РОССИЙСКИЙ НАУЧНЫЙ ЖУРНАЛ 6(25)' 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. Русские земли в период феодальной войны второй трети XV века и в конце правления Василия II (1430-1462 гг.) [Часть 18]....3

Ковалев И. Г. Партийно-политическая борьба по проблеме реформирования Палаты лордов после принятия Акта о Парламенте 1911 года....14

Соколов Е. Н. Эмиссия советских денежных знаков в 1918-1920 годах....26

Соколов Е. Н. Попытка материализации бюджета Советской республики в 1920 году....32

Мостяев Ю. Н. Участие индийских войск в наступательной операции союзников в Италии в ходе боев за Монте-Кассино....38

Сафронов Б. В. Организация Азиатско-Тихоокеанского экономического сотрудничества (АТЭС) и «новый регионализм»....44

Епархина О. В. Проблематика социальной революции в исторической социологии Э. Р. Вольфа....50

Цыганова А. А. Социокультурный феномен «границы» в идейном наследии Ф. Дж. Тёрнера....56

Беляева Н. Ф., Тюганкова Е. В. Роль празднично-обрядовой культуры в формировании этнической идентичности (на примере самарской мордвы)....62

Мирошкин В. В. Общинные традиции нравственного воспитания молодёжи в полиэтничном регионе....73

Страхов В. В., Шеина И. М. Исследование Русской Америки и её наследия: актуальные проблемы и достижения....79

II. ПЕДАГОГИКА И ПСИХОЛОГИЯ

Жирков А. М., Шкуротенко О. С. Влияние психологических особенностей беременной женщины на психосоматические показатели новорожденного....84

Осницкий А. К., Долгова Н. Ю. Исследование индивидуального вклада в совместную деятельность школьников с разным уровнем сформированности регуляторного опыта....92

Сергеев С. Ф., Захаревич М. А., Соколов В. Н. Проблема подобия в тренажерах....102

Брюхова Н. Г., Агафонова С. В. Особенности развития согласованности компонентов самопонимания в процессе принятия профессиональных решений будущими психологами....110

Василенко Т. Д. Время человеческого бытия как содержание жизненного пути личности....119

Григорьева Л. Г. Формирование готовности педагогов к развитию познавательной самостоятельности младших школьников в процессе трудового воспитания....125

Емельянова Л. А. Кооперативное взаимодействие в условиях конкуренции....129

Капцов А. В. Актуальные проблемы личностного развития студентов....136

Марков А. С., Лагкуев М. С. Психолого-педагогические проблемы повышения уровня профессиональной подготовки курсантов военных вузов с использованием тренажеров....144

Муртазов А. К. Интегрированное дополнительное образование детей и модель научной школы....151

Ослон В. Н. Психологическое сопровождение замещающей семьи в рамках эколого-динамического подхода....161

Симоненко И. А. Психологические особенности репрезентации структурного и коммуникативного уровней семейной системы у подростков с психосоматическими заболеваниями....168

Урубкова Л. М. Пути совершенствования переводческой деятельности....176

Хащенко Т. Г. Концептуальные основания формирования личностной готовности к предпринимательской деятельности в профессиональном образовании....189

Яковлюк С. М. Театральная педагогика в современном образовании....195

Боков Д. А. Роль студенческих общественных объединений в воспитательном процессе вуза....200

Вепренцова С. Ю. Характер отношения к употреблению психоактивных веществ подростков в возрасте 11-14 лет до и после проведения программы «Ровестник – ровестнику»....206

Вершинина М. В. Социально-психологические характеристики идентичности личности в процессе её аккультурации....212

И Жун [Yi Rong] (*КНР*). Реализация общеобразовательных курсов ЮНЕСКО учебными заведениями КНР в условиях глобализации....218

Корниенко В. А. Социально-коммуникативные компетенции как основа опережающего обучения взрослых (на материале обучения должностных лиц таможни)....231

Орлова И. Н. К вопросу об актуальности ценностей семьи и брака для современной студенческой молодёжи....237

Одарущенко О. И. Эмоции и психологическое здоровье личности....244

Строгальщикова М. Ю. Опыт исследования страха как основы суеверия....251

Сыкало А. А. Уровни и критерии сформированности этической культуры будущего учителя....257

Сыкало А. А. Опыт работы по формированию этической культуры будущего учителя....262

III. ФИЛОЛОГИЯ

Гордова Ю. Ю. Древнерусская топонимия Рязанской земли в свете новых археологических данных....268

Казимагомедова Р. И. «Когда начинались мы»: концепция истории в документальной прозе Трифонова (на материале повести «Отблеск костра»)....277

У Лижуй [Wu Liru], Шань Нина [Shan Nina] (*КНР*). Перевод религиозной лексики в литературных произведениях....281

IV. ЭКОНОМИКА

Суханова И. В. Методика оценки эффективности налоговых регуляторов прибыли коммерческого банка....285

V. БИОЛОГИЯ И МЕДИЦИНА

Моргалев Ю. Н., Моргалева Т. Г., Хоч Н. С., Моргалев С. Ю. Повышение функциональной устойчивости обучающихся при компьютерном доступе к социокультурным ресурсам: психофизиологические аспекты....291

Паршиков И. А., Зарайский Е. И., Свистунов А. А. Биопревращение норфлоксацина....298

Summary....300

Authors....310

УДК 94(47).035
ББК 63.3(2)42+63.214-1
Отечественная история, генеалогия правящих династий

РУССКИЕ ЗЕМЛИ В ПЕРИОД ФЕОДАЛЬНОЙ ВОЙНЫ ВТОРОЙ ТРЕТИ XV ВЕКА И В КОНЦЕ ПРАВЛЕНИЯ ВАСИЛИЯ II (1430 – 1462 ГГ.) [Часть 18]

И. Ж. Рындин

Рассмотрение развития удельной системы на Руси в период феодальной войны второй четверти XV в. и в конце правления великого князя Василия Васильевича Темного.

Ключевые слова
Ханский ярлык, великое княжение, родовое старшинство, Московский княжеский Дом, удельная система

После смерти Витовта в 1430 г. ему наследовал младший брат Ягайлы – Свидригайла Ольгердович, который, в отличие от Витовта, стал ориентироваться главным образом на русскую православную знать. Католическая польско-литовская знать сплотилась вокруг младшего брата Витовта – Сигизмунда Кейстутовича и в 1432 г. возвела его на великокняжеский престол. Затяжная феодальная война в Великом княжестве Литовском завершилась в пользу Сигизмунда [6. С. 274]. Таким образом, был окончательно похоронен проект объединения русских земель под эгидой Вильны.

В это время старейшим среди русских князей был Юрий Дмитриевич Звенигородский и Галицкий (1374 – 1434 гг.). За ним следовали его родные братья: Андрей Можайский (1382 – 1432 гг.) и Константин Углицкий (1389 – 1433 гг.). Далее шли: Дмитрий Юрьевич Холмский, Александр Федорович Микулинский с братом Федором, Андрей Дмитриевич Клинский, его брат Иван Дмитриевич Чернятинский, Даниил Васильевич Пожарский, Федор Федорович Стародубский с братьями Иваном Лапой Голибесовским и Василием Ромодановским, двоюродными братьями: Иваном Ивановичем Ряполовским, спасшим в 1446 г. сыновей Василия Васильевича – Ивана и Юрия, Семеном Ивановичем Хрипуном, Дмитрием Ивановичем, Андреем Ивановичем Лобаном (ум. в 1437 г.), Федором Давыдовичем Пестрым Палецким, Александром Давыдовичем, Дмитрием Давыдовичем Тулупом и Иваном Давыдовичем.

В следующем колене находились: Федор Андреевич Ростовский, Иван Александрович Пужбольский, Иван Владимирович Бычок, Давыд Юрьевич Белозерский с братьями Романом Белосельским и Андреем Андожским, Иван Афанасьевич

Шелешпанский, Владимир и Дмитрий Семеновичи Сугорские с братьями Давыдом и Константином Кемскими, Иван Иванович Ухтомский с братом Федором Карголомским.

После ростовских князей по родовому княжескому старшинству следовал великий князь Василий Васильевич (род. в 1415 г.). За ним шли сыновья Юрия Дмитриевича Звенигородского: Иван (ум. в 1432 г. в монастыре), Василий Косой (род. ок. 1402 г.), Дмитрий Шемяка (род. ок. 1403 г.) и Дмитрий Красный (род. в 1421 г.), которые еще не имели своих уделов. Замыкал список Московского княжеского дома серпуховско-боровской князь Василий Ярославич.

Перечислять по старшинству следующих князей нет нужды, поскольку родовой принцип наследования престолов окончательно уходил в прошлое. Важно отметить лишь то, что, хотя местные княжеские династии постепенно утрачивали свои суверенные права, остатки этих прав они сохраняли вплоть до опричнины Ивана Грозного.

Русский княжеский род окончательно раздробился на отдельные княжеские дома: Московский, Тверской, Рязанский, Ярославский, Ростовский, Стародубский, Суздальско-Нижегородский, который был представлен князьями Шуйскими, Смоленскими и т.д.

К Тверскому княжескому дому, помимо перечисленных выше князей, относились: Борис Александрович Тверской (ум. в 1461 г.), его брат Ярослав Городенский (ум. в 1435 г.).

Великим князем рязанским был Иван Федорович, пронским, который в этот период также именовал «великим» [7. С. 171] – Иван Владимирович (ум. после 1430 г.). Ему наследовали сыновья: Федор, Иван Нелюб и Андрей Сухорук.

Ярославским князем был Федор Васильевич (ум. в 1434 г.). Его брат Семен Новленский, по сведениям В.Б. Кобрина, до 1463 г. (или даже до 1468 г.) дал жалованную грамоту Спасо-Ярославскому монастырю [11. С. 20]. В 1436 г. есть известие о свадьбе Дмитрия Шемяки и дочери Дмитрия Васильевича Заозерского [8. С. 241]. Из этого сообщения не ясно был ли в это время жив отец невесты. В настоящее время считается, что Федору Васильевичу унаследовал его сын Александр Брюхатый, который был последним суверенным князем Ярославля [2. С. 75]. В таком случае получается, что младшие братья Ивана и Федора Васильевичей не смогли наследовать княжеский престол в Ярославле.

В. А. Кучкин считает, что Федор Васильевич наследовал брату по той причине, что у него были во владении села близ Ярославля [9. С. 292]. Если и дальше следовать этой логике, то можно предположить, что Семен Новленский и Дмитрий Заозерский были живы в 1434 г. и не унаследовали старшим братьям по той причине, что не владели вотчинами близ Ярославля. Это противоречит выводам историка о том, что окрестности Ярославля находились в совместном владении Васильевичей [там же. С. 300 – 301]. Федор Васильевич, вместе с братом Дмитрием, владел удаленным анклавом Ярославского княжества. Тем не менее, он смог унаследовать главный стол, в то время как Семен Новленский, волость которого находилась рядом с доменом Ивана Васильевича, не смог это сделать. Остается предположить, что Семен (как и его братья Дмитрий и Иван-Воин) умер все же раньше Федора Васильевича. Это не противоречит известию о том, что он до 1463 г. дал жалованную грамоту монастырю.

Тот факт, что Семен Новленский не мог дожить до середины XV в. подтверждается годами деятельности его двоюродного брата Константина Глебовича Шаховского. Несмотря на то, что он был самым младшим сыном князя Глеба Васильевича, он уже в 1392 г. дал село в Спасо-Ярославский монастырь близ Ярославля [11. С. 20]. Скорее всего, он (как и его стар-

шие братья, Иван и Федор) также умер до 1434 г. и не смог унаследовать старший стол.

Не достался отцовский стол и сыновьям Ивана Федоровича: Роману (ум. после 1435 г.), Александру (ум. в 1455 г.), Василию Воину (ум. в 1476 г.), Якову Воину (ум. в 1455 г.) и Семену Курбскому, который унаследовал удел у бездетного дяди Ивана Воина.

Поскольку в родословцах Роман, Александр и Василий называются князьями Ярославскими, то резонно предположить, что они последовательно наследовали у своего дяди ярославский стол. Роман Иванович умер вскоре после Федора Васильевича, Александр Иванович вместе с братом Яковом был убит в 1455 г. казанцами.

Говоря об участии ярославских князей во феодальной войне, которая затронула и Ярославское княжество, А.А. Зимин отмечает, что во время битвы на Которосли (1435 г.) «старшие князья (Иван Васильевич, Роман Иванович, а также Александр Федорович) поддерживали Василия II, а младшая ветвь – Дмитрия Шемяку (на сестре Федора Дмитриевича Заозерского он женился в 1436 г.)» [13. С. 199]. Очевидно, здесь вместо Ивана Васильевича, умершего в 1426 г., следует читать «Федор Васильевич». Тогда расстановка ярославских князей будет выглядеть вполне логично. В другом месте под тем же годом историк упоминает уже одного ярославского князя Александра Федоровича Брюхатого, возглавившего войско Василия II в походе на Ярославль [там же. С. 76 – 77]. Возможно, что благодаря своей активной поддержке Василия Темного Александр Брюхатый и получил ярославский престол, став последним суверенным князем Ярославля. В том же 1435 г. он попал в плен к вятчанам, поддерживавшим Василия Косого. Возможно, что после этого престол в Ярославле занимали лояльные Василию II Александр и Василий Ивановичи Ярославские.

В том же году дядя Александра Федоровича – Дмитрий Васильевич Заозерский, идя с Вологды, напал на Василия Косого и был им разбит [14. С. 148]. В следующем году состоялась свадьба младшего брата Василия Косого Дмитрия Шемяки на дочери Дмитрия Заозерского (напомним, что Дмитрий Шемяка тогда выступал против родного брата, захватившего великокняжеский престол) [15. С. 345].

Сыновьям князя Романа Васильевича досталась от отца глухое захолустное местечко на северо-западе Ярославского княжества по течению реки Шексны с одним только городом: Романовым, построенным их отцом. По дошедшим до нас источникам первым князем Шехонским назван младший сын Ивана Романовича, по прозвищу Неблагословенный Свистун, Афанасий. Можно предположить, что удел князя Романа мог с самого начала называться Шехонским.

Дмитрий Романович умер в 1414 г. [4. Таб. 9а]. Его младшие братья, Василий, Данила, Илья и Андрей, видимо, ненадолго пережили его.

Выше уже говорилось о том, что сын Дмитрия Романовича, Иван Дей, дал в приданое за дочерью какие-то земли на Кубени. В связи с этим возникает вопрос: как они могли к нему попасть, если его отец и дед владели Шехонским уездом? Возможно, это связано с позднейшими куплями-продажами, когда княжеские вотчины стали утрачивать свой статус. Но, скорее всего, в это время Василий II просто отобрал Кубенский удел у заозерских князей, когда они вместе с Дмитрием Шемякой заняли враждебную ему позицию. А.А. Зимин считает, что конфисковано было и само Заозерье, которое Василий Темный предпочел отдать союзной ему ветви ярославских князей, т. е. Ивану Дмитриевичу Дею. Когда же Семен Дмитриевич получил Кубену в приданое, то великий князь до лета 1447 г. отобрал ее вновь [13. С. 124].

Кубенский удел Федора соседствовал с Заозерским уделом Дмитрия. Удален-

ность этих земель от Ярославля не помешала первому занять ярославский главный стол, в то время как сведения о княжении в Ярославле Дмитрия Заозерского отсутствуют. Остается предположить, что к моменту свадьбы своей дочери Софьи с Дмитрием Шемякой князя заозерского уже не было в живых. Скорее всего, став ярославским князем, Федор Васильевич отдал Кубенский удел Дмитрию Заозерскому, который с тех пор стал называться Заозерско-Кубенским. Кубеной владели также его сыновья [10. С. 93 – 94]. Частью Кубены, по-видимому, владел князь Иван Дмитриевич Дей (см. ниже), дочь которого получила в приданое часть Кубенского удела при выходе замуж за сына заозерского князя Андрея Дмитриевича [там же]. Пытаясь объяснить как затем Кубенский удел попал от бездетного Андрея к его младшему брату Семену, В.Б Кобрин, вслед за А.В. Экземплярским, предлагает считать, что известие о женитьбе относится не к Андрею, а к его младшему брату Семену [11. С. 21]. В более ранней своей работе историк ошибочно именует родоначальника Кубенских князей Семена Дмитриевича «Ивановичем» [12. С. 67].

Моложским князем во время феодальной войны был, очевидно, Дмитрий Федорович Перина. Его брат Иван был князем прозоровским, а его племянник Дмитрий Васильевич Слепой, скорее всего, скончался еще молодым. Два других его племянника: Борис и Петр были князьями сицкими. Первый из них был убит казанцами в 1445 г. После Дмитрия моложским князем стал его сын Петр Дмитриевич.

В следующем колене располагались: Василий Федорович Моложский с братьями Дмитрием Периной, Семеном Сицким и Иваном Прозоровским; Андрей Иванович Шуморовский с братьями Глебом, Федором Ушатым, и Андрей Львович Дуло. Глеб Иванович стал шуморовским князем после смерти брата, а Андрей Дуло, оставив родовые вотчины, перешел на службу к тверскому князю [11. С. 20].

Помимо упомянутых выше ростовских князей, в рассматриваемый период действовали: Юрий Иванович Немой Бохтюжский с братом Федором Голеней и Александр Федорович Ростовский с братом Дмитрием Приимком.

Как уже было сказано выше, Суздальско-Нижегородский княжеский дом был представлен князьями Шуйскими. В период феодальной войны старшим в роде Шуйских был внук Василия Кирдяпы князь Василий Юрьевич с братом Федором. Младшая ветвь рода была представлена их троюродными братьями: Александром Васильевичем Глазатым, Иваном Горбатым, Романом, Андреем Лугвицей, Борисом и Василием Гребенкой. Суздаль и Нижний Новгород давно уже находились под властью великого князя московского. Однако в 1442 г. Василий II отдал Суздаль своему двоюродному брату Ивану Андреевичу Можайскому, что вызвало переход Шуйских на сторону Дмитрия Шемяки, от которого Василий и Федор Юрьевичи в 1445 г. получили Суздаль, Нижний Новгород, Городец и Вятку с правами самостоятельного великого княжества [16. С. 62]. До этого (в 1444 г.) Василий Юрьевич княжил в Новгороде. После него новгородским князем был Василий Васильевич Гребенка, который с 1448 г. перешел на княжение в Псков. Андрей Васильевич Лугвица погиб в 1445 г. в сражении с литвой у Суходрови.

В 1449 г. Василий Темный передал Городец князю Ивану Васильевичу Горбатому на правах служилого князя. Остальные Шуйские утратили свои приобретения после окончательной победы Василия II. Василий Гребенка правил в Пскове до 1455 г., после чего снова перешел в Новгород, но после поражения от московских войск вынужден был бежать. Вернулся Василий Гребенка в Новгород уже после смерти Василия Темного в 1462 г.

Смоленский княжеский дом сильно разросся и обмельчал. Многие его представители служил великим князьям на

самых низших должностях. Сын Глеба Святославича Смоленского Дмитрий стал князем Жижемским в Литве. Его брат Иван - родоначальник князей Коркодиновых. Их двоюродные братья Дмитрий Васильевич Кропотка, Михаил Александрович Зьяло служили великому князю литовскому, Семен Иванович Порховский служил московскому князю.

Другой представитель Смоленского княжеского дома князь Владимир Данилович в 1434 - 1439 гг. был князем псковским.

Активным участником и одним из виновников феодальной войны был утративший княжеский титул Иван Дмитриевич Всеволожский. У него был брат Федор Турик и сыновья: Иван и Семен, остававшиеся в тени в течение всего XV в. Сын Федора – Федор Федорович, по сведениям родословцев, был убит в 1437 г. под Белевым [18. С. 413].

О двоюродных братьях Ивана Дмитриевича: Иване Ивановиче Молодом, Василие Губастом, Глебе Шукаловском, Юрие Кислеевском, Семене Рожественском и Василие Заболоцком нет никаких сведений, за исключением того, что они владели вотчинами в Переяславском уезде [10. С. 224].

В родословиях смоленских князей содержится много ошибок и описок. Наиболее распространенная из них: приписывание несуществующего потомства князю Юрию Святославичу Смоленскому, у которого был лишь один бездетный сын Федор. Фоминские, вяземские, ржевские и козловские князья происходят от менее известного Юрия Константиновича, у которого было два сына: Константин Березуйский и Федор Вяземский и Дорогобужский, ставшие родоначальниками многочисленных смоленских княжат, утративших княжеский титул, за исключением князей Вяземских. В источниках, описывающих события феодальной войны середины XV в. они почти не упоминаются. Однако именно в этот период жил родоначальник князей Козловских Василий Иванович Курейша с сыном Иваном. В 1445 г. в битве с литовцами у Суходрови попал в плен воевода Ивана Андреевича Можайского – Иван Евстафьевич Еропка. Другой его воевода – Семен Федорович Ржевский – пал в этой битве. Попал в плен и воевода Михаила Андреевича Верейского – Иван Федорович Судок, который также принадлежал к потомкам смоленских князей. В 1440-х гг. упоминается князь вяземский Константин [17. С. 53]. В это же время имеются сведения о более мелком вяземском князе Борисе Дмитриевиче Хмелитьке [там же. С. 54].

Среди других представителей смоленских княжат в рассматриваемое время действовали: Михаил Федорович Крюк с братьями Иваном Собакой Борисом Вепрем и Иваном Удой; их двоюродные братья: Андрей Федорович Коробья и Иван Федорович Толбуга. Также в это время жил сын боярина Василия I Александра Борисовича Поле – Дмитрий Александрович Полев.

Черниговский княжеский дом был представлен князьями оболенскими, новосильскими, одоевскими, белевскими, мезецкими и рядом других, которые будут рассмотрены ниже.

После смерти Василия I новосильские князья перешли на службу к Витовту [17. С. 37]. После разорения Новосили новосильские князья переехали в Воротынск, Белев и Одоев. В период феодальной войны воротынским князем был Федор Львович, одоевским – Иван Юрьевич. В 1442 г. Федор Львович заключал договор с литовским князем Казимиром и как одоевский князь. Договора обычно заключались на срок жизни их участников. Поскольку следующие договора с Казимиром были заключены в 1459 и 1483 г., то, по мнению М.М. Крома, «можно предположить, что каждое подросшее поколение Новосильских князей возобновляло договор с господарем» [17. С. 40]. Действительно в 1459 г. Федор Львович уже умер и дого-

вор заключал от имени новосильских князей его преемник Иван Юрьевич Новосильский и Одоевский «з своими братаничы» Федором и Василием Михайловичами Белевскими. Таким образом, в это время белевские князья находились в подчиненном положении у одоевских.

При исследовании межкняжеских отношений верховских князей необходимо учитывать существование трех ветвей новосильских князей: воротынской, одоевской и белевской. Старший князь именовался «новосильским и одоевским». Но уже к 1448 г. Одоев окончательно перешел к младшей ветви новосильских князей: Ивану и Семену Юрьевичам, а Федор Юрьевич стал именоваться князем воротынским.

Другой ветвью черниговских князей были тарусские, оболенские и мезецкие князья. Князь Федор Федорович Тарусский погиб в 1437 г. под Белевым. После него остались сыновья: Федор и Иван Черный. В 1449 г. Василий Иванович Тарусский «и з братьею и с братаничы» служил московскому великому князю [17. С. 47].

Мезецкими князьями в 1440-х гг. были Андрей и Дмитрий Всеволодовичи [там же]. Они правили своими землями в качестве служилых князей. В дальнейшем на правах выслуги Мезецким уделом владели Федор, Роман и Иван Андреевичи. Их старший брат Александр был князем барятинским. В Мосальске в 1440-х гг. правил Владимир Юрьевич с братьями Василием Глазыней и Семеном. Хотетовским князем был Михаил Иванович, затем его сыновья: Иван, Ларион Бунак и Данила. Звенигородский князь Иван Александрович (ум. в 1476 г.) с 1440-х гг. служил московскому князю в качестве боярина. Елецким князем был Юрий Иванович, болховским – Александр Иванович.

Князь Никита Иванович Оболенский служил по Москве. Его брат Василий Косой в 1444 г. вместе с А. Ф. Голтяевым разбил под Переяславлем-Рязанским царевича Мустафу. В 1445 г. он, будучи наместником Мурома, взял в плен мурзу Бегича, который пришел на помощь Дмитрию Шемяке. В 1450 г. разбил самого Шемяку и вынудил его бежать в Новгород. Первый из Оболенских получил чин боярина. Его братья Михаил, Семен, Владимир и Глеб также служили по Москве. Семен Иванович дослужился до чина боярина. В 1451 – 1452 гг. воевода в походе против Дмитрия Шемяки к Устюгу. Глеб Иванович в 1436 г. был убит Василием Косым после сдачи Устюга. Их двоюродные братья: Иван Андреевич Долгорукий, Василий Щербатый и Александр Тростенский были родоначальники соответственно князей Долгоруковых, Щербатовых и Тростенских.

Активным участникам междоусобной войны был Иван Васильевич Стрига Оболенский, который в 1446 г. вместе с князьями Ряполовскими принимает участие в освобождении Василия Темного и в сохранении жизни его детей. В 1449 г., будучи воеводой Костромы, отбил все приступы Дмитрия Шемяки и отстоял город.

В 1432 г. умер Андрей Дмитриевич Можайский. Ему наследовали сыновья: Иван Можайский и Михаил Верейский.

Среди Рюриковичей, находящихся в это время в Великом княжестве Литовском, следует упомянуть князя Михаила Александровича Четвертинского и его сына Михаила [19. С. 68]. После смерти князя Семена Дмитриевича Друцкого (после 1422 г.) Друцкое княжество было разделено между его шестью сыновьями: Иван Баба (ум. после 1436 г.) получил Соколинский удел; Иван Путята (ум. после 1440 г.) – Горский; Григорий (ум. после 1422 г.) – Любецкий; Дмитрий Секира (ум. ок. 1432 г.) – Зубревицкий. Какой удел имел Михаил Лобан, погибший в 1432 г., неизвестно. Самый младший из братьев, Василий Красный (ум. в 1448 г.), судя по владениям его сына Ивана Красного, получил в удел Соколовичи. Их троюродным братом был Андрей Михайлович Одинцевич, владевший Репуханами,

Гольцавами, Багрынавами и Кривой на востоке от Друцка [3. С. 91 – 93]. Друцкие князья при Витовте и Свидригайле были одним из могущественных родов Великого княжества Литовского. По степени своей знатности они находились на одном уровне с князьями Гольшанскими и Острожскими. Иван Баба занимал при Витовте высокую должность наместника полоцкого. Это было большим достижением для православного князя после дискриминационного привилея 1413 г. [3. С. 95]. Попытка польского короля Владислава Ягайлы захватить владения Дмитрия Секиры явились одной из причин для разрыва между Ягайлой и преемником Витовта Свидригайлой в 1432 г. Во время междоусобной войны между Свидригайлой и Сигизмундом православные друцкие князья были на стороне первого. Дмитрий Секира и Василий Красный попали в плен к Сигизмунду под Ошмянами в 1432 г., а их брат Михаил погиб под Вилькомиром в 1435 г. Поражение Свидригайлы обернулось неприятностями для рода Друцких. Иван Баба был вынужден бежать через Псков в Москву, где в 1436 г. поступил на службу к Василию II. После его смерти его младшие сыновья (Иван, Семен и Василий) продолжали служить московскому государю, а двое старших – Константин (ум. до 1442 г.) и Федор (ум. после 1450 г.) унаследовали отцовские владения в Друцке. Иван Баба в одном из сражений разбил Дмитрия Шемяку, а его сын Семен пал под Перевицком в 1455 г. [20. С. 98].

Иван Путята был членом Рады у Свидригайлы на Волыни в 1440 г. Его старший, по-видимому, сын, Михаил, умер молодым, не оставив о себе следов в документах, но имевший сына Юрия – родоначальника князей Толочинских [19. С. 52]. Остальные трое сыновей (Дмитрий, Иван и Василий Путятичи) поделили между собой вотчину отца [20. С. 98]. Григорию Семеновичу Любецкому ок. 1450 г. наследовал сын Василий (ум. после 1466 г.) [4. Таб. 7а].

Избрание в 1440 г. великим князем Казимира, который был сыном Софьи Гольшанской и внуком Александры Друцкой позволило князьям Друцким вновь укрепиться при дворе. Василий Красный получил должность витебского наместника. Константин Иванович Бабич смолоду служил чашником у Витовтовой вдовы Ульяны Гольшанской, потом получил поместье в местечке Прихабы, где и умер. В 1442 г. имение Прихабы были переданы Федору Андреевичу Одинцевичу. Брат последнего, Александр Репуховский, также выехал с сыновьями в Москву, после чего его владения в Репухове были конфискованы и в дальнейшем принадлежали другим владельцам [3. С. 96].

Другой сын Ивана Бабы – Федор (ум. после 1450 г.) стал князем Соколинским. После смерти его владения поделили четверо его сыновей: Семен, Федор Конопля, Василий Щербатый и Иван Озерецкий.

В середине XV в. действовал князь Василий Глазыня, о происхождении которого существуют две версии: по одной из них он потомок черниговских князей и происходит от князя Владимира Титовича Пузыря [21. С. 124 – 125], по другой – он происходит из смоленских князей [19. С. 65].

Большинство историков считает Рюриковичами князей Острожских, правящих в Литве. Около 1438 г. умер Андрей Федорович Острожский. Его брат Федор (в католичестве Фредерик) «князь Русский», участвовал в гуситском движении (1422 - 1434 гг.). Их братьями были Дмитрий с Куроша Острожский (ум. после 1442 г.) и Василий Острожский (ум. между 1446 и 1450 гг.) [19. С. 45].

Среди Гедиминовичей в 1430 г. старшим по возрасту и родовому счету был польский король Владислав II Ягайло (ум. в 1434 г.). За ним следовали мстиславский князь Семен-Лугвень (ум. в 1431 г.) и великий князь литовский Свидригайло

(ум. в 1452 г.).

С 1432 г. великим князем литовским был Сигизмунд Кейстутович (1365 – 1440 гг.). С 1434 г. королем польским стал сын Ягайлы Владислав III (ум. в 1444 г.). С 1440 г. великим князем литовским стал другой сын Ягайлы – Казимир. С 1444 г. он являлся также и королем Польши Казимиром IV. Федор Любартович Волынский умер в 1431 г.

Старшая ветвь литовских князей осела в Москве. Возглавлял ее князь Василий Федорович Хованский. Его двоюродными братьями были Василий Юрьевич Патрикеев и Иван Юрьевич Гвоздь (ум. в 1499 г.). Сыновьями первого из них были Иван Булгак (ум. в 1479 г.) и Данила Щеня (ум. в 1516 г.). Представители московской ветви князей Корецких, Даниил и Волос Семеновичи, осели в Молдавии, где пресеклись на внуке первого – Иване Богдановиче [20. С. 328]. В Литве остались потомки Василия Александровича Корецкого (упомянутого в 1443 г.) – его сыновья Богуш и Иван [19. С. 50].

Заславскими князьями в рассматриваемое время были Юрий и Андрей Михайловичи [4. Таб. 7а]. Сыном Семена Лугвеня был мстиславский князь Юрий (ум. после 1456 г.). С 1433 г. он являлся князем новгородским.

Потомки волынских князей в лице соратника Дмитрия Донского Дмитрия Михайловича Боброка перешли на службу к московским князьям и стали родоначальниками дворянского рода Волынских. Оба сына Боброка – Борис и Давыд – были боярами. Двое старших сыновей Бориса – Семен и Акинфий – погибли в 1437 г. под Белевым. Боярином был их племянник Иван Михайлович Волынский.

Членом Рады Свидригайлы в 1440 - 1452 гг. был князь Иван Васильевич Чарторыйский. У него были братья: Александр (ум. после 1477 г.) и Михаил (ум. до 1489 г.) [19. С. 53]. Иван и Александр Чарторыйские в 1440 г. организовали убийство великого князя литовского Сигизмунда Кейстутовича. После чего на великокняжеский престол был избран не сын последнего Михаил, а Казимир Ягайлович. В дальнейшем Александр Чарторыйский принял участие в феодальной войне в России на стороне Дмитрия Шемяки [8. С. 256].

В 1442 г. умер бездетным внук Андрея Ольгердовича Полоцкого – Александр Иванович, бывший князем псковским. В 1455 г. скончался киевский князь Олелько, передав киевский престол сыну Семену. Другой его сын Михаил (ум. в 1481 г.) стал князем слуцким и копыльским. Брат Олельки, Иван Бельский, умер до 1450 г. [4. Таб. 24].

В 1431 г. упоминается князь пинский Константин Курч. Его сын Михаил Константинович Ольшанский (ум. после 1452 г.) был наместником пинским до 1451 г. В 1431 – 1454 гг. упоминается князь кобринский Семен Романович [4. Таб. 24]. Его дядей был князь ратненский и ковельский Сангушко Федорович (ум. после 1454 г.) [19. С. 57].

Около 1442 г. умер князь несвижский Федор Корибутович, бывший старостой подольским (1432 – 1433 гг.), наместником брацлавским (1434 – 1435 гг.) и кременецким (1431 – 1435 гг.). Его наследниками стали сыновья: Василий (ум. до 1463 г.) и Юрий (ум. после 1467 г.) [19. С. 57].

К потомкам Гедимина относился упоминаемый в начале XV в. князь Борис Звягельский с сыновьями: Семеном (ум. после 1446 г.) и Иваном (ум. после 1461 г.) [19. С. 57]. Также считают Гедиминовичем князя Ивана Дмитриевича Головню-Острожецкого, упоминаемого в 1446 г. [там же. С. 48].

Вскоре после смерти Витовта Юрий Дмитриевич порвал мир со своим племянником. В следующем, 1431 г., оба князя ездили в Орду для решения спора о великом княжении. Как известно, благодаря хитрости Ивана Дмитриевича Всеволожского хан Улуг-Мухаммед отдал ярлык Василию. Однако затем в Орде началась

усобица и татарский хан в этой обстановке оставил вопрос о ярлыке на великое княжение не решенным, отпустив русских князей «на свои отчины» и передав Юрию Дмитров [5. С. 753 - 754].

Незадолго до смерти Витовта ему принесли вассальную присягу князья Иван Федорович Рязанский и Иван Владимирович Пронский [5. С. 750]. Литва претендовала на управление Псковом и Новгородом. В Москве сидел родной внук Витовта – Василий Васильевич, опекуншей при котором была его мать Софья Витовтовна. Фактически литовский великий князь контролировал всю территорию русских княжеств, за исключением Галиции, подвластной польскому королю Владиславу Ягайле.

Но со смертью Витовта и начавшейся вскоре феодальной войной все изменилось. Поддерживающий Свидригайлу Юрий Звенигородский в 1433 г. без особого труда занял Москву, где был провозглашен великим князем. Свергнутому племяннику он дал в удел Коломну с округой, куда вскоре стали перебираться многие московские бояре, недовольные засильем юрьевых ставленников. Вскоре Юрий вынужден был вновь уступить великое княжение Василию II, а сам поехал в Звенигород и Галич. В 1434 г. он вновь занял Москву, где и скончался. Его старший сын Василий Косой, будучи старше Василия Васильевича по возрасту, сам сел на великом княжении. С этим не согласились даже его младшие братья Дмитрий Шемяка и Дмитрий Красный. Они поддержали Василия II. Но после того, как тот захватил и ослепил Василия Косого, Дмитрий Шемяка также выступил против своего двоюродного брата и, захватив великокняжеский престол, также велел ослепить Василия. Однако в итоге победа осталась за Василием Темным, как его теперь стали называть.

Описание хода феодальной войны выходит за рамки данной статьи. Существенным является лишь изменения в системе княжеских уделов за этот период, а также участие удельных князей в мероприятиях великого князя.

В 1431 г. Василий II послал с ратью на болгар князя Федора Давыдовича Пестрого из стародубских князей [8. С. 236], который и в дальнейшем не раз выступал великокняжеским воеводой.

После того, как Василию II удалось свергнуть с великокняжеского престола Василия Косого, он наделил уделами его братьев – своих союзников: Дмитрий Шемяка получил Углич и Ржев, Дмитрий Красный – Бежецкий Верх. Василий Косой бежал на Кострому. После заключения мира с Василием II он получил Дмитров [8. С. 240].

В 1436 г. Василий Косой вновь начал военные действия, взял Устюг, где убил князя Глеба Ивановича Оболенского.

В 1437 г. под Белевым погибли князья: Андрей Константинович Шонуров из козельских князей, Федор Федорович Тарусский, Андрей Иванович Лобан из стародубских князей [8. С. 244]. Одним из основных воевод Василия II в это время был князь Юрий Патрикеевич.

В 1440 г. выехал из Новгорода в Литву князь Юрий Семенович Лугвенев, где новый литовский князь Казимир Ягайлович дал ему отцовское княжество: Мстиславль, Кричев и др. [8. С. 252]. В Новгороде с 1444 г. княжил другой потомок Гедимина – князь Иван Владимирович Бельский на тех же правах, что и его предшественники Семен Лугвень с сыном Юрием [8. С. 257].

В 1444 г. по приказу Василия II на татар ходил с войском князь Василий Иванович Косой Оболенский [8. С. 257]. К этому времени князь Андрей Дмитриевич Клинский получил Дорогобуж, что, очевидно, вызвало его конфликт с князем Иваном Андреевичем Верейским [там же. С. 258].

После ослепления Василия II и вокняжения в Москве Дмитрия Шемяки (1446 г.) князья Василий Ярославич Боровской

и Семен Иванович Оболенский бежали в Литву. Великий князь Казимир дал Василию Брянск, Гомель, Стародуб и Мстиславль. Последний передал Брянск Семену Оболенскому и Федору Басенку [8. С. 264]. Вскоре Василию Ярославичу удалось примирить Василия Темного и Шемяку, за что он получил в 1447 г. Дмитровское княжество.

Сыновья Василия II Иван и Юрий при поддержке князей Ряполовских, Ивана, Семена Хрипуна и Дмитрия, сели в Муроме. В дальнейшем Василию Темному удалось одержать верх и он начал наступление на права удельных князей. В результате в Литву отъехал Иван Андреевич, где он получил во владение княжество Стародубское с Гомелем [17. С. 61], т. е. те земли, которыми владел до этого князь Василий Ярославич. В 1456 г. последний был схвачен и заточен в Угличе, откуда был переведен в Вологду, где скончался. Его сын Иван бежал в Литву, а Боровск и Серпухов были присоединены к Московскому княжеству.

В 1454 г. в Литву бежал из Новгорода сын Дмитрия Шемяки – Иван Шемячич. Казимир пожаловал его Северским княжеством с Черниговом и Новгородом-Северским [17. С. 62].

Таким образом, в конце правления Василия II удельной системе правления был нанесен существенный удар, а верховная власть великого князя значительно укрепилась. Бывшие владетельные князья разделились на две группы: в первую входили потерявшие свои уделы мелкие князья, которые переходили на службу великим князьям без княжеского титула; во вторую группу входили служилые князья, которые переходили на службу московскому государю и великому князю литовскому вместе со своими княжествами.

В дальнейшем, с укреплением верховной власти в Московской Руси и Литве, большая часть служилых князей потеряли суверенные права в своих владениях и влились в состав служилого сословия при великокняжеских дворах.

ПРИМЕЧАНИЯ

1. Сычев Н. В. Книга династий. – М.: Восток - Запад, 2005.

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

3. Насевіч В. Л. Род князеў друцкіх у гісторыі Вялікага княства Літоўскага (XIV – XVI стст.).

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

5. Черепнин Л. В. Образование Русского централизованного государства в XIV – XV веках. – М., 1960.

6. Ловмяньский Х. Русско-литовские отношения в XIV – XV вв. // Феодальная Россия во всемирно-историческом процессе. Сб. статей. – М.: Наука, 1972.

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

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

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

10. Зимин А. А. Формирование боярской аристократии в России во второй половине XV – первой трети XVI в. – М.: Изд. Наука, 1988.

11. Кобрин В. Б. Материалы генеалогии княжеско-боярской аристократии XV – XVI вв. – М., 1995.

12. Кобрин В. Б. Власть и собственность в средневековой России. – М.: Мысль, 1985.

13. Зимин А. А. Витязь на распутье. Феодальная война в России XV в. – М.: Мысль, 1991.
14. ПСРЛ. – Т. 23.
15. ПСРЛ. – Т. 27.
16. Абрамович Г. В. Князья Шуйские и российский трон. – Ленинград, 1991.
17. Кром М. М. Меж Русью и Литвой. – М.: Археографический центр, 1995.
18. Родословная книга // Русские летописи. – Т. 7. Ермолинская летопись. – Рязань, 2000.
19. Яковенко Н. Н. Персональный состав княжеской прослойки // Историческая генеалогия. – № 1. – Екатеринбург, 1994.
20. Петров П. Н. История родов русского дворянства. – М.: Современник, 1991.
21. Дворянские роды Российской империи. – Ч. 1. – СПб., 1993.

НАЦИОНАЛЬНЫЙ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ
ВЫСШАЯ ШКОЛА ЭКОНОМИКИ
г. МОСКВА

УДК 94(410)
ББК 63.3(4Вел)52
Всеобщая история

ПАРТИЙНО-ПОЛИТИЧЕСКАЯ БОРЬБА ПО ПРОБЛЕМЕ РЕФОРМИРОВАНИЯ ПАЛАТЫ ЛОРДОВ ПОСЛЕ ПРИНЯТИЯ АКТА О ПАРЛАМЕНТЕ 1911 ГОДА

Кандидат исторических наук И. Г. Ковалев

В статье исследуется отношение основных политических партий Великобритании к необходимости модернизации Палаты лордов в 1910-х и начале 1920-х гг. Анализируются попытки достижения межпартийного консенсуса по этому вопросу в период функционирования коалиционного правительства Д. Ллойд Джорджа и работы Комиссии Брайса. Рассматривается принципиально новый аспект в процессе реформирования британской Палаты лордов в этот период – вопрос о возможном допуске в состав ее членов женщин.

Ключевые слова
Реформа Палаты лордов, Консервативная партия, Либеральная партия, Законопроект о Парламенте 1911 г., отлагательное вето, пожалование самоуправления для Ирландии, Комиссия Брайса, суфражизм

После вступления в силу Акта о Парламенте 1911 г., если судить по конкретным принятым решениям, в истории реформирования Палаты лордов наступила длительная пауза. Формально она растянулась вплоть до 1949 г. Однако нам представляется ошибочным мнение ряда отечественных и зарубежных исследователей о том, что указанный период может быть охарактеризован как этап застоя в процессе модернизации верхней палаты британского Парламента [1. С. 210-211]. Прежде всего, необходимо обратить внимание на то, что сам закон 1911 г. был своеобразным компромиссом между сторонниками расширения демократии, считавшими, что право принятия окончательных решений должно быть только у представителей народа, и теми, кто упорно не верил в способность широких масс определять правильный вектор политического развития страны. Это совершенно отчетливо проявлялось в межпартийном противоборстве вокруг Акта о Парламенте. Консерваторы и юнионисты отчаянно боролись за сохранение прежних привилегий пэров, в то время как либералы, а также поддерживавшие их лейбористы и ирландские националисты не менее настойчиво стремились усилить власть Палаты общин.

Наконец, существовал и еще один важный аргумент в пользу поиска дальнейших вариантов реформирования верхней палаты британского Парламента – положение, зафиксированное в преамбуле Акта 1911 г. о «намерении заменить Палату лор-

дов в ее существующем виде второй палатой, сформированной на основе народного представительства, а не на наследственном принципе» [2]. Эта законодательная норма вскоре привела к возникновению своеобразного конституционного пробела, который стал всем очевиден в связи с очередным обострением ирландской проблемы. Националисты, оказавшие либеральному Правительству Г. Асквита существенную поддержку в деле лишения Палаты лордов ее права абсолютного вето, считали, что наступил исключительно удобный момент для практической реализации идеи о самоуправлении для Ирландии, непреодолимой преградой для которой прежде была позиция консервативных пэров. В 1911 г. либералы в очередной раз внесли и провели через Палату общин Законопроект о гомруле, а верхняя палата его опять вполне ожидаемо отвергла. Однако, согласно положениям Акта о Парламенте 1911 г. этот законопроект при благоприятном ходе событий, даже, невзирая на оппозицию торийских пэров, имел все шансы стать законом в 1914 г.

Консерваторы в этих критических условиях решили предъявить неожиданный аргумент. Их бывший лидер – А. Бэлфур в 1913 г. сенсационно заявил, что «Британия живет по временной конституции». Разъясняя свою позицию, он отмечал, что пока не сформирована новая верхняя палата Парламента на основе принципа представительства, как это предусмотрено нормой Акта о Парламенте 1911 г., в конституционном механизме Соединенного королевства возник дефицит сдержек и противовесов. В связи с этим, по его мнению, монарх должен был либо использовать свое историческое право абсолютного вето, либо прерогативу роспуска действующего Парламента, если Правительство откажется от проведения всеобщих парламентских выборов до принятия Законопроекта о самоуправлении для Ирландии [3].

Свою озабоченность сложившейся политической ситуацией выразил и король Георг V, который в своем письме к премьер-министру Г. Асквиту в сентябре 1913 г. спрашивал: «Не скажется ли основополагающее изменение в конституционном положении одного из сословий королевства на отношениях всех трех сословий друг с другом, а отсутствие его эффективной замены не потребует ли от суверена необходимости оказания помощи второй палате… Существует ли какой-то прецедент внесения подобного изменения без представления его на суд избирателей..?» [4. P.123]. Впрочем, этот конституционный кризис вскоре отошел на второй план в связи с начавшейся Первой мировой войной, а Акт об управлении Ирландией все же санкционированный монархом в 1914 г. вошел в историю как первый британский закон, принятый без одобрения Палатой лордов в соответствии с процедурой введенной положениями реформы 1911 г.

Тем не менее, проблема оставалась очевидной. Консерваторы утратили возможность непреодолимо блокировать законодательные инициативы своих политических оппонентов, опираясь на свое неоспоримое и внушительное превосходство в верхней палате Парламента. Либералы, добившись отмены права абсолютного вето пэров, тем не менее, могли рассчитывать на принятие необходимых им законов только в случае сохранения их партией уверенного большинства в Палате общин в течение как минимум первых двух лет нахождения у власти. Кроме этого требовалась обязательная поддержка их инициатив большинством избирателей. Очевидно, что такое положение не могло сохраняться вечно.

Как следствие, период с 1911 г. и до начала Первой мировой войны стал тем временем, когда, как консервативные, так либеральные идеологи и политики начали разработку дальнейших вариантов реформы Палаты лордов. При этом первые,

как отмечал в своем труде биограф лорда Брайса Г.А. Фишер, по-прежнему считали необходимым сосредоточиться на проблеме формирования нового состава верхней палаты, а вторые приоритетной задачей считали изменение ее полномочий [5. P. 169]. Определенные надежды на то, что им все-таки удастся выработать какой-то конструктивный, сбалансированный и устраивающий оба лагеря подход, вызывала временная приостановка межпартийной борьбы в период войны и совместная работа в коалиционном правительстве Д. Ллойд Джорджа.

В 1917 г. для обобщения предложений, как по изменению представительства в Палате лордов, так и ее функций по инициативе премьер-министра была созвана специальная межпартийная "Конференция по реформе второй палаты". Она состояла из 30 человек, представлявших в равных долях каждую из палат Парламента, и работала под председательством либерального политика, известного правоведа-конституционалиста и в недавнем прошлом посла Великобритании в США - лорда Брайса. По сути дела, это была первая, после принятия Акта о Парламенте 1911 г., серьезная попытка обсуждения и анализа самых разнообразных идей модернизации Палаты лордов и выработки какого-то общего вектора ее дальнейшего реформирования. Обсуждения по свидетельству членов комиссии проходили в достаточно жарких спорах, причем чаще всего дискуссию вызывали не сами идеи, а методы и способы их реализации. Например, абсолютное большинство участников конференции было согласно с предложением о том, что наследственный принцип не может быть основой формирования состава новой палаты, но при этом они радикально расходились в отношении того, а как именно должны выбираться ненаследственные пэры [6. P. 148-149].

Несмотря на то что, Комиссия Брайса так и не опубликовала какой-то официальный документ по итогам своей работы, ей все же удалось выработать несколько важных предложений относительно возможных реформ, одобренных большинством ее участников. Все они были изложены в письме председателя комиссии к премьер-министру в 1918 г. Позже они были изданы в виде отдельной десятистраничной брошюры и стали широко известны как доклад Комиссии Брайса. Анализируя содержание этого документа, необходимо отметить, что в нем формулировались как общие принципы возможных дальнейших преобразований, так и предлагались вполне конкретные меры в отношении изменения системы формирования палаты, а также модернизации ее функций и роли в системе государственных органов управления. По мнению Комиссии Брайса, обновленная Палата лордов должна была сосредоточиться на рассмотрении и ревизии биллей, принятых Палатой общин, иметь право инициировать законопроекты, не имевшие большого политического значения, участвовать в обсуждении общеполитических вопросов. При этом особо отмечалось, что она должна была полностью сохранить прежние полномочия в отношении нефинансовых законопроектов и лишиться возможности изменения или отклонения финансовых биллей, одобренных нижней палатой.

При формировании состава новой палаты предлагалось постепенно исключить из нее наследственных пэров и со временем перейти к преимущественно выборной палате. Проанализировав все существовавшие тогда избирательные системы (включая и зарубежные), большинство членов комиссии пришли к выводу о том, что в новой палате 246 членов должны были избираться по пропорциональной системе 13 региональными группами депутатов Палаты общин. Еще 81 пэра (с течением времени их численность предполагалось сократить до 51 – И. К.) предполагалось отбирать из числа наследственных и духовных лордов совместным

постоянным комитетом обеих палат Парламента. Срок полномочий новой верхней палаты должен был составить 12 лет, с обновлением трети своего состава каждые четыре года. Представительство и функции правовых пэров оставались без изменений, за исключением изъятия у них права участвовать в голосованиях [7. P. 3-5].

Важной новацией стало предложение о выплате денежного вознаграждения за работу тем членам Палаты лордов, которые этого пожелают, в размере аналогичном жалованию депутатов Палаты общин. Предполагалось, что те наследственные пэры, которые лишаться представительства в верхней палате британского Парламента, получат право избираться в нижнюю палату. Кроме этого, возможность быть избранными в новую Палату лордов планировалось предоставить не только высшим иерархам Церкви Англии, но и представителям других религиозных направлений, включая католиков. Наконец интересными представляются предложения Комиссии Брайса по способам разрешения возможных конфликтов и разногласий между двумя палатами Парламента. Предусматривалось две альтернативы в случае возникновения подобных ситуаций. Вопрос либо выносился на общенациональный референдум, либо рассматривался так называемой «Свободной конференцией» (Free Conference) – специальным комитетом, состоящим как минимум из 40 парламентариев, в равных долях представлявших обе палаты [8. P. 7-8].

Несмотря на то, что доклад Комиссии Брайса не был одобрен всеми ее членами, не вызвал большого интереса в обществе, а также на то, что многие высказанные в нем предложения были практически нереализуемыми в сложных общественно-политических условиях, связанных с окончанием Первой мировой войны и необходимостью оперативно решать сложнейшие проблемы послевоенного восстановления, он стал важным событием в истории реформирования британской Палаты лордов. По сути это была первая попытка глубокого, всестороннего, профессионального и беспристрастного осмысления проблемы, с выработкой конкретных рекомендаций по поводу того как и в каком направлении следует действовать. Неслучайно, впоследствии именно к докладу Комиссии Брайса как к источнику плодотворных идей будут неоднократно обращаться многие известные политики, предлагавшие свои варианты реформирования верхней палаты британского Парламента.

В тот же период времени необходимость изменения сложившегося после принятия Акта о Парламенте 1911 г. статуса Палаты лордов диктовалась, прежде всего, новыми общественно-политическими реалиями послевоенной Великобритании. В 1918 г. в стране произошло очередное увеличение корпуса избирателей, причем впервые за счет включения в него женщин, что, бесспорно, еще больше укрепило позиции Палаты общин как центра принятия основных экономических и политических решений. Одновременно с этим в Соединенном королевстве активно развивался процесс перегруппировки ведущих партийно-политических сил. На фоне быстро набиравших популярность и политический опыт лейбористов, все более очевидными становились внутренние противоречия и, как следствие, падение электоральной привлекательности либералов. Важные перемены происходили и в стане консерваторов. Тори все меньше воспринимались населением и избирателями страны как представители партии крупных землевладельцев. Они чем дальше, тем все более очевиднее, становились партией, представляющей интересы банкиров и крупных предпринимателей.

В условиях послевоенного развития претерпело определенную эволюцию и отношение политической элиты к верхней палате Парламента. Лидеры либералов и лейбористов в основном удовлетворен-

ные итогами реформы 1911 г., не спешили предпринимать новые шаги в деле ее дальнейшей модернизации. Более того их вполне устраивало то обстоятельство, что в годы Первой мировой войны Палата лордов превратилась в своего рода общенациональный дискуссионный клуб, где обсуждались многие вопросы, которые в целях сохранения коалиции и недопущения излишнего обострения межпартийной борьбы не рисковали поднимать в Палате общин. «Я думаю, что за последние несколько лет страна осознала, – указывал на эту функцию в своем выступлении 7 февраля 1922 г. известный либеральный политик лорд Бакмастер, – что здесь, в этой палате (Палате лордов – И.К.) существуют возможности высказываться по всем проблемам, которые игнорируются в другой палате…» [9. Col. 48]. На наш взгляд эта роль верхней палаты во многом обуславливалась невыборным принципом ее формирования. Если депутаты Палаты общин вынуждены были строго соблюдать жесткие правила фракционной дисциплины, получая за это поддержку партийного аппарата на выборах, то пэры, не имевшие необходимости бороться за голоса избирателей, могли себе позволить высказывать собственную позицию. Недовольство партийных лидеров или негативная реакция избирателей их волновали в последнюю очередь.

Некоторые видные руководители Консервативной партии, в частности А. Бэлфур, маркиз Керзон и Ф. Э. Смит, в изменившихся обстоятельствах все больше отходили от прежней стратегии, предусматривавшей отстаивание исторического преимущественно наследственного принципа формирования состава верхней палаты британского Парламента. Они даже демонстрировали готовность отказаться от него совсем в обмен на усиление полномочий пэров. Учитывая очевидное преобладание в Палате лордов сторонников тори, это существенно укрепило бы их общеполитические позиции и сняло опасения за незыблемость экономических привилегий собственников в условиях роста популярности социалистических идей.

Еще одним фактором, делавшим реформу Палаты лордов все более актуальной проблемой, стала практика присвоения пэрских титулов по политическим мотивам. Она активно использовалась либеральными премьер-министрами, как для увеличения числа своих сторонников в верхней палате Парламента, так и для существенного финансового пополнения партийной кассы. Начало этому процессу положил еще в предвоенный период Г. Асквит. В списках кандидатов на пожалование титулов, которые он представлял королю, все чаще встречались лица, сделавшие крупные пожертвования в фонд либеральной партии. Впрочем в большинстве случаев это были широко известные и заслуженные люди, поэтому дарование им титулов не вызывало большого общественного резонанса. В течении Первой мировой войны и сразу после нее в указанных списках доминировали промышленники, финансисты, торговцы, владельцы средств массовой информации. При этом следует напомнить, что премьер-министр ни с кем не консультировался по поводу допустимости дарования титула тому или иному лицу, оказавшему его партии финансовую или политическую поддержку, сам определял количество новых пэров, не всегда проверял безупречность репутации награждаемых. Все эти факторы стали причиной нескольких громких скандалов, связанных с дарованием пэрских титулов.

В апреле 1918 г. Д. Ллойд Джордж попросил монарха произвести из баронов в виконты известного газетного магната лорда Ротемира, после отставки последнего с поста министра авиации. Ответ Георга V на это вполне обычное обращение был крайне негативным. Личный секретарь суверена – лорд Стамфордхэм в письме премьер-министру отмечал: «Король

надеется, что Вы не станете поднимать вопрос о звании пэра для лорда Ротемира. Вновь созданные военно-воздушные силы просуществовали до момента его отставки всего двадцать четыре дня. Справедливо или нет, но его руководство подвергалось резкой критике и сейчас обсуждается в обеих палатах Парламента» [10. P. 408]. Правда, несколько позже, но лорд Ротемир все-таки получил вожделенный титул.

Тем временем, количество новых пэров увеличивалось все возрастающими темпами. По инициативе Г. Асквита за девять лет его премьерства титулы дающие право заседать в Палате лордов получили 90 человек. Столько же новых членов верхней палаты Парламента появилось всего за шесть лет руководства Правительством Д. Ллойд Джорджем. Такая тенденция не на шутку встревожила суверена, который попросил лорда Стамфордхэма сообщить премьер-министру о его желании уменьшить количество пэров, которых «с 1910 г. стало на сотню больше, причем некоторые из них стали пэрами против желания короля» [11. P.410]. В августе 1917 г. проблему продажи титулов за деньги с целью пополнения партийной казны поднял в Палате лордов граф Сэлборн, поддержанный группой единомышленников из числа консервативных пэров [12. Col.110]. Учитывая все вышесказанное, совершенно неудивительно, что именно консерваторы в 20-е гг. XX в. стали основными инициаторами и активными пропагандистами предложений по дальнейшему совершенствованию структуры и принципов формирования верхней палаты британского Парламента. Начиная с 1920 и по 1936 г. на всех без исключения партийных конференциях тори ежегодно принимались резолюции в поддержку идеи о необходимости дальнейшей реформы Палаты лордов.

Первая попытка сдвинуть эту проблему с мертвой точки была предпринята по инициативе консервативных министров еще в период нахождения у власти коалиционного Правительства Д. Ллойд Джорджа. Для разработки соответствующих конкретных предложений в 1921 г. был сформирован специальный комитет Кабинета, председателем которого стал маркиз Керзон. Первым делом его члены внимательно проанализировали доклад Комиссии Брайса и пришли к заключению, что многие его предложения неприемлемы для Палаты общин и страны в целом. В итоге министры сформулировали собственную схему реформ, которая 18 июля 1922 г. была внесена для обсуждения в Палату лордов в виде пяти отдельных резолюций, каждая из которых затрагивала тот или иной аспект плана преобразований. Первые три резолюции предлагали создать новую систему формирования состава палаты. Согласно их положениям:

1. Палата лордов должна была состоять из:

а) пэров королевской крови, духовных лордов и судебных лордов;

б) других членов, избираемых прямо или косвенно;

в) наследственных пэров, избираемых в порядке, который они сами определят;

г) членов, назначаемых Короной в количестве, установленном специальным законом;

2. За исключением пэров королевской крови и судебных лордов, все прочие члены новой палаты должны занимать места в ней в течение срока, определенного законом и с возможностью переизбрания;

3. Общий численный состав новой палаты должен быть около 350 человек [13. Col. 524-525].

Следует отметить, что эти новации были весьма прохладно встречены самими пэрами, а за стенами палаты отношение к ним и вовсе было крайне негативным. Критики в один голос упрекали правительственный план за неясность формулировок и отсутствие прогресса по сравнению с уже известными рекоменда-

циями Комиссии Брайса [14. P. 43]. Действительно, в резолюциях не было ответов на целый ряд важных вопросов. Каково будет соотношение избранных и назначенных пэров? По какой системе будут проводиться выборы? На какой срок будет избираться новая верхняя палата? Еще большее негодование пэров вызвало отсутствие в правительственных инициативах серьезных подвижек в области расширения полномочий Палаты лордов. Кабинет в этом вопросе отверг даже те скромные предложения, которые были выработаны Комиссией Брайса, например, идею о формировании «Свободной конференции» для урегулирования споров между палатами.

Четвертая и пятая резолюции, внесенные на рассмотрение Правительством, по сути лишь еще раз подтверждали известные нормы Акта о Парламенте 1911 г. в отношении отклонения или внесения поправок в финансовые законопроекты и право двойного отлагательного вето в отношении нефинансовых биллей. Единственной новацией в этой части стало предложение передать, в случае возникновения спора о том относится ли внесенный в Парламент законопроект к категории финансовых или нет, право принятия окончательного решения совместному постоянному комитету из представителей обеих палат (ранее такое решение принимал спикер Палаты общин – И.К.) [15. Col. 525]. Пэры, впрочем, раскритиковали и этот пункт, указав на то, что поскольку председателем такого рода комитетов по традиции является спикер, это вряд ли что-то изменит принципиально.

В целом, следует отметить, что отсутствие в правительственном плане реформирования Палаты лордов серьезных предложений по изменению законодательных полномочий пэров указывало на то, что участники коалиции – либералы и консерваторы не смогли выработать какой-либо согласованной позиции по этому вопросу. Вместо этого они решили ограничиться постановкой на повестку дня лишь разделяемого большей частью политического истеблишмента вопроса об изменении принципов формирования состава палаты. Но именно это и вызвало крайнее возмущение наиболее радикально настроенных консервативных пэров. «Если реальная власть, как предлагалось в докладе лорда Брайса будет предоставлена этой палате, – отмечал во время своего выступления граф Сэлборн, – я проголосую за великую и кардинальную реформу принципа ее формирования, но если властные полномочия окажутся эфемерными, я не вижу смысла в разрушении старинной системы комплектования этой палаты» [16. Col. 548]. Большинство остальных членов верхней палаты не были столь радикальны, но и для них, да и для всей страны, нежелание Правительства проводить серьезную реформу Палаты лордов было вполне очевидным. На это же указывал и тот факт, что резолюции были внесены буквально перед самыми летними каникулами и после нескольких дней обсуждения, пэры решили продолжить дебаты осенью, которые, впрочем, так и не состоялись.

Следует отметить, что в описываемый период времени определенные перемены в принципах формирования верхней палаты британского Парламента произошли и вне связи с обсуждаемыми правительственными планами ее модернизации. Например, в декабре 1921 г., после заключения Соглашения об образовании Ирландского свободного государства, была прекращена практика избрания новых светских ирландских представительных пэров. После этого в Палате лордов остались лишь ранее избранные представители провинции и те ирландские аристократы, которые были одновременно и обладателями титулов Соединенного Королевства.

На фоне очевидной пробуксовки процесса реформирования верхней палаты Парламента, летом 1922 г. вновь обострилась проблема, связанная с процедурой

назначения новых пэров. Наградной список, подготовленный премьер-министром в связи с днем рождения короля, включал имена пяти новых членов палаты - сэра Роберта Борвика, сэра Джозефа Робинсона, сэра Уильяма Уэсти, сэра Самюэля Уоринга и сэра Арчибальда Уильямсона. Однако выяснилось, что за исключением первого кандидата, четверо остальных претендентов на титулы были замешаны в различного рода финансовых махинациях.

Этот скандал стал предметом бурного обсуждения, как в прессе, так и в Парламенте. Монарх в самых решительных выражениях потребовал от премьер-министра исключения повторения такого рода невнимательности при отборе кандидатур в будущем. «Я самым энергичным образом, – писал Георг V, – призываю к установлению какой-то эффективной и заслуживающей доверия процедуры, которая позволила бы защитить Корону и Правительство от возможности повторения подобных болезненных – если не сказать унизительных – инцидентов, представляющих опасность для социального и политического благополучия государства» [17. P. 416]. Д. Ллойд Джордж был вынужден сформировать королевскую комиссию, которой предстояло сформулировать и предложить властям новую процедуру, гарантировавшую недопущение аналогичных провалов при отборе премьер-министром лиц, заслуживающих особых почестей.

Комиссия работала под председательством старшего судьи лорда Дьюнедина и в итоге представила две рекомендации. Во-первых, она советовала учредить специальный комитет в составе трех тайных советников, не являющихся членами Правительства. Он должен был самым тщательным образом изучать персональные данные всех претендентов на титулы и награды до того, как сформированный список будет передан на рассмотрение короля. Во-вторых, комиссия рекомендовала разработать и принять закон, по которому предусматривались бы наказания и для тех, кто обеспечивает получение пэрства и орденов в обмен на деньги, и для тех, кто покупает их. Таким образом, впервые в британской истории предлагалось создать независимый отборочный орган, который нарушал бы абсолютную монополию лидера правящей партии в деле назначения новых пэров, а также положить конец многовековой практике покупки титулов и наград.

Впрочем, большой практической пользы из рекомендаций королевской комиссии так и не было извлечено. Идею о формировании беспристрастного отборочного комитета Д.Ллойд Джордж и последующие премьер-министры положили под сукно. Ко второму пункту заключения королевской комиссии законодатели прислушались и в 1925 г. в Великобритании был принят Акт о почестях (о предотвращении злоупотреблений). Однако его эффективность оказалась крайне низкой. Вплоть до начала Второй мировой войны был выявлен и наказан лишь один продавец наград и ни один из их покупателей [18. P.45].

Необходимо особо отметить, что в 1922 г. в списке проблем, связанных с модернизацией верхней палаты британского Парламента, появился новый и достаточно важный вопрос – вправе ли заседать и участвовать в голосованиях этого собрания исключительно знатных джентльменов женщины? Как известно, жены пэров ранее, например, в XVIII и XIX вв. посещали зал заседаний Палаты лордов в качестве зрителей и внимательно следили за дебатами. Попытка пэров в марте 1739 г. запретить доступ в помещение всем не членам палаты, вызвала открытый протест группы аристократок во главе с герцогинями Куинсбери и Анкастер. В итоге лорд-канцлер вынужден был уступить их требованиям и приказать не препятствовать присутствию дам в ложе для посетителей [19. P. 202]. За стенами Парламента многие знатные леди активно участвовали в

политической жизни, играя, например, заметную роль в предвыборных кампаниях своих сыновей. Некоторые из них, оставаясь в тени, действовали через своих супругов, как леди Дерби в конце XIX в.

В начале XX в. в Великобритании, как известно, был отмечен подъем суффражисткого движения, в котором принимали участие и многие аристократки. Его активистки требовали ликвидации дискриминации по половому принципу и распространения на женщин права избирать и быть избранными в Парламент. Впрочем, в рамках шумных и скандальных кампаний, проводимых суфражистками, проблема допуска женщин в состав членов Палаты лордов затрагивалась лишь эпизодически. Лишь во время кризиса, связанного с борьбой за принятие Акта о Парламенте 1911 г., в нескольких суфражистских газетах появились статьи, в которых читателям напоминалось, что пэрессы и аббатиссы заседали в средневековых парламентах [20].

Ситуация изменилась лишь в 1918 г., когда коалиционное Правительство инициировало законопроект, предоставлявший части британских женщин право избирать и быть избранными в Палату общин. При его обсуждении в обеих палатах были предложены поправки, предусматривавшие возможность участия пэресс в заседаниях Палаты лордов. Граф Селборн во время дебатов по этому законопроекту даже заявил, что допуск женщин в Палату лордов представляется ему более естественным событием, нежели их избрание в Палату общин, поскольку «они всегда играли важную роль в наследовании и сохранении пэрских титулов» [21. Col. 148]. Однако Правительство отвергло такую новацию, отметив, что возможность избирать из нескольких кандидатов отличается от «одномоментного вхождения в другую палату около 20 женщин» [22. Col. 2199-2200]. Примечательным в свете данной дискуссии фактом стало то, что в 1918 г. первой женщиной, избранной в качестве депутата Палаты общин, стала именно знатная особа - леди Нэнси Астор.

В следующем 1919 г. лейбористы внесли в Парламент Законопроект об эмансипации женщин, в котором содержалось положение, предусматривавшее возможность допуска пэресс к заседаниям и голосованиям в верхней палате. К удивлению Правительства этот билль достаточно успешно преодолевал одну за другой предусмотренные парламентской процедурой стадии обсуждения и даже дошел до третьего чтения. Кабинет в этих условиях был вынужден принимать срочные меры с целью перехвата инициативы. Он предложил собственный билль, который в итоге и стал Актом о дисквалификации по половому признаку (упразднение). Его статьи были куда менее радикальными, нежели пункты лейбористского билля, но, тем не менее, в первой же из них четко говорилось, что «человек не должен быть дисквалифицирован по половому признаку или семейному статусу от исполнения каких-либо публичных функций» [23]. Таким образом, новый закон не только открыл для британских женщин путь к занятию постов в государственных и судебных органах, но и предоставил необходимые юридические аргументы сторонникам членства пэресс в верхней палате Парламента.

Одной из первых получить место в Палате лордов попыталась представительница воинственного направления в суфражистком движении – Маргарет Томас, известная как «валлийская Боадикея». В начале XX в. она создала радикальную феминистскую организацию «Группу шести пунктов», издавала журнал и даже привлекалась к уголовной ответственности за поджог почтового ящика во время одной из суфражистских акций [24. P. 16]. После смерти своего отца – виконта Ронда, в соответствии с его патентом, она в 1918 г. унаследовала титул и уже как леди Ронда заявила о намерении занять место в Палате лор-

дов. Несмотря на то, что специальная статья о членстве пэресс была изъята из текста Акта о дисквалификации по половому признаку (упразднение) 1919 г., леди Ронда подала петицию с просьбой о получении предписания о вызове в Парламент, аргументируя свое стремление запретом на дискриминацию при выполнении публичных функций. Обращение было передано на рассмотрение в Комитет по привилегиям, который состоял из восьми пэров, включая трех правовых лордов. После консультаций с генеральным атторнеем сэром Гордоном Хьюартом, 6 марта 1922 г., члены комитета пришли к выводу о том, что не существует препятствий для удовлетворения петиции леди Ронда и большинством голосов высказались за выдачу предписания о вызове в палату [25. P. 30-32].

Такое решение было с восторгом встречено суфражистками. Около двух десятков знатных дам готовы были последовать примеру леди Ронды. Но с другой стороны, оно вызвало крайнее негодование большей части действовавшего состава Палаты лордов. Особенно жесткую позицию занял лорд-канцлер – виконт Беркенхед, который не скрывал своего негативного отношения к политической эмансипации женщин. Во время одного из своих выступлений он патетически заявил: «Если нас (Палату лордов – И.К.) соберутся упразднить, я предпочту погибнуть исключительно в компании лиц моего собственного пола» [26. Col. 170]. Неудивительно, что лорд-канцлер не только раскритиковал отчет и вердикт комиссии, но и настоял на повторном рассмотрении дела в комитете, численный состав которого был увеличен до 26 человек, а функции председателя исполнял сам лорд-канцлер. Новый генеральный атторней, сменивший Г. Хьюарта, теперь рекомендовал отвергнуть петицию леди Ронды, невзирая на отчаянные протесты ее адвокатов. В итоге, 22 двумя голосами против 4 было принято решение не в пользу заявителя [27]. Аргументы такого вердикта большинства в сжатом виде были высказаны лордом Ридделлом, который отметил, что «Акт о дисквалификации по половому признаку (упразднение) прямым образом относится к судьям, адвокатам, студентам и учителям. Если бы законодатель намеревался предоставить такое важное право, которое от нас сейчас требуют, то он, безусловно, внес бы в акт специальную норму по этому вопросу» [28. P. 157-159].

Леди Ронда, впрочем, не собиралась сдаваться. Осознав, что действующее законодательство не позволяет добиться желаемой цели, она попыталась изменить его. Ее адвокаты составили проект законопроекта о признании права женщин заседать в Палате лордов, а сама она обратилась с просьбой к виконту Астору (супругу первой женщины члена Палаты общин – И.К.) – внести билль на рассмотрение пэров. Начиная с 1924 г., виконт Астор трижды пытался провести этот законопроект, но всякий раз сталкивался с негативной реакцией большинства палаты. Примечательным в этом казалось бы бесперспективном противоборстве был, пожалуй, лишь тот очевидный интерес, которые пэры проявили к этому законопроекту. В 1925 году, например, билль отвергнут 126 голосами против 80, в то время как обычно в межвоенный период в голосованиях в Палате лордов участвовало в среднем лишь около 80 пэров [29. P.33]. Присутствие же более 200 человек означало, что проблема действительно заслуживала внимания.

Убедившись, что законопроект леди Ронды имеет мало шансов на успех, виконт Астор в 1927 г. предпринял обходной маневр. Он внес собственный билль, в котором предлагал предоставить монарху право жаловать пэрские титулы женщинам, с одновременным указанием того, что они могут заседать и голосовать в Палате лордов. Такой вариант вызвал критику со стороны пэресс уже унаследовавших титул, но большинство суфражисток считали, что даже такой половинчатый

вариант лучше, чем ничего. Однако в связи с тем, что Правительство собиралось представить свой план реформирования верхней палаты, этот законопроект был отозван и больше не выдвигался [30. Col. 1015-1016]. Спустя несколько лет, когда леди Ронда в очередной раз попыталась убедить виконта Астора продолжить борьбу, он ответил отказом, отметив, что, по его мнению, вопрос о членстве женщин в верхней палате британского Парламента может быть решен только в рамках широкой и комплексной реформы [31]. Таким образом, проблема представительства женщин в Палате лордов фактически была снята с повестки дня, а точнее отложена почти на 15 лет.

После распада коалиции тори и либералов и формирования в конце 1922 г. консервативного кабинета Э. Бонар Лоу, на некоторое время был положен под сукно и сам вопрос о разработке серьезного комплексного проекта реформирования Палаты лордов. Правящую партию раздирали многочисленные противоречия и достаточно острая межфракционная борьба. Добавлять к обширному списку вопросов, по которым консерваторы не имели общей согласованной точки зрения еще один пункт, способный вызвать разногласия было крайне неразумно. С другой стороны, было совершенно очевидно, что количество серьезных факторов, требовавших дальнейшей модернизации верхней палаты с каждым годом увеличивается, и новый этап реформы был лишь вопросом времени.

ПРИМЕЧАНИЯ

1. Алексеев Н. А. Палата лордов британского Парламента: от суда короля Альфреда до революции премьера Т. Блэра (825-2003 гг.). – М., 2003. – С. 210-211.
2. Act of Parliament, 1911. – доступно на: http://www.statutelaw.gov.uk/content.aspx?activeTextDocId=1069329
3. Balfour Papers. Constitutional Question, 1913// British Library. BL Add. MS 49869, fo. 127.
4. Цит. по: Bogdanor V. The Monarchy and Constitution. – Oxford, 1997. – P. 123.
5. Fisher H. A. L. James Bryce: Viscount of Dechmont. – N.Y., 1927. – Vol. 2. – P. 169.
6. Lees-Smith H. B. Second Chambers in Theory and Practice. – L., 1923. – P. 233; Hobhouse Ch. House of Lords Reform since 1911. // Contemporary Review. – 1927. – Vol. 132. – P. 148-149.
7. Conference on the reform of the Second Chamber: report from Viscount Bryce to the Prime Minister. – L., 1927. – P. 3-5.
8. Ibid. – P. 7-8.
9. Great Britain. The Parliamentary Debates. 5-th Series. House of Lords Debates. – Vol. 49. – Col. 48.
10. Цит. по: Rose K. King George V. – N-Y., 1984. – P. 408.
11. Цит. по: Ibid. – P. 410.
12. Great Britain. The Parliamentary Debates. 5-th Series. House of Lords Debates. – Vol. 26. – Col. 110.
13. Ibid. – Vol. 51. – Col. 524-525.
14. Richard I., Welfare D. Unfinished Business. Reforming the House of Lords. – L., 1999. – P. 43.
15. Great Britain. The Parliamentary Debates. 5-th Series. House of Lords Debates. – Vol. 51. – Col. 525.
16. Ibid. – Vol. 51. – Col. 548.
17. Цит. по: Rose K. Op. cit. – P. 416.

18. Richard I., Welfare D. Unfinished Business. Reforming the House of Lords. – L., 1999. – P. 45.

19. Подробнее см.: Jones C. The Great Palace: The Story of Parliament. – L., 1983. – P. 202; Turberville A.S. The House of Lords in the XVIIIth Century. – Oxford, 1927. – P.14-15; Chalus E. Elite Women in English Political Life. – Oxford, 2005. – P. 52.

20. Votes for Women 16 June 1911; The Vote 15 July 1911.

21. Great Britain. The Parliamentary Debates. 5-th Series. House of Lords Debates. – Vol. 32. – Col. 148.

22. Great Britain. The Parliamentary Debates. 5-th Series. House of Commons Debates. – Vol. 110. – Col. 2199-200.

23. Sex Disqualification (Removal) Act, 1919. – доступно на: http://www.statutelaw. gov.uk/content.aspx?activeTextDocId=1069329

24. Eoff S. M. Viscountess Rhondda: Equilitarian Feminist. – Columbus, 1991. – P. 16.

25. Minutes and Proceedings of the Committee for Privileges. Lords Papers, 1922. – P. 30-32.

26. Great Britain. The Parliamentary Debates. 5-th Series. House of Lords Debates. – Vol. 37. – Col. 170.

27. Viscount Haldane to Mary Haldane, 20 May 1922. Haldane Papers, 6005, Fol.86.

28. Minutes and Proceedings of the Committee for Privileges. Lords Papers, 1922. – P. 157-159.

29. Bromhead P.A. The House of Lords and Contemporary Politics 1911-1957. – L., 1958. – P. 33.

30. Great Britain. The Parliamentary Debates. 5-th Series. House of Lords Debates. – Vol. 67. – Col. 1015-1016.

31. Lord Astor to Helen Archdale 21 May 1931. Viscount Astor Papers. MS Viscount Astor 1066/1/760.

РЯЗАНСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ ИМЕНИ С. А. ЕСЕНИНА

УДК 94(47).084.3
ББК 63.3(2)612-2
Отечественная история

ЭМИССИЯ СОВЕТСКИХ ДЕНЕЖНЫХ ЗНАКОВ В 1918 – 1920 ГОДЫ

Кандидат исторических наук Е. Н. Соколов

Статья посвящена эмиссии советских денежных знаков в период «военного коммунизма». Главное внимание уделено причинам, по которым производился выпуск различных типов денежных знаков. Анализируются итоги эмиссионной политики Советского правительства к концу 1920 года.

Ключевые слова
Народный комиссариат финансов, декрет, деньги, эмиссия

Большевистское правительство после прихода к власти не остановило эмиссию тех денежных знаков, которые выпускались предыдущими политическими режимами. Производство «царских», «думских» и «керенок» не прекращалось на протяжении 1917 – 1920 гг. Экономическая ситуация, сложившаяся в этот период в Советской республике, потребовала резкого увеличения количества денег в обращении. Советское правительство все время стремилось увеличить производительность Экспедиции заготовления государственных бумаг (ЭЗГБ), но удовлетворить постоянно растущие потребности страны в дензнаках не удавалось. Перманентный денежный голод привел к появлению в обращении огромного количества денежных суррогатов, выпускавшихся как Москвой, так и местными советскими и контрреволюционными режимами. Экономические и политические причины заставили большевиков организовать выпуск собственной валюты.

В начале 1918 г. каналы денежного обращения Советской республики оказались забиты кредитными билетами крупных достоинств. Это повлекло за собой хронический разменный кризис и спекуляцию. Необходимо было восполнить острый недостаток в денежных знаках мелких достоинств. Осенью 1918 г. коллегия по управлению Народным банком начинает подготовку к выпуску разменных марок. В докладной записке от 24 октября 1918 г. технический советник при Нарбанке П. М. Богданов, анализируя возможности ЭЗГБ по выпуску нового типа дензнаков, отмечал, что они «весьма удовлетворительно» защищены от подделок, а их производство можно довести до 15 – 18 млн. руб. в день. В начале ноября 1918 г. Главный комиссар Народного банка Г. Л. Пятаков направил официальное письмо в ЭЗГБ, в котором указывал на необходимость изготовления марок-денег достоинством в 1, 2 и 3 руб. По его предложению они получили название «Расчетных зна-

ков Российской Социалистической Федеративной Советской Республики»[1].

В конце 1918 г. Наркомфин направляет в Совет Народных Комиссаров проект декрета и объяснительную записку «О выпуске в обращение государственных расчетных знаков». В записке говорилось, что имеются все основания опасаться в ближайшем будущем нового и вероятно более острого, чем в начале 1918 г., разменного кризиса. Поэтому Наркомфин решил приступить к созданию денежных знаков упрощенного, по сравнению с кредитными билетами, образца типа марок достоинством в 1, 2, 3 руб. Выпуск предлагалось начать за счет сокращения производства рублей на 50% и полного прекращения печатания билетов 3-х рублевого достоинства. Записка объясняла это тем, что в результате инфляции кредитные билеты рублевой и 3-х рублевых купюр давно утратили характер основных денежных единиц и превратились в орудие размена[2].

4 февраля 1919 г. Совнарком принимает декрет о выпуске денежных знаков 1, 2 и 3-рублевого достоинства упрощенного типа[3]. Впервые на них появился герб РСФСР[4]. Новые деньги за малый размер (38 х 47 мм.) и пестрые цвета были прозваны в народе «мотыльками»[5]. Они стали первыми собственно советскими денежными знаками.

Появление «мотыльков» было вынужденной мерой, явившейся следствием разменного кризиса. Тем временем продолжалась подготовка к выпуску новых кредитных билетов, которая велась с начала 1918 г. под личным контролем В. И. Ленина. Председатель Совнаркома планировал использовать их для проведения денежной реформы.

По воспоминаниям известного скульптора С. Т. Коненкова, уже в начале 1918 г. были предприняты попытки создания эскизов новых советских денег[6]. Но для подготовки совершенно новых дензнаков не было времени, поэтому в начале 1918 г. начались работы по изготовлению кредитных билетов со старых клише, заказанных еще при Временном правительстве. Однако подготовка к введению в обращение «пролетарского кредита» затягивалась. Весной и летом 1918 г. по причине того, что возглавлявший в тот период финансовое ведомство И. Э. Гуковский отрицательно относился к этому мероприятию, считая его бессмысленным. С приходом нового наркома возникли технические затруднения. Н. Н. Крестинский предложил заменить двуглавого орла «республиканского кредита» Временного правительства на советский герб, разместить на купюрах лозунг «Пролетарии всех стран, соединяйтесь!» и эмблему «фабрика и деревня», а также отпечатать на всех билетах какую-нибудь часть красной краской. Пожелания наркома означали переделку почти половины всех готовых штемпелей и изготовление новых стереотипов. Это требовало значительного времени. Поэтому предложения Крестинского не были реализованы. Учитывая спешность задания после консультаций со специалистами и руководителем ЭЗГБ А. Зеке, в НКФ решено было использовать разработанные в течение предшествующих 15 месяцев формы «республиканского кредита» Временного правительства. Весной 1919 г. подготовка к выпуску кредитных билетов образца 1918 г. была завершена[7].

Новые дензнаки называли «пензенки», так как они печатались в Пензенской ЭЗГБ, или «пятаковки» по подписи управляющего Нарбанком Г. Л. Пятакова. Выступая на съезде заведующих финотделами советов, Н. Н. Крестинский утверждал: «На пензенских кредитках, кроме подписи тов. Пятакова, вообще нет ничего коммунистического». На новых деньгах был помещен старый герб России двуглавый орел, только без корон. По утверждению Н. Н. Крестинского их образец, форму и рисунок разработали при Керенском, когда в августе он готовил сдачу Петрограда. По его указанию ЭЗГБ занялась изготовлением «эвакуационных кредиток».

Во время наступления немцев на Петроград в феврале –- марте 1918 г. в Пензу эвакуировали часть Экспедиции. Именно там работали над новыми деньгами[8].

12 мая 1919 г. на заседании Политбюро ЦК РКП(б) с докладом о выпуске в обращение новых кредитных билетов выступал Н. Н. Крестинский. Было решено: а) изучить доклад о выпуске с 1-го июня пензенок в целях постепенного изъятия кредитных билетов старых образцов; б) печатание и выпуск кредитных билетов и казначейских знаков старого образца прекратить 1 августа; в) аннулирование старых денег приурочить к 1 октября или 1 ноября, не вводя этого в декрет[9]. Из данного документа следует, что большевики планировали не просто выпустить в обращение новые дензнаки, а провести денежную реформу с полной заменой кредитных билетов старых образцов.

15 мая 1919 г. СНК утвердил декрет о выпуске в обращение кредитных билетов образца 1918 г. Одновременно были приняты дополнительные постановления, которые не подлежали публикации и ориентировали НКФ на подготовку к проведению денежной реформы. Наркомфину поручалось: а) с 1 августа 1919 г. производить выпуск кредитных билетов только нового образца; б) правила, порядок и сроки изъятия кредитных билетов и казначейских знаков старого образца устанавливаются НКФ после утверждения их СНК[10].

В опубликованном декрете Совнаркома от 15 мая 1919 г. говорилось, что новые денежные знаки, достоинством от 1 до 1000 руб., выпускаются «в целях постепенной замены имеющихся в обращении кредитных билетов ныне существующего образца, … а также для извлечения из оборота разного рода денежных суррогатов, выпускавшихся в связи с недостатком кредитных билетов...». Одновременно правительство узаконило неограниченную эмиссию. Народному банку предоставлялось право выпуска кредитных билетов в пределах действительной потребности народного хозяйства в денежных знаках[11].

Декрет от 15 мая 1919 г. является знаковым. Он знаменует собой окончательный переход советской экономики на рельсы эмиссионного хозяйства. Всякие, даже формальные, ограничения на печатание денег были сняты.

Декрет от 15 мая предусматривал начало выпуска «пензенок» с 1 июня 1919 г. Однако уже 19 мая СНК переносит этот срок на 20 мая 1919 г.[12] Такая поспешность объясняется тем, что территория, подконтрольная Москве, значительно расширилась. На Украине, на Дону и в других областях, где была установлена Советская власть, наблюдался острейший денежный голод. Это вынудило большевиков немедленно выпустить в обращение пензенки[13].

На следующий день 21 мая 1919 г. в докладе на съезде заведующих финотделами советов Н. Н. Крестинский подробно остановился на появлении новых кредитных билетов. Он заявил, что выпуск пензенок не означает отказа от предложений В. И. Ленина и самого наркома об обмене денег старого образца на новые, сопряженном с аннулированием значительной части старых дензнаков, находящихся у крупных держателей.

Далее Крестинский изложил механизм готовившейся реформы. Предполагалось аннулировать все деньги, которые скроют крупные держатели и не предъявят их к обмену. Этой операцией государство планировало изъять несколько десятков миллиардов рублей. По мнению наркома, одновременный выпуск денег старого и нового образца не дает возможности провести обмен, но не является отказом от идеи аннулирования старых дензнаков. Крестинский утверждал, что подготовка к денежной реформе будет продолжена, но другим путем. Производительность Пензенской Экспедиции быстро возрастает и имеется запас новых дензнаков. Далее наступит время, когда печатание старых кредитных билетов прекратится и будут выпускаться деньги только нового образца. За это

время государственные расходы станут производиться исключительно новыми деньгами. Через некоторое время на руках у трудового населения старых кредиток не останется. Вот тогда, по утверждению наркома, наступит момент для аннулирования старых денежных знаков. Поэтому Крестинский настаивал на том, что выпуск кредитных билетов 1918 г. является не отказом от денежной реформы, а одним из первых шагов по пути к ней, правда в несколько ином направлении, чем это первоначально предполагалось[14].

Таким образом декрет 15 мая 1919 г. воспринимался руководством Наркомфина как начало проведения денежной реформы. В наркомате первоначально хотели связать выпуск новых дензнаков с принудительным обменом прежде выпущенных кредитных билетов, на новые, причем предполагалось суммы, превышающие известную норму, не выдавать на руки, а зачислять на текущие счета. Однако невозможность заготовить в короткий срок достаточный обменный фонд и обострившийся недостаток денежных знаков привели к отказу от этого плана[15].

Выпуск пензенок позволил ослабить финансовое напряжение во вновь присоединенных к территории подконтрольной большевикам регионах. Значительные суммы Политбюро ЦК РКП(б) направило на поддержку Советских республик, возникших на окраинах бывшей империи[16].

«Мотыльки» и «пензенки» внесли еще большую пестроту в обращение и не смогли надолго утолить денежный голод. Уже 25 июля 1919 г. Малая коллегия НКФ рассматривала вопрос о выпуске купюр в 5000 и 10000 руб. Представленный на заседании рисунок в техническом отношении был утвержден. Но коллегия постановила новые расчетные знаки в обращение не выпускать, а вопрос перенести на решение СНК[17]. Таким образом, НКФ не спешил с отправкой в оборот очередной партии совзнаков. Однако осенью 1919 г. наркомат вынужден был вернуться к этой проблеме. В республике обострился денежный голод, к которому прибавился очередной виток разменного кризиса[18]. Разменный кризис явился прямым следствием того, что «мотыльки» к осени 1919 г. по своей реальной стоимости превратились в ничтожную величину. Их место должны были занять дензнаки более крупных достоинств[19].

29 сентября 1919 г. коллегия НКФ решает разработать проект декрета о выпуске купюр в 5000 и 10000 руб. и расчетных знаков в 15, 30 и 60 руб. 3 октября 1919 г. проект был готов для передачи в СНК[20]. 21 октября 1919 г. Н. Н. Крестинский представил в Совнарком описание кредитных билетов в 5000 и 10000 рублей образца 1918 г. и расчетных знаков 15, 30 и 60 рублевого достоинства образца 1919 г. Предложенный НКФ декрет о выпуске новых дензнаков был утвержден[21].

На купюрах образца 1919 г. на лицевой стороне поместили герб РСФСР в упрощенном исполнении, а также надпись: «Подделка расчетных знаков преследуется по закону». Они, как и «мотыльки», получили название расчетных знаков и выпускались листами по 10 штук. На новых деньгах, чтобы повысить их авторитет среди населения, впервые была выполнена надпись: «Обеспечивается всем достоянием Республики». Кредитные билеты в 5000 и 10000 руб. образца 1918 г. имели более высокую степень защиты, чем расчетные знаки 1919 г. В частности, на них была восстановлена так называемая орловская сетка[22].

Очередной вброс в обращение денежных знаков ослабил напряжение лишь на время. Зимой 1920 г. денежный голод вновь обостряется. Очередной виток кризиса не застал НКФ врасплох. Подготовку к новым эмиссиям финансовое ведомство не прекращало. Уже 29 октября 1919 г., т. е. через 8 дней после выпуска в обращение очередной порции совзнаков, коллегия НКФ обсуждала вопрос о надписях и подписях на расчетных знаках в 100, 200, 500 рублевого и кредитных билетах 5000 и

10000 рублевого достоинств. Было решено поставить на них 1919 г. и подписи народного комиссара финансов и кассира. Кроме того, постановили сделать на купюрах надписи на русском, немецком, французском, английском, китайском и арабском языках[23].

1 марта 1920 г. С. Е. Чуцкаев направляет в СНК записку «Причины выпуска новых денежных знаков». Объясняя необходимость очередной эмиссии, заместитель наркома финансов утверждал, что дензнаки, выпускавшиеся до сего времени, по форме и содержанию не соответствуют как фактическим условиям денежного обращения, так и принципам нового строя. Это относится не только к «царским», но и к «пензенкам». Не существует упомянутого в тексте на дензнаках образца 1918 г. Государственного банка и размена на золото. Анахронизмом является и само название «кредитный билет», как предполагающее возможность размена на деньги, обладающие реальной ценностью. НКФ подготовил к выпуску новые дензнаки под наименованием «Расчетные знаки РСФСР». Они достаточно защищены. На них напечатан лозунг «Пролетарии всех стран соединяйтесь» на семи языках (русском, немецком, французском, итальянском, английском, китайском и арабском). Вместо грифа управляющего банком стоит подпись наркома финансов и отсутствует указание размена на золото[24].

4 марта 1920 г. СНК утвердил декрет о выпуске в обращение денежных знаков образца 1919 г. под наименованием «Расчетные знаки Российской Социалистической Федеративной Советской Республики» достоинством в 100, 250, 500, 1000, 5000, 10000 рублей[25]. Дензнаки, появившиеся в марте 1920 г., в целом были аналогичны выпускам осени 1919 г. Их отличительной особенностью становится появление надписи «Пролетарии всех стран, соединяйтесь!» на шести иностранных языках. Практически единственной защитой новых купюр служил водяной знак на белом фоне[26].

Осенью 1920 г. вновь стала ощущаться нехватка денежных знаков мелких достоинств. Республику поразил очередной разменный кризис. 24 ноября 1920 г. С. Е. Чуцкаев направил в СНК проект декрета о выпуске новых дензнаков мелких достоинств вместе с объяснительной запиской. Заместитель наркома утверждал, что спрос на мелкие знаки возрос со стороны окраин, в частности Туркестана, где предстоит деноминация совзнаков. Кроме того, купюры небольших достоинств производятся в ограниченном количестве, ввиду сложной техники их печатания по сравнению с низкой ценностью. Изготовление новых образцов предлагалось значительно упростить. Их планировалось печатать простым типографским способом в одну краску[27].

26 ноября 1920 г. Малый Совнарком единогласно принимает декрет о выпуске в обращение расчетных знаков РСФСР образца 1920 г. достоинством в 1, 3, 5, 10, 25 и 50 руб.[28] По оформлению новые деньги очень походили на расчетные знаки, появившиеся в феврале 1919 г. Фактически это был второй выпуск «мотыльков». Отличались совзнаки образца 1920 г. текстом. Вместо надписи «Обязателен к обращению наравне с кредитными билетами» на них значилось: «Обеспечивается всем достоянием Республики»[29].

Эмиссия советских денежных знаков в 1918 – 1920 гг. характеризуется несколькими основными параметрами. В первую очередь большевики максимально упростили производство купюр. Совзнаки даже крупных номиналов отличала минимальная защита от подделок. Это давало возможность выпускать ничем не обеспеченные советские дензнаки в огромных количествах. Как следствие, их ценность в глазах населения падала. Граждане республики стремились защитить от инфляции свои сбережения, используя для этого более «надежные», по их мнению, деньги досоветских режимов в первую очередь «царские», а затем и керенки. В ре-

зультате уже в 1920 г. в денежном обращении республики стал доминировать совзнак, наступавший вслед за Красной Армией. «Лучшие» деньги без малейших усилий со стороны большевиков были тезаврированы самим населением. Таким образом эмиссионная политика Советского правительства объективно способствовала унификации денежного обращения республики к концу Гражданской войны.

ПРИМЕЧАНИЯ

[1] Ходяков М. В. Деньги революции и Гражданской войны: денежное обращение в России. 1917 - 1920 гг. СПб., 2009. С. 49 - 50.

[2] Российский государственный архив экономики (далее РГАЭ). Ф. 7733. Оп. 1. Д. 166. Л. 44 - 45.

[3] См.: Декреты Сов. власти. Т. IV. М., 1968. С. 339 - 340; РГАЭ. Ф. 7733. Оп. 1. Д. 166. Л. 48.

[4] Денежные реформы. Россия. СССР. СНГ: (К вопросу о деноминации рубля). М., 1997. С. 5.

[5] Ходяков М. В. Указ. соч. С. 50; История Министерства финансов России. В 4 т. Т. II. М., 2002. С. 121.

[6] Коненков С. Т. Мой век. М., 1972. С. 212 - 213.

[7] См.: Ходяков М. В. Указ. соч. С. 42 - 46, 48 - 49.

[8] См.: Труды Всероссийского съезда заведующих финотделами. Пленарные заседания. М., 1919. С. 28 - 29.

[9] Российский государственный архив социально-политической истории (далее РГАСПИ). Ф. 17. Оп. 3. Д. 7. Л. 1.

[10] Там же. Ф.19. Оп. 1. Д. 287. Л. 4.

[11] Декреты Советской власти. Т. V. М., 1971. С. 189 - 190; Известия ВЦИК. 1919. 17 мая. № 105; РГАСПИ. Ф.19. Оп. 1. Д. 287. Л. 47 - 49, 57, 59 - 70, 73.

[12] Декреты Советской власти. Т. V. М., 1971. С. 189, 200.

[13] Труды Всерос. съезда завед. финотделами. Пленарные заседания. М., 1919. С. 29.

[14] Там же. С. 29 - 30.

[15] Социальная революция и финансы. Сборник к III Конгрессу Коммунистического Интернационала. М., 1921. С. 49.

[16] РГАСПИ. Ф. 17. Оп. 3. Д. 7. Л. 1; Д. 11. Л. 2 - 3.

[17] РГАЭ. Ф. 7733. Оп. 1. Д. 149. Л. 6.

[18] Декреты Сов. власти. Т. VI. М., 1973. С. 214.

[19] Социальная революция и финансы. Сборник к III Конгрессу Коммунистического Интернационала. М., 1921. С. 49; История Министерства финансов России. В 4 т. Т. II. М., 2002. С. 122.

[20] РГАЭ. Ф. 7733. Оп. 1. Д. 148. Л. 23, 25; Д. 150. Л. 77.

[21] РГАСПИ. Ф. 19. Оп.1. Д. 322. Л. 3. 23 - 26; 29 - 34; 36; Декреты Советской власти. Т. VI. М., 1973. С. 214.

[22] Ходяков М. В. Указ. соч. С. 52 - 53; История Министерства финансов России. В 4 т. Т. II. М., 2002. С. 122.

[23] РГАЭ. Ф. 7733. Оп. 1. Д. 151. Л. 3.

[24] РГАСПИ. Ф. 19. Оп. 1. Д. 353. Л. 57.

[25] Декреты Сов. власти. Т. VII. М., 1974. С. 298 - 299; РГАСПИ. Ф. 19. Оп. 1. Д. 353. Л. 6, 59.

[26] Ходяков М.В. Указ. соч. С. 53 - 54; История Министерства финансов России. В 4 т. Т. II. М., 2002. С. 122.

[27] РГАЭ. Ф. 7733. Оп. 1. Д. 250. Л. 259.

[28] Декреты Сов. власти. Т. XI. М., 1983. С. 273 - 274; РГАЭ. Ф. 7733. Оп. 1. Д. 166. Л. 107.

[29] Ходяков М.В. Указ. соч. С. 50.

РЯЗАНСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ ИМЕНИ С. А. ЕСЕНИНА

УДК 94(47).084.3
ББК 63.3(2)612-2
Отечественная история

ПОПЫТКА МАТЕРИАЛИЗАЦИИ БЮДЖЕТА СОВЕТСКОЙ РЕСПУБЛИКИ В 1920 ГОДУ

Кандидат исторических наук Е. Н. Соколов

В статье рассматриваются особенности процесса подготовки и принятия бюджета Советской республики на 1920 г. Описывается попытка большевистского правительства перейти к учету материальных ценностей, а не денежных потоков.

Ключевые слова
Бюджет, Народный комиссариат финансов, доходы, расходы, дефицит

Бюджеты первых лет существования Советского государства характеризуются чрезвычайным увеличением расходов при катастрофическом падении доходов. Дефицит бюджетов покрывался исключительно за счет эмиссии. Поначалу громадный рост расходов вызывал серьезное беспокойство Советского правительства. Нарком финансов И. Э. Гуковский, рассуждая о первом советском бюджете на I съезде Совнархозов, говорил: «… или же мы куда-то зарвались и некуда нам деться... Я думаю, тут что-то не так... Во всяком случае, наш бюджет колоссален»[1]. Следующий нарком Н. Н. Крестинский не был столь пессимистично настроен. При нем Наркомфин встает на ту точку зрения, что денежные бюджеты не соответствуют новому трудовому строю и не отражают всех оборотов государственного хозяйства. Крестинский выдвигает новую задачу для своего ведомства – перейти на учет материальных ценностей, а не финансовых ресурсов. Эта идея нашла отражение в сметных правилах, принятых 24 мая 1919 г. Они вводили деление расходов и доходов на прямые и оборотные, что должно было способствовать переходу от денежных бюджетов к материальным.

В составе оборотных расходов учитывались взаимные платежи государственных предприятий и учреждений. Они должны были отражать реальное движение материальных ценностей, а не финансовых потоков. К прямым расходам относились действительные денежные затраты государственных предприятий и учреждений. Благодаря постепенному увеличению оборотных расходов и доходов бюджет предполагалось трансформировать из денежного в материальный.

Однако немедленно реализовать новую схему, заложенную в сметных правилах от 24 мая 1919 г., НКФ не удалось. Против такой поспешности выступил ВСНХ. Вследствие противодействия главного хозяйственного ведомства республики,

роспись на вторую половину 1919 г. составлялась по старой схеме. В следующем бюджете на 1920 г. уже в полной мере наметился переход от денежных бюджетов к натуральным. Новая система составления сметных предложений была распространена на все организации республики. В НКФ это считали важнейшим шагом на пути к безденежному хозяйству.

Сметные правила 24 мая 1919 г. предусматривали переход к составлению росписи на весь 1920 г. Однако в НКФ появились сторонники идеи изменить временные рамки годового бюджета. По сметным правилам 24 мая 1919 г. роспись на 1920 г. должна была составляться на период с 1 января по 31 декабря 1920 г. Было подготовлено предложение для СНК определить годовой сметный период с 1 июля 1920 г. по 30 июня 1921 г., а на переходный этап с 1 января по 30 июня 1920 г. составить в спешном порядке отдельную роспись. Но эта идея не была реализована[2].

23 декабря 1919 г. СНК принял постановление о составлении, рассмотрении утверждении и исполнении финансовых смет и росписи общегосударственных доходов и расходов РСФСР на 1920 г.[3] Новый бюджет составлялся на весь год по сметным правилам, утвержденным 24 мая 1919 г. Ведомства должны были приступить к работам немедленно. Занятия Междуведомственного бюджетного совещания, которое рассматривало все подготовленные наркоматами сметы, планировалось начать с 1 февраля 1920 г.[4]

5 января 1920 г. заместитель наркома финансов С. Е. Чуцкаев разослал губисполкомам радиотелеграмму, в которой требовал немедленно приступить к подготовке смет на 1920 г. и закончить работу в несколько дней. Составленные, проверенные, рассмотренные сметы в спешном порядке отсылать центральным наркоматам[5].

Таким образом, работа по росписи доходов и расходов на 1920 г. только разворачивалась на рубеже 1919 – 1920 гг. Советская республика в который раз оказалась без бюджета в начале очередного сметного периода. Такая ситуация не была новостью для большевиков.

Чтобы хоть как-то понизить бюджетную анархию, СНК начиная с 10 января 1920 г. неоднократно продлевал льготный срок действия расходных смет второго полугодия 1919 г.[6] Кроме того, 9 февраля 1920 г. Совнарком разрешил наркоматам расходы ближайшего предшествующего сметного периода относить на кредиты действующей сметы[7]. А 5 ноября 1920 г. народные комиссариаты получили право по соглашению с НКФ и Рабоче-крестьянской инспекцией относить на действующие сметы все невыполненные расходы прежних лет[8].

Кроме того, постановление 23 декабря 1919 г. о составлении смет на 1920 г. разрешило наркоматам до составления окончательных годовых расходных расписаний производить ассигнования кредитов на общегосударственные нужды посредством рассылки на места временных расходных расписаний. Такие расписания составлялись сразу на 3 месяца январь – март 1920 г. Туда вносились кредиты в размерах, не превышающих половины ассигнований по этому параграфу по смете на июль – декабрь 1919 г.[9]

1 марта 1920 г. СНК принимает постановление, по которому ведомствам разрешалось составить временные расходные расписания на апрель – июнь 1920 г. Они не должны были превышать расходных расписаний на январь – март 1920 г. с прибавлением сверхсметных ассигнований. Разрешение на сверхсметные кредиты каждый раз давало СНК после достижения предварительного соглашения ведомства с НКФ и Рабоче-крестьянской инспекцией[10]. 28 мая 1920 г. СНК разрешил наркоматам составлять временные расходные расписания на июль – сентябрь 1920 г. Объем их не должен был превышать расходных расписаний на апрель – июнь 1920 г.[11] Больше постановлений правительства о предо-

ставлении ведомствам возможности составлять временные расходные расписания в 1920 г. не принималось.

Такие мероприятия, как неоднократное продление льготного срока действия расходных смет второго полугодия 1919 г., отнесение расходов наркоматов прежних лет на кредиты действующей сметы, периодическое составление временных расходных расписаний, имели своей целью решение только одной задачи - борьбу с бюджетной анархией, царившей в хозяйстве Советской республики. В сущности, все меры, предпринимаемые НКФ и СНК, должны были приучить ведомства соблюдать хоть какую-то финансовую дисциплину. Кроме того, это были попытки умерить постоянно растущие аппетиты наркоматов и оградить бюджет республики от неконтролируемых бескредитных расходов.

Между тем работы по составлению очередного бюджета продолжались, отнимая огромное количество времени и сил у НКФ, центральных ведомств и местных властей. Весь 1920 г. Наркомфин вел переписку с наркоматами и губерниями по вопросам, касавшимся порядка составления смет[12].

Главной проблемой при подготовке бюджета на 1920 г. стало введение деления на прямые и оборотные доходы и расходы. 1 марта 1920 г. Народный комиссариат юстиции обратился в НКФ с просьбой разъяснить составлять ли финансовые сметы комиссариата с подразделением на 2 части или без этого деления. В отношении указывалось, что введение прямых и оборотных расходов и доходов едва ли имеет практическое значение в виду продления действия кредитов в счет сметы на июль – декабрь 1919 г., где такого деления не предусматривалось, а также из-за отсутствия инструкций по данному вопросу. 15 марта 1920 г. Бюджетный отдел Центрального бюджетно-расчетного управления (ЦБРУ) отправил Наркомату юстиции ответ, где настаивал на составлении сметы на 1920 г. с делениями на прямые и оборотные доходы и расходы[13].

Подобные проблемы возникли и у местных финансовых органов. Например, 31 июля 1920 г. коллегия Тамбовского губфинотдела принимала губернские сметы. Представитель Рабоче-крестьянской инспекции предложил внести деление общегосударственных доходов и расходов на прямые и оборотные. Коллегия губфинотдела с этим не согласилась. Отказ был мотивирован тем, что большинство учреждений распределение на прямые и оборотные доходы и расходы не производили. Оно было сделано по очень немногим сметам. Кроме того, губисполком при утверждении смет внес поправки, поэтому губернский финотдел не располагает данными для деления. Вследствие этих причин, коллегия губфинотдела нашла предложение представителя Рабоче-крестьянской инспекции «не достигающим цели, а лишь непроизводительно обременяющим и без того обремененные силы Сметно-кассового подотдела»[14].

Несмотря на все усилия НКФ и СНК, где периодически обсуждались различные проблемы составления бюджета на 1920 г., работа по росписи продвигалась крайне медленно[15]. Показателен пример с принятием весьма простой по своей структуре сметы Народного комиссариата по делам национальностей. 6 августа 1920 г. СНК «утвердил» доходную смету Наркомнаца, постановив, что этот наркомат доходной сметы не имеет. Расходная же смета данного комиссариата в сумме 277.125.000 руб. была принята Совнаркомом «без всяких изменений и пожеланий» только 3 февраля 1921 г.[16]

На 30 августа 1920 г. в Бюджетных совещаниях было рассмотрено 33% сметных исчислений наркоматов. Опираясь на эти данные, в НКФ сделали предположение, что общая сумма расходов на 1920 г. может составить 1.355 млрд. руб. Полагая, что в СНК последует сокращения на 10 – 20% то расходная часть росписи на 1920

г. может выразиться примерно в 1.220 – 1.085 млрд. руб.[17]

Несмотря на то, что в конце августа 1920 г. только 33% ведомственных смет прошли через бюджетные совещания, НКФ в начале следующего месяца приступил к составлению росписи на 1920 г. 6 сентября 1920 г. Наркомфин направил в Малый СНК заведующего отделением Бюджетного отдела ЦБРУ С. Ф. Романовича. Он должен был получать копии протоколов о рассмотренных сметах и немедленно направлять их в НКФ[18]. 9 сентября было подготовлено, а 15 сентября 1920 г. разослано управляющим Сметным отделом и Отделом по финансированию промышленности и народно-хозяйственных операций срочное распоряжение за подписями заведующего Бюджетным отделом ЦБРУ С. А. Голованова и заведующего ЦБРУ С. Е. Чуцкаева. От отделов требовалось в течение 10 – 15 дней представить материал к объяснительной записке по бюджету на 1920 г.[19]

Но к указанному сроку распоряжение выполнено не было. Тогда 16 и 19 октября 1920 г. С. А. Голованов вновь направляет в отделы просьбу ускорить доставление необходимого материала. Аналогичное распоряжение заведующий Бюджетным отделом сделал и 15 декабря 1920 г.[20]

Неисполнительность отделов ЦБРУ объясняется тем, что они просто не имели необходимых данных, так как ведомства не прошли еще процедуру утверждения их сметных предложений. 10 января 1921 г. С. А. Голованов сообщал Счетной части ЦБРУ, что роспись общегосударственных доходов и расходов не может быть выслана ввиду того, что до настоящего времени еще не все сметы рассмотрены в СНК[21].

17 января 1921 г. Бюджетный отдел ЦБРУ направил просьбу о немедленном внесении финансовых смет на утверждение СНК наркомам иностранных дел, внешней торговли и Председателю ВСНХ. 27 января 1921 г. С. Е. Чуцкаев вновь обращается к Председателю ВСНХ с предложением внести финансовые сметы в Совнарком. Ответ последовал 3 февраля 1921 г. В нем говорилось, что финансовая смета ВСНХ будет отослана «дней через 5», ввиду того, что подсчет за декабрь еще не закончен[22]. Таким образом, в начале 1921 г. сметные предложения одного из основных «потребителей» бюджетных средств даже еще не направлялись на утверждение правительства.

В период работы над пятой советской росписью доходов и расходов Советское правительство решило отказаться от использования в расчетах копеек. Инфляция привела к тому, что мелкие денежные единицы утратили всякое реальное значение. Но они использовались Советским правительством при назначении твердых цен, а также во взаиморасчетах между государственными учреждениями и предприятиями. Это загромождало чисто бухгалтерские переводы ничего не значащими цифрами. 28 июля 1920 г. Наркомпрод поставил перед НКФ вопрос об исключении копеек из денежных расчетов. Наркомфин согласился с предложением продовольственного ведомства. К сентябрю НКФ подготовил проект декрета «Об исключении копеек при всех денежных расчетах». 20 октября 1920 г. С. Е. Чуцкаев представил его на рассмотрение СНК. В целях упрощения денежных расчетов декрет предусматривал полностью исключить из них копейки. Все счета и другие финансовые документы составлять в целых рублях. Суммы копеек до 50 отбрасывать, а свыше 50 округлять до рубля. Учреждениям, назначающим цены, предписывалось устанавливать их только в целых рублях. Все бухгалтерии теперь должны были вести записи сумм в целых рублях и не позже 1 января 1921 г. округлить до рубля остатки всех счетов.

В объяснительной записке, прилагавшейся к проекту декрета, С. Е. Чуцкаев отмечал, что коэффициент обесценения денег для настоящего времени может быть

грубо определен в 4000 – 5000 раз против довоенного. В итоге на практике дензнаки ниже рубля почти не употребляются, но расчеты по твердым ценам до сих пор производятся с точностью до копейки. По мнению С. Е. Чуцкаева это нецелесообразно, так как приводит к затрате рабочего времени, бумаги и чернил.

Заместитель наркома финансов отмечал, что можно пойти дальше и округлить счета сразу до десятков рублей, если принять во внимание размеры падения стоимости дензнаков на вольном рынке. По утверждению С. Е. Чуцкаева в разных местностях России рубль обесценился до 1\20 – 1\50 довоенной копейки. Но такое округление встречает препятствия в системе твердых цен. Они повышены против довоенных в среднем в 100 раз. Поэтому Наркомфин посчитал пока предпочтительным округление только до рубля[23].

29 ноября 1920 г. Малый СНК единогласно принимает постановление «Об упрощении денежных расчетов». Все предложения С. Е. Чуцкаева, рассмотренные на заседание Совнаркома 20 октября 1920 г., были узаконены[24].

Работа по составлению росписи государственных доходов и расходов на 1920 г. развивалась по привычному сценарию. Несмотря на то, что бюджетный год закончился, до завершения «финансового плана» республики было еще далеко. Работа над росписью продолжалась еще несколько месяцев. Только 4 августа 1921 г. НКФ передал в Управление делами СНК проект декрета, росписи и объяснительные записки сразу по двум бюджетам на июль – декабрь 1919 г. и на весь 1920 г.[25]

11 августа 1921 г. представленные Наркомфином документы обсудили в Малом СНК[26]. 15 августа 1921 г. последние бюджеты эпохи «военного коммунизма» рассмотрели на заседании Совнаркома[27]. 21 августа 1921 г. росписи общегосударственных доходов и расходов на июль – декабрь 1919 г. и на 1920 г. были утверждены постановлением СНК[28].

В бюджете за 1920 г. доходы составили 159.604.288 тыс. руб., а расходы – 1.215.159.242 тыс. руб. Дефицит определялся астрономической суммой в 1.055.554.954 тыс. руб.[29] Такой дисбаланс не смущал руководство НКФ. В октябре 1920 – январе 1921 гг. были предприняты очередные шаги в направлении создания материального бюджета республики[30]. Однако переход к нэпу заставил большевиков пересмотреть свои подходы к строительству «финансового плана» Советского государства. От идеи материальных бюджетов пришлось отказаться.

ПРИМЕЧАНИЯ

[1] Труды I Всероссийского съезда советов народного хозяйства. 25 мая 4 июня 1918. (Стенографический отчет). М., 1918. С. 133 - 135.

[2] Российский государственный архив экономики (далее РГАЭ). Ф. 7733. Оп. 1. Д. 165. Л. 3 - 3об.

[3] Государственный архив Российской Федерации (далее ГАРФ). Ф. 130. Оп. 3. Д. 65. Л. 329; Оп. 4. Д. 145. Л. 91об - 92; Ф. 1235. Оп. 94. Д. 73. Л. 20 - 22.

[4] Декреты Советской власти. М., 1975. Т. VII. С. 43 - 46.

[5] РГАЭ. Ф. 7733. Оп. 1. Д. 1355. Л. 3.

[6] Декреты Советской власти. Т. VII. М., 1974. С. 91; ГАРФ. Ф. 1235. Оп. 95. Д. 41. Л. 380; ГАРФ. Ф. 130. Оп. 4. Д. 203. Л. 35, 186; Д. 205. Л. 53.

[7] Декреты Советской власти. Т. VII. М., 1974. С. 222; ГАРФ. Ф. 1235. Оп. 95. Д. 41. Л. 362 - 363.

[8] Декреты Советской власти. Т. XI. М., 1983. С. 182; ГАРФ. Ф. 130. Оп. 4. Д. 208. Л. 195; Д. 127. Л. 63; Ф. 1235. Оп. 95. Д. 41. Л. 41.

[9] Декреты Советской власти. М., 1975. Т. VII. С. 43 - 46.

[10] Декреты Советской власти. М., 1975. Т. VII. С. 287 - 288; ГАРФ. Ф. 130. Оп. 4. Д. 18. Л. 2, 4, 9 - 11; Д. 204. Л. 4; Ф. 1235. Оп. 95. Д. 41. Л. 350.

[11] Декреты Советской власти. М., 1976. Т. VIII. С. 257; ГАРФ. Ф. 130. Оп. 4. Д. 699. Л. 3, 52 - 55; Д. 205. Л. 231; Ф. 1235. Оп. 95. Д. 41. Л. 247.

[12] ГАРФ. Ф. 130. Оп. 4. Д. 300. Л. 5 - 7, 28, 111, 112, 136, 137, 147 - 150, 155 - 159, 185.

[13] РГАЭ. Ф. 7733. Оп. 1. Д. 1355. Л. 4 - 5.

[14] Там же. Л. 26.

[15] ГАРФ. Ф. 130. Оп. 4. Д. 73. Л. 12; Д. 203. Л. 119 - 121; Д. 207. Л. 403; Ф. 4390. Оп. 2. Д. 269. Л. 111 - 112; РГАЭ. Ф. 7733. Оп. 1. Д. 1355. Л. 84, 87, 88, 90 - 92об, 95 - 95об.

[16] РГАЭ. Ф. 7733. Оп. 1. Д. 1355. Л. 10, 93.

[17] Там же. Л. 17.

[18] Там же. Л. 18 - 18об.

[19] Там же. Л. 19 - 22, 85 - 86.

[20] Там же. Л. 23 - 25.

[21] Там же. Л. 55.

[22] Там же. Л. 62 - 64, 67, 72.

[23] Там же. Д. 250. Л. 221, 222, 234; Д. 166. Л. 96, 98, 99, 105.

[24] Декреты Советской власти. Т. XI. М., 1983. С. 281.

[25] РГАЭ. Ф. 7733. Оп. 1. Д. 1355. Л. 127.

[26] ГАРФ. Ф. 130. Оп. 5. Д. 117. Л. 10 - 11.

[27] Там же. Ф. 1235. Оп. 38. Д. 64. Л. 15.

[28] История Министерства финансов России. В 4 т. Т. II. М., 2002. С. 60.

[29] РГАЭ. Ф. 7733. Оп. 1. Д. 1354. Л. 2.

[30] См.: История Министерства финансов России. В 4 т. Т. II. М., 2002. С. 50 - 51; Атлас З.В. Очерки по истории денежного обращения в СССР (1917 – 1925). М., 1940. С. 103.

УДК 94(410)+94(54).035
ББК 63.3(0)62,194+63.3(4Ита)62+63.3(5Инд)6
Всеобщая история

УЧАСТИЕ ИНДИЙСКИХ ВОЙСК В НАСТУПАТЕЛЬНОЙ ОПЕРАЦИИ СОЮЗНИКОВ В ИТАЛИИ В ХОДЕ БОЕВ ЗА МОНТЕ-КАССИНО

Ю. Н. Мостяев

Статья посвящена участию индийских войск в военных действиях в составе союзников в Италии в годы второй мировой войны. В частности участию в боях за Монте-Кассино, одной из ключевых точек обороны немцев на подступах к Риму.

Ключевые слова
Вторая мировая война, Италия, планы англо-американского командования, индийские дивизии, немецкие войска, сражения, Линия Густава, Монте-Кассино

После окончания военных действий в Северной Африке союзниками была предпринята крупная операция в Италии, которая началась с вторжения на Сицилию 10 июля 1943 г. Только 2 индийских батальона: 3-й 10-го Балухского полка и 3-й 12-ого полка пограничных сил приняли участие в высадке, но в боевых действиях не участвовали в связи с изменением обстановки к лучшему [2. P. 223]. Через 15 дней Муссолини отправили в отставку. К 17 августа Сицилия была занята союзниками, 3 сентября началось их вторжение на Апеннинский полуостров и к 8 сентября удалось продвинуться по «носку» полуострова на 20-25 километров.

Без подкрепления серьезными военными действиями союзное командование обнародовало ранее подписанное соглашение о перемирии с Италией, что явилось для итальянского правительства и командования полной неожиданностью, так как это планировалось сделать не раньше, чем 12 сентября [11. С. 118]. В результате фашистская Германия получила возможность осуществить свой план оккупации Италии, носивший условное наименование «Ось». Однако, несмотря на нерешительность союзников, немцам не удалось остановить их наступление в районе Салерно, и гитлеровское командование отдало приказ об отходе на подготовленные зимние позиции.

В ходе боев под Салерно 19 сентября 1943 г. началась высадка 8-й индийской дивизии в порту Таранто [5. P. 143]. Английское правительство первоначально планировало использовать 8-ю индийскую дивизию для захвата Родоса. В августе она прошла соответствующую подготовку к данной операции и 1 сентября была готова к отплытию. К негодованию Черчилля, дивизию перебросили в центральную часть Средиземноморья, а приданные ей суда и баркасы рассредоточи-

ли по приказу военно-морского министерства [14. С. 114-115]. Индийские части встретили в Италии абсолютно другой рельеф местности, значительно отличавшийся от условий Ближнего Востока и Северной Африки и от того, к чему их готовили для операции по захвату острова Родос.

После переправы через реку Сангро наступление союзников застопорилось, и им пришлось, продвинувшись всего лишь на 10-15 километров за эту водную преграду, перейти к обороне в районе Ортоны.

8 декабря в Таранто прибыла опытная 4-я индийская дивизия под командованием генерала Такера, которая уже через месяц в составе 13-го корпуса приняла участие в боях у Ортоны, являющейся ключевой позицией в системе обороны линии Густава [3. P. 94-95]. Атаки не принесли никакого положительного результата, и 21 января 1944 г. Такер получил приказ присоединиться к 5-й американской армии в районе Кассино.

5-я американская армия должна была сначала 10-м английским и 2-м американским корпусами форсировать соответственно реки Карильяно и Рапидо, а затем французским экспедиционным корпусом развить наступление на север, сковать главные силы 10-й немецкой армии и заставить противника бросить сюда все свои резервы. Далее союзники планировали высадить 6-й американский корпус в Анцио и создать угрозу тылам противника. После этого ударом с фронта в общем направлении Кассино, Фрозиноне прорвать оборону немецких войск и, соединившись на восьмой день с морским десантом, овладеть Римом [10. С. 69].

8-я английская армия, состоящая из 5-го и 13-го английских корпусов, получила приказ удерживать занимаемый ею рубеж от Адриатического побережья до района севернее Кассино и сковать находившиеся перед нею немецко-фашистские войска.

Монте-Кассино, центральный бастион Линии Густава, являлось классическим примером главенствования высот над равниной. Находившаяся в 32 километрах от Тирренского моря, эта каменная опора являлась самым южным выступом массива Матис – местом соединения доли рек Лири и Рапидо. Среди группы гор возвышалась Монте Кайро (1669 м). На вершине выступа горы располагался монастырь, основанный еще в VI в. орденом бенедектинцев, в XIX в. переделанный в крепость [3. P. 97]. Как раз у подножия этой горы располагался город Кассино. Прибыв сюда в начале февраля, 4-я индийская дивизия вместе со 2-й новозеландской вошли в только что сформированный Новозеландский корпус генерал-лейтенанта Бернарда Фрейберга, которому также была придана боевая группа «Б» 1-й американской танковой дивизии [11. С. 167].

4-я индийская дивизия, отлично зарекомендовавшая себя в североафриканской кампании, состоящая из английских и индийских подразделений, считалась, по мнению германского командования, одним из лучших подразделений союзников в Италии [9. С. 498].

После неудачного первого наступления 5-й американской армии командование решило отказаться от продвижения на всем фронте и нанести удар на узком участке в районе Кассино с тем, чтобы овладеть ключевым пунктом в линии обороны противника [4. P. 30], что создало бы выгодные условия для последующего быстрого продвижения в долину реки Лири, а затем и к Риму.

По мнению В. С. Стрельникова и Н. М. Черепанова, целесообразность такого решения не вытекала из реально сложившейся обстановки. Куда проще было осуществить прорыв в долину реки Лири из района южнее Кассино или же с плацдарма, удерживаемого на правом берегу реки Карильяно частями 10-го английского корпуса, но генерал Александер опасался, что в данном случае придется прорывать, а не обходить, сначала линию Густава, а затем

линию Адольф Гитлер [11. С. 168-169]. Первый прорыв у Кассино силами 2-го американского корпуса оказался крайне неудачным. Через два дня ввиду тяжелых потерь американцы отошли, сменившись войсками Новозеландского корпуса.

План действий, предложенный Фрейбергом, предусматривал охватывающий маневр в районе Кассино и мало чем отличался от предыдущих планов, по которым наносились фронтальные удары по отлично оборудованным, умело выбранным и упорно обороняемым позициям немцев [3. P. 98]. В ходе таких атак союзники несли большие потери.

Командир 4-й индийской дивизии Такер предлагал провести более широкий маневр и продвинуться вперед через горные районы. Его план поддержало и французское командование. К сожалению, Такер заболел, и с его мнением перестали считаться [9. С. 499].

Согласно последнему плану 4-я индийская дивизия вслед за воздушными массированными ударами должна была овладеть вершиной горы Кассино с монастырскими строениями и самим городом. В тоже время 2-й новозеландской дивизии надлежало форсировать реку Рапидо южнее Кассино и затем соединиться с индийскими частями [3. P. 98-99]. Далее обеим дивизиям было приказано, наступая в западном направлении, сломать оборону немцев на реке Рапидо и выйти в долину реки Лири. Для развития наступления вверх по реке Лири дивизиям придавался подвижной отряд из боевой группы «Б» 1-й американской танковой дивизии.

Величественное здание монастыря, господствовавшее над местностью, одним своим видом оказывало подавляющее воздействие на войска, стоявшие у подножия горы. Силы, выделенные для овладения столь важным и хорошо укрепленным опорным пунктом, были явно недостаточными. К тому же в тот момент немцы еще не заняли монастырь и даже не использовали его как наблюдательный пункт. Но именно сюда союзное командование нацелило основную массу ударов своей авиации [12. С. 351-352].

В течение 15 февраля шла авиационная и артиллерийская подготовка, направленная, в основном, против монастыря. Только за один, последний, вылет авиационные силы союзников в числе 142 тяжелых и 112 средних бомбардировщиков сбросили на монастырь 576 тонн фугасных бомб [6. P. 363]. Но в результате разрушили только здания монастыря и внешние стены, а перекрытия из-за своей толщины пробиты не были. Немцы сразу же заняли монастырь, закрепились в его развалинах, превратив их в мощный опорный пункт, и таким образом оборонительные рубежи противника стали еще сильнее [1. P. 416]. К тому же из-за несогласованности некоторые бомбы упали в расположение индийской дивизии [3. P. 100].

Немцы подтянули силы и контратаковали 4-ю индийскую дивизию, изготовившуюся для наступления. Контратака была отбита и индийцы сами предприняли в ночь с 15 на 16 февраля неоднократные безуспешные атаки, приведшие к большим потерям. 17 февраля северные и северо-западные окрестности Кассино вновь подверглись бомбардировке и артобстрелу. В среднем за 5 часов массированных ударов в час было выпущено до 10 тыс. единиц снарядов и бомб [13. С. 358].

В 2 часа утра 18 февраля 4-я индийская дивизия под командованием Гарри Даймолайна, заменившего заболевшего Такера, перешла в наступление. Удачно используя развалины монастыря, немцы встретили наступающих сильным огнем. Индийской 4-й дивизии удалось захватить высоту 593, не раз переходившую из рук в руки. Но в конце дня в результате контратаки вновь введенных в бой немецких парашютистов высоту пришлось оставить. В тоже время немцы, создав предмостное укрепление на правом берегу Рапидо, контратаками выбили с плацдарма на исходное положение 2-ю новозеланд-

скую дивизию. На этом наступление прекратилось и сменилось длительным затишьем.

Генерал Фрейберг объяснял причины тяжелой неудачи 4-й индийской дивизии тем, что она не могла атаковать широким фронтом, и немцы смогли перебрасывать подкрепления на опасный участок. К тому же немцам удавалось быстро концентрировать оборонительный огонь, так как они имели преимущество в обзоре. Союзники при этом не могли организовать эффективную поддержку операции в условиях горного массива [1. P. 434].

Командование союзными войсками разработало два возможных варианта действий союзных войск. По первому варианту, предложенному верховным главнокомандующим и командующим военно-воздушными силами союзников, предполагалось в апреле 1944 г. с помощью интенсивных систематических налетов авиации на базы и коммуникации противника и наступлением сухопутных войск с ограниченными целями заставить немецкие войска оставить занимаемые позиции и Рим. По второму варианту, предложенному командующим 15-й группой армий, после тщательной подготовки следовало бы в начале весны предпринять крупное наступление большими силами с целью вытеснить немецкие войска с занимаемых позиций южнее Рима [15. С. 248].

Перед тем как провести любой из этих вариантов требовалось как можно быстрее подготовить новое наступление на Кассино [11. С. 178]. Данное наступление решили начать после улучшения погодных условий, поэтому оно задержалось до 15 марта.

Взять Кассино опять предстояло Новозеландскому корпусу, усиленному 78-й английской пехотной дивизией. Фрейберг считал, что главная атака через высоты не даст результатов, и его больше привлекал сам город Кассино. Захват города, по его мнению, позволил бы легче подойти к горе Монте Кассино и получить доступ в долину реки Лири [1. P. 434].

78-я дивизия располагалась на левом участке корпуса, в то время как 2-я новозеландская дивизия узким фронтом должна была овладеть городом Кассино, а индийская 4-я – монастырем и оттуда прикрыть огнем западный подход к городу и восточный склон горы.

Атаке предшествовала мощнейшая авиационная и артиллерийская подготовка. За три с половиной часа авиационной подготовки, в которой участвовали более чем 275 тяжелых и около 200 средних бомбардировщиков, на небольшой район Кассино было сброшено свыше тысячи тонн фугасных бомб [6. P. 367]. Правда бомбометание осуществлялось крайне неточно. Были вновь случаи попадания бомб по своим позициям [13. С. 360]. После этого началась мощная артподготовка, продолжавшаяся до 16 часов, во время которой по городу и горе было выпущено около 196 тыс. снарядов общим весом 4230 тонн [11. С. 179].

Однако результаты оказались обратными. Потери немцев были невелики, но многочисленные воронки, быстро заполнявшиеся водой, и груды обломков крайне замедлили наступление. Танки без расчистки бульдозерами дорог не могли продвигаться в таких условиях, и пехоте пришлось действовать практически без их поддержки.

Индийские части, стараясь пробить себе дорогу в Кассино с севера, добились совсем небольшого прогресса. Следующий день был также малоуспешен. Им удалось приблизиться к монастырю на расстояние полмили. Только одна из рот достигла высоты за монастырем, но попала в окружение. Канадцам удалось войти в город. Но в последующие семь дней в проходивших с переменным успехом боях канадцы и индийцы безуспешно пытались развить наступление и овладеть намеченным опорным пунктом в обороне немцев. Несмотря на беспрецедентные бомбарди-

ровки, успехов не было, и 23 марта отдали приказ остановить наступление. По английским данным, индийская дивизия потеряла за 8 дней боев свыше 3 тыс. человек [4. P. 40].

После этой неудачи союзники решили на время прекратить бесплодные и дорогостоящие попытки захватить Кассино. Всего в ходе сражений за этот город 4-я индийская дивизия в феврале и марте потеряла около 4 тыс. человек [7. P. 62-64].

В середине апреля 10-я индийская дивизия, сформированная в Ахмеднагаре в феврале 1941 г., и затем активно действовавшая в Иране, Ираке, Сирии и Западной пустыне, прибыв в Италию, сменила канадскую дивизию в Адриатическом секторе [8. P. 3]. 4-я индийская дивизия, сильно потрепанная в боях, заменила 8-ю индийскую в районе Ортоны, последняя, в свою очередь, передвинулась в Центральные Апеннины и сконцентрировалась у реки Рапидо. Ее задачей являлось переправиться южнее города Кассино и наступать в северо-восточном направлении [2. P. 223]. Союзное командование учло неудачи предыдущих наступательных операций и попыталось обеспечить общее значительное превосходство над немцами в районе прорыва. Средняя тактическая плотность их войск стала в этом месте следующей: 2,1 батальона, около 50 орудий и минометов и 50 танков на 1 км фронта. На направлении главного удара (южнее Кассино) тактическая плотность была значительно выше и достигала 3 батальонов, 100 орудий и минометов и 50 танков на 1 км фронта [11. С. 194]. К тому же в течение 52 дней (с 19 марта по 11 мая) велась постоянная воздушная подготовка (операция «Стренгл»).

Наступление сухопутных войск началось вечером 11 мая. Наступавшие севернее Кассино войска польского корпуса, пытаясь обойти гору с разрушенными монастырскими строениями, в первый же день заняли исключительно важные высоты, но сильным огнем с горы и контратаками противника были остановлены, а затем и отброшены назад. Одновременно 13-й английский корпус силами 4-й и 8-й индийских дивизий, двигавшихся в первом эшелоне, форсировал южнее Кассино реку Рапидо, захватил небольшой плацдарм на правом берегу и завязал упорные бои за его удержание [5. P. 263].

После неоднократных попыток продвинуться вперед, предпринятых с плацдарма в период с 13 по 16 мая, индийским частям удалось обойти Кассино с юго-запада и перерезать шоссейную дорогу, идущую из этого пункта в северо-западном направлении. 17 мая войска 13-го английского корпуса, в которые входили обе индийские дивизии, соединились с поляками, захватившими укрепленную цепь высот к западу от Кассино. Утром 18 мая 3-я польская дивизия захватила монастырский холм, а через несколько часов 4-я индийская дивизия после пятимесячных ожесточенных боев завладела Кассино, являвшимся важнейшим опорным пунктом в обороне немцев.

После этого 8-я английская армия силами трех корпусов (в том числе и 13-го) 23-24 мая прорвала в своей полосе ответственности линию Адольф Гитлер и значительно продвинулась по долине реки Лири. 26 мая 8-я индийская дивизия заняла Роккасекку и вместе с другими частями продолжила наступление в северо-восточном направлении [5. P. 274].

Вечером 4 июня части 2-го американского корпуса без боя вступили в столицу Италии. В это же время 8-я английская армия, медленно следуя за отходившими частями противника, вышла на рубеж Кастель-ди-Сангро, Бальсарано и Пальяно. 10-я индийская дивизия в составе 10-го английского корпуса обеспечила вместе с 6-й бронетанковой дивизией правый фланг 8-й английской армии, участвуя в боях с отступающим вдоль Адриатического побережья противником и заняв 10 июня Пескару и Кьети [5. P. 292].

Таким образом, сражение за Кассино

во многом явилось переломным моментом в разгроме немецких войск в Италии. После него исход всей кампании оказался предрешен в пользу союзных войск. Несомненно, большая заслуга в этом принадлежит и одним из лучших индийских дивизий.

Генерал-лейтенант Марк Кларк, командующий 5-й американской армией в Италии, дал следующую оценку действий индийских частей: «Успехи в сражениях этих индийских солдат заслуживают особого внимания. Они смогли победить в жестоких и кровавых битвах с упорным противником, котором благоприятствовала для обороны сама местность. Никакие препятствия не смогли поколебать их высокого морального и боевого духа… 4-я, 8-я и 10-я дивизии навсегда будут ассоциироваться со сражением за Кассино, захватом Рима и долины Арно, освобождением Флоренции и прорывом Готической линии. Я салютую храбрым солдатам этих трех знаменитых индийских дивизий» [16. P. 518].

ПРИМЕЧАНИЯ

1. Blumenson M. Salerno to Cassino. – Washington: Gov. print. off., 1969. – 491 p.
2. Longer V. Red coats to olive green. A History of the Indian army 1640-1974. – Bombay: Allied Publushers, 1974. – 543 p.
3. Praval K. C. The Red Eagles: A history of Fourth Division of India. – New Delhi: Vision books, 1982. – 447 p.
4. Report by the Supreme Allied Commander Mediterranean to the Combined Chiefs of Staff on the Italian Campaign 8-th January 1944 to 10-th May 1944. – Washington: USGPO, 1946. – 42 p.
5. Shepperd G. A. The Italian Campaign 1943-45. A political and military reassessment. – L., 1968. – 450 p.
6. The Army Air Forces in World War II. Vol. III. Europe: Argument to V-E Day, January 1944 to May 1945. – Chicago: University of Chicago Press, 1951. – 688 p.
7. The Tiger Triumphs: The Story of Three great divisions in Italy. – L.: HMSO, 1946. – 212 p.
8. Three Great Divisions. With the Indian Army in Italy. – New Delhi: Interservice publ. relations directorate, 1945. – 64 p.
9. Гарт Л. Б. Вторая мировая война. Очерк. – М.: Воениздат, 1976. – 679 с.
10. Кулиш В. М. Второй фронт. – М.: Воениздат, 1960. – 476 с.
11. Стрельников В. С., Черепанов Н. М. Война без риска. Действия англо-американских войск в Италии в 1943-1945 годах. – М.: Воениздат, 1965. – 279 с.
12. Типпельскирх К. История второй мировой войны. – М.: Изд-во иностр. лит-ры, 1956. – 607 с.
13. Фуллер Дж. Вторая мировая война 1939-1945 гг. Стратегический и тактический обзор. – М.: Изд-во иностр. лит-ры, 1956. – 550 с.
14. Черчилль У. Вторая мировая война. – М., 1991. – Кн. 3. Т. 5. – 702 с.
15. Эрман Дж. Большая стратегия. Август 1943 г. – сентябрь 1944 г. – М.: Изд-во иностр. лит-ры, 1958. – 633 с.
16. Mahajan V. D. Fifty-five years of Modern India (1919-1974). – New Delhi: S. Chand and Co. (pvt.) Ltd., 1975. – 651 p.

УДК 94(5)
ББК 63.3(55)+63.3(6)63-61
Всеобщая история

ОРГАНИЗАЦИЯ АЗИАТСКО-ТИХООКЕАНСКОГО ЭКОНОМИЧЕСКОГО СОТРУДНИЧЕСТВА (АТЭС) И «НОВЫЙ РЕГИОНАЛИЗМ»

Кандидат исторических наук Б. В. Сафронов

Статья посвящена проблеме возникновения понятий «регион», «регионализм, их развитие и изменение, появление новых факторов, приводящих к возникновению и появлению «нового регионализма». Теоретическое осмысление и его практическое воплощение в организации Азиатско-Тихоокеанское экономическое сотрудничество (АТЭС).

Ключевые слова
Регион, география, концепция, фактор, политика, экономика, государство, интеграция

Вопрос о регионализме становится актуальным, особенно в конце XX начале XXI века, когда регионы начали играть огромную роль в мировой политике и экономике. Долгое время понятие «регион» рассматривалось только с точки зрения географического фактора. Появление политической географии, связанной с именем Фридриха Ратцеля, и введение в научный оборот политико-географического фактора, и изменение связи с этим понятия «пространство» и «пространственная концепция» изменили представления о регионе, как одномерном понятии.

Организация стран Азиатско-Тихоокеанского экономического сообщества (АТЭС) возникшая на пространстве Азиатско-Тихоокеанского региона (АТР) в 1989 году, явилась примером воплощения новых форм экономического и политического регионального сотрудничества. В ней воплотились идеи «нового регионализма», прошедшие определенный этап теоретического осмысления самого понятия «регион» и «регионализм».

Мы рассматриваем регионализм, как сложный процесс, имеющий свою историю, приобретший международное значение. Поэтому нам необходимо уточнить определение самого понятия «регион» и его трактовку с точки зрения общенаучной методологии. Понятие «регион» имеет несколько значений.

Регион это пространственная структура, отличная от иных территориальных единиц, таких как город или нация [1. С. 23] 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.

Регион не является только географической категорией, нельзя отождествлять понятия «регион» и «территория». Территориальная составляющая существенна для любого региона, поскольку она является базисом, как его формирования, так и его существования. Любой регион представляет собой территорию, но одного территориального компонента недостаточно для того, чтобы назвать территорию регионом.

Для того чтобы совокупность государств, представляющая собой некую общность, стала «регионом», необходимо наличие следующих признаков:

– общность исторических судеб;

– наличие свойственных только этой группе особенностей культуры (материальной и духовной);

– географическое единство территории;

– сходный тип экономики;

– совместная работа в региональных международных организациях.

В этом контексте регионализм анализируется в таких категориях, как:

• социальная сплоченность этнических, расовых и языковых групп, проживающих совместно;

• экономическая взаимодополняемость тех хозяйственных и промышленных единиц, которые работают в рамках данной территории;

• совместимость общих ценностей, связанных с культурой, религией, историческими традициями; политическая солидарность.

Для региона предлагаются следующие характеристики:

– комплексность социально-экономического и экологического развития;

– комплексность промышленного развития;

– характер развития производственной и социальной инфраструктур, системы поселений;

– способность воспроизводить условия для гармоничного развития, проживающего в регионе населения

– способность производить такой объем товаров, который обеспечивал бы также возможность удовлетворения других регионов.

Такие характеристики относятся к региону как части национального государства и экономике региона как части национальной экономики.

Признано, что при определении понятия региона возможна и опора на международную специализацию региона, его участие в международном разделении труда. «Каждая страна в отдельности также представляет собой определенный регион с точки зрения мирового сообщества» [1. С. 16].

В региональной экономике термин «регион» употребляется довольно многозначно:

– как синоним термина «район»;

– для обозначения любых территорий, по своим признакам не «подходящих к принятой системе территориального членения и не позволяющих обозначить их другими терминами» [2. С. 69].

Определенные изменения в понятии «регион» начинают происходить в новую эпоху – эпоху глобализации. Появляется новое понятие «новый регионализм».

В характеристиках процессов глобализации можно проследить наличие взаимосвязей между глобализацией и регионализмом. Поскольку государства современного мира различаются по масштабам и уровню социально-экономического развития, мы видим, что результаты воздействия глобализации на отдельные страны и группы стран не одинаковы. Еще до глобализации интернационализации общественных отношений на мировом уровне наблюдалась интернационализация общественных связей на региональном уровне, получившая название «регионализации». Регионализация выражается в сближении группы близко расположенных стран с возможным их объединением в

отдельную группу.

Процессы глобализации и регионализации фактически становятся, «во-первых, взаимно сопряженными и, во-вторых, политически мотивированными» [3. С. 1-11].

Однозначного ответа на вопрос о соотношении и взаимовлияния процессов глобализации и регионализации нет. Историк и политолог Ф. Фукуяма пишет: «Экономические силы ранее породили национализм, заменяя класс национальными барьерами, создавая централистское гомогенизированное в языковом плане сообщество. Те же самые экономические силы ведут к устранению национальных барьеров путем сотворения, интегрированного мирового рынка» [4. С. 27].

И глобализация, и регионализация имеют как экономическое, так и политическое измерения. Унификация экономического пространства является содержанием не только глобализации, но и не противоречит современной регионализации.

Одновременно происходит коренное изменение понятий «суверенитет» и «территориальность».

После окончания «холодной войны» сложились предпосылки появления качественно нового типа общности – не связанного с рамками границ региона. Она могла одновременно включать в себя как государства, так и отдельные земли государств (в АТЭС в качестве отдельных территорий входят Гонконг и Тайвань). Существование подобных регионов с нечеткими и часто изменяющимися границами в условиях биполярного мира было затруднено, так как государства являлись единственными участниками международных отношений, и регионы (особенно на начальном этапе) основывались на межгосударственном (межправительственном) взаимодействии.

Современные регионы включают в себя две стороны сотрудничества:

– межгосударственную;

– межрегиональную.

Естественно, что при этом регион опирается на те, или иные конкурентные преимущества. Роль же государств в этом процессе заключается в создании условий, поощрении установления таких связей, наделении микрорегионов большей автономией в международной сфере.

Необходимо отметить еще одну важную сторону сущности «нового» региона: такой регион не есть территория естественно сложившаяся и изначально оформленная. «Новый» регион может быть первоначально искусственным образованием. В дальнейшем он принимает те очертания, какие ему предписывают, его создатели.

Доказательством постепенного конструирования «нового» реального региона является возникновение наднациональных и региональных экономических и политических институтов. Региональные международные экономические институты представляют собой форум для регулярных встреч и выработки совместных решений. Такие встречи в АТЭС происходят со времени его создания в 1989 году. Создание международного региона есть основной источник экономической взаимозависимости в регионе.

Регион можно считать реально существующим, если он формирует организационную основу для экономики. Экономический регионализм представляет собой совокупность процессов воспроизводства, базирующихся на специфике территориальной структуры экономики, форм культуры, природных и трудовых ресурсов. Становление целостных механизмов и структур воспроизводства в процессе развития порождает регионы различного уровня сложности, которые могут локализоваться на тех или иных участках территории, прикрепляться к ним и опираться на определенные комплексы природных ресурсов.

Сегодня регион, фактически признанный элемент системы международных экономических отношений, которая скла-

дывается в крупных политико-географических зонах [5].

Регион может включать и группу стран. Регион выделяется по сходным экономическим, социально-политическим и иным особенностям. «Регион – это самодостаточный социальный организм, находящийся в единстве со своей средой, обладающий физико-географическими, культурно-цивилизационными, экономическими, культурно-историческими, политико-административными и правовыми свойствами и свойствами и выступающий механизмом демократической федерации» [6. С. 124].

Усиление роли регионов в современном мире и появление «нового регионализма» дает основание говорить о возможности появления в их лице новых политико-территориальных образований и становления их как субъектов региональной экономической политики и международных отношений.

Некоторые исследователи в частности М. Мунтян выделяет три группы факторов и соответственно три уровня становления и развития международных регионов [7. С. 125].

Первая группа – факторы предпосылочного характера – географический, социально-психологический, культурологический.

Вторая группа – факторы, составляющие основу, сердцевину региона, – экономические.

Третья группа – факторы, обладающие субъективно-волевым характером, – политические.

Идеальным условием региональной самоидентификации является появление лидера, лоббирующей группы и юридически оформленного представительства. В определенных случаях возможно создание нового политического представительства. Таким образом, образование региона представляет собой абсолютное преобладание процессов автономизации и дезинтеграции социально-территориальных общностей различного уровня.

Территориальные субъекты обособляются от уже сложившихся структур взаимоотношениями, которые по тем или иным причинам перестают удовлетворять их интересам.

Происходит процесс интеграции на новой основе и создание новых структур «негосударственного образца». Объединение субъектов в регионы происходит по принципу «взаимного притяжения». Факторами, обусловливающими притяжение региональных субъектов, являются:

– географический фактор, на основе которого происходит объединение территориальных субъектов в регион;

– экономические выгоды, получаемые от взаимного сотрудничества;

– необходимость политического объединения для достижения поставленных задач;

– идентичность, которая может выражаться в объединении по национальному признаку;

– общая история или ее ключевые элементы;

Наиболее сильным фактором «нового» регионализма является экономический фактор. Экономический фактор не единственный при определении границ региона, но главный. В его основе лежат особые экономические отношения, складывающиеся между входящими в данный регион территориями национальных государств.

Именно территориальное разделение труда, формирование экономических рынков, торговля всех уровней и типов, свободное движение капитала, трудовых ресурсов и товаров, интересы хозяйствующих субъектов могут обеспечить экономическую заинтересованность территориальных элит в развитии регионализма. Преодолеть достаточно сильное влияние фактора государственной принадлежности территории можно лишь на основе четко сформулированного экономического интереса. Таким образом, складываются

предпосылки для регионализма на основе общих для группы территориальных субъектов экономических интересов.

Можно выделить две взаимосвязанные формы регионализма: внутригосударственную и международную.

В первом случае имеет место процесс формирования внутригосударственных регионов, когда происходит объединение субъектов внутри государственной территории.

Во втором случае мы сталкиваемся с важной тенденцией мирового развития.

Рассмотрим начало указанных тенденций.

Реализация регионами своих внешнеэкономических интересов осуществляется посредством влияния на центральную власть изнутри, в рамках системы государственной власти. Международная деятельность регионов осуществляется в таких сферах, как:

– территориальная система управления;

– межграничное сотрудничество;

– экологическая и культурная безопасности, невоенные аспекты безопасности;

– привлечение международных ресурсов для региональных программ;

– экономическое и гуманитарное сотрудничества.

Выход территориальных субъектов и регионов на международный уровень обусловил появление формы межгосударственного регионализма. Его расценивают как элемент модернизации и прогресса. При этом регионализм часто признается угрозой государству, несущую опасность сепаратизма.

Существующие в современном мире транснациональные регионы формируются, прежде всего, на экономической основе. Основой формирования транснационального региона является некая система экономических взаимосвязей, выгодных участникам региона. Экономический регионализм неизбежное следствие существования различных региональных торговых зон и торговых союзов. Сотрудники Гамбургского института экономических исследований, рассматривая влияние западноевропейской, североамериканской и азиатско-тихоокеанской интеграции на развитие мировой торговли, показывают, что уже вначале 90-х гг. на долю европейского региона приходилось 32% мирового производства, американского – 30%, азиатско-тихоокеанского – 23% [9. С. 97-98].

Особенностью современного экономического регионализма является то, что региональная интеграция не является альтернативой мировому рынку в целом. Региональные группировки, с экономической точки зрения являются лишь объединениями, призванными совместно защищать свои рынки и завоевывать чужие.

Глобализация и регионализм – понятия взаимосвязанные. Одновременное существование тенденций регионализма и глобализации в современном мире и их взаимозависимость приводят к ослаблению роли государства. Эффект децентрализации при этом может рассматриваться как следствие глобализации и регионализации.

Подведем некоторые итоги. «Новый регионализм» характеризуется следующими параметрами:

• Усилилась роль региональных группировок, международных организаций и новейших образований в лице транснациональных корпораций, способных оказывать существенное влияние на мировые финансовые рынки. Однако неравномерное экономическое развитие стран и конкуренция между ними не исчезли, глобализация даже усилила этот процесс. Все эти процессы ярко проявляются в АТЭС.

• Меняется роль государства. Современное государство модифицирует рычаги управления экономикой. Государство сыграло важную роль в формировании открытой экономики: оно взяло на себя функции стимулирования экспортных производств, поощряя вывоз товаров и услуг, содействуя кооперации с зарубеж-

ными фирмами, развитию внешнеэкономических связей. Сохранение роли государства аргументируется и интересами экономической безопасности.

• Создана прочная правовая база, облегчившая приток внешних инвестиций, технологий, рабочей силы, информации. В результате единство рынка подтверждается финансовыми операторами по обменным курсам, облигациям, акциям.

Интернационализация хозяйственной жизни процесс объективный и закономерный без него невозможно в настоящее время развитие устойчивых торговых и экономических связей.

Образование первого в истории АТР многостороннего экономического интеграционного объединения – АТЭС связано не только с географическим расположением стран входящих в организацию на первый план выступают другие факторы, приводящие к объединению это:

– наличие общих целей и задач, которые предусматривают стремление к созданию единых правил поведения в хозяйственно-экономической сфере, расширению торгово-экономических связей, решения региональных и мировых проблем развития;

– близость политических взглядов, которая формирует условия для налаживания деловых экономических контактов;

– наличие межгосударственных отношений, которые дают возможность превращать политическую волю руководство стран в реальные экономические отношения между государствами;

– наличие развитых торгово-экономических связей, которые облегчают процессы интеграции, как на государственном, так и частном уровне;

– образование центров по продвижению идеи о создании нового интеграционного объединения и продвигающего эту идею на всех уровнях

– прозрачность экономического национального законодательства, которое

дает возможность делегировать отдельные полномочия создаваемым интеграционным объединениям.

Таким образом, появление АТЭС – это результат мировых политических и экономических процессов, связанных с глобализацией и усилением взаимозависимости экономик, ответ на проблему создания свободных экономических зон, осознание необходимости развивать межгосударственное сотрудничество в целях обеспечения устойчивого экономического развития и противодействия новым вызовам и рискам. Все это характеризует АТЭС, как реализацию воплощения идей «нового регионализма».

ПРИМЕЧАНИЯ

1. Колобов О. А., Макарычев А. С. Регионализм в России: проблемы определения понятия // Регионология. – 1999. – № 2.

2. Сигов И. И. Регионоведение, как наука о территориальной организации общества // Регион: политика, экономика, социология. – 1998. – № 1.

3. Алаев Э. Б. Социально-экономическая география. Понятийно-терминологический словарь. – М., 1983.

4. Entering the 21st Century. World Development Report 1999/2000, 22nd edition. The International Bank for Reconstruction & Development // The World Bank. – Oxford University Press. – 1999. – P. 1-11.

5. Fukuyama F. The End of History and the Last Man. – New York, 1997.

6. Сергунин А. А. Регионализация России: роль международных факторов // Полис. – 1999. – № 3.

7. Олех Л. Г. Регионализм и федерализм. – Новосибирск, 1998.

8. Мунтян М. А. Интернационализация, интеграция и регионализация мира (постановка проблемы) // Проблемы глобальных и региональных процессов. – М., 1996.

9. Hormats R. Making regionalism safe // Foreign affairs. – 1994. – Vol. 73. – № 2.

ЯРОСЛАВСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ ИМЕНИ П. Г. ДЕМИДОВА
КАФЕДРА СОЦИОЛОГИИ

УДК 316.4.066
ББК 60.507
Социология, историческая социология

ПРОБЛЕМАТИКА СОЦИАЛЬНОЙ РЕВОЛЮЦИИ В ИСТОРИЧЕСКОЙ СОЦИОЛОГИИ Э. Р. ВОЛЬФА

Кандидат политических наук О. В. Епархина

В статье представлен анализ работ Э. Вольфа, посвященных крестьянским войнам XX в. как вариантам развития революционных паттернов в различных странах. Показана социологическая составляющая основной работы «Крестьянские войны 20 в.», раскрыты особенности шести ключевых революционных паттернов: Мексика, Куба, Россия, Китай, Алжир, Вьетнам.

Ключевые слова
Крестьянство, революции, гражданские войны, исторические паттерны крестьянских движений, социальная структура общества

Эрик Роберт Вольф (Eric Robert Wolf) – американский антрополог и историк, его наиболее известная книга – «Европа и народы без истории» объясняет процессы, вследствие которых Западная Европа в ходе Великих географических открытий обогнала в экономическом развитии другие регионы мира и подчинила их. Кроме того, известны его фундаментальные работы в русле антропологии, и работы, посвященные крестьянским движениям и войнам: «Крестьяне», «Крестьянские войны XXв.» и пр.

Безусловно, известность Вольфа связана с тематическим циклом работ, посвященных описанию трансформаций примитивных народов в результате долговременных взаимодействий с европейским миром. Множество локальностей описаны с помощью социологических переменных, операционализированы и измерены в русле традиций исторической социологии, что дает основания рассматривать его концептуальные положения как плацдарм для постановки социологических проблем. Кроме того, выделение типов или паттернов развития локальностей также имеет некий социологический потенциал.

Менее представлены в научном дискурсе его работы, посвященные крестьянским войнам, революциям и масштабным общественным трансформациям. Так, в работе «Крестьянские войны XX в.» Э. Вольф рассматривает несколько наиболее масштабных случаев крестьянских волнений, трансформировавшихся в фундаментальные социальные изменения, изменившие социальный, политический и экономический облик страны, и в то же время обладающих специфи-

кой, что дает возможность говорить об исторических паттернах формирования и развития крестьянских движений. К таким случаям, по мнению Э. Вольфа относятся события во Вьетнаме, Кубе, Мексике, России, Китае, Алжире – шесть случаев мятежей и революций, где крестьяне были принципиальными акторами этих процессов. Крестьянство рассматривается как социальная сила; его интересует присоединение крестьян к массовым национальным движениям, механизмы идеологического воздействия на них и прочие факторы, приводящие крестьян к осознанию своей решающей роли в социальных, экономических и политических процессах. Крестьяне обладают ощущением несправедливости, но оно выливается в экспрессивные формы организации их действий. Между тем, социальная, политическая и экономическая мобилизация крестьян предполагает вовлечение множества их небольших групп в массовые движения, что обуславливает специфику социальных изменений, спровоцированных крестьянскими войнами. Спецификой крестьян является их стремление к сохранению статуса в рамках узкого спектра социальных отношений. Они вовлечены в рынок в рамках статусов, создаваемых широкими социальными сетями. В определенных условиях, связанных с трансформациями рынка, крестьяне не могли полагаться на институциональный контекст для снижения рисков, но когда альтернативными институтами предлагались слишком хаотичные или ограничивающие пути, экономически, социально, политически, психологически это приводило к вовлечению крестьян в революцию [3, 4].

Мексиканская революция 1910 г. стала итогом проблем, которые были связаны с коренным индейским населением [1. С. 3]. Гасиенды становились отдельными социальными мирами, т. е. общинами, из которых каждая отличалась своими обычаями и языком и отделяла себя от внешнего мира; каждая индейская община представляла собой «маленькую индейскую республику среди других индейских республик» [1. С.4-5]. В этих условиях возникали сложности с выдвижением социальных требований. Движение за независимость имело множество сложных противоречивых аспектов: с одной стороны, оно было ориентировано против бюрократического центра, с другой – за социальные реформы, с третьей – собственно против испанского влияния. Установившаяся система гарантировала и сохранение общины, и одновременное ее разрушение. Достаточно активными темпами шло промышленное развитие, концентрируя рабочих из числа перемещенных крестьян в этом секторе экономике. Удачный организационный опыт этих слоев привел к росту забастовок, росту числа их участников; из них 2 могут рассматриваться как варианты революционной активности (1906, 1907 гг.). Свою долю противоречий вносили землевладельцы и промышленники, чьи интересы вступали в конфликт с правительственными. Таким образом, революция обеспечивала арену конфликта между борцами за власть и социальную справедливость, создав новые социальные и политические условия. Борьба между либералами и консерваторами в 1910 г. была продолжена в новых формах [1. С. 24]. Эта революция в противоположность Русской, Китайской или Вьетнамской не была организована слабой революционной партией, с новым видением общества, а революционное движение было внутренним. Это обеспечило гибкость революционных процессов [1. С. 45-47].

Революции XX в. в России Э.Вольф рассматривает в контексте многочисленных русских бунтов, и насчитывает между восстанием Пугачева и концом XIX века 200 восстаний, а в 26-61 гг. – 1136 крестьянских восстаний. Одним из условий их осуществления была концентрация крестьянства в центральной части стра-

ны, на Юге и в Сибири, неоднородность крестьянства, низкий уровень агрокультуры. Результат реформы 1861 г. можно было признать неуспешным, что привело к атакам радикалов на ее вдохновителей и к изменениям в общине: «…мир был больше, чем просто форма социальной организации» [1. С. 60], это был и коллектив, соединенный религиозной аурой; термин мир объединял и общину, и вселенную, сравнимую с греческим космосом, он рассматривался как конгрегация. Община не спасла реформу, и это обусловило неблагоприятную ситуацию в 80-х гг. в плане концентрации земель и роста производства, что вело к серии крестьянских бунтов с 1902 по 1906 г., и как реакции на них – дальнейшим попыткам реформ, формированию фермерского слоя. Таким образом, возникло то неоднородное крестьянство, которое впоследствии осложнило ситуацию в 1917 г. и стало раздирать страну вопросами идти ли к общине или иным путем. Но в России в XIX в. уже началась и индустриализация, и доминирующим паттерном промышленной занятости было домашнее производство или сезонные миграции между фабрикой и двором, что обеспечивало условия для распространения идей между городом и селом. В таких условиях позиции знати слабели, она не претендовала на политическую субъектность, и стал вытесняться разночинцами. В этих кругах и набирали вес идеи революции, привносимые в Россию из Европы и Америки. Именно в таком ключе Вольф рассматривает революции 1905 и 1917 гг., отмечая, что большую роль здесь сыграл социальный состав армии (рабочие и крестьяне). Массовые забастовки 80-х гг. привели к тому, что многие рабочие уже имели опыт участия в организациях и союзах, и умели выдвигать и отстаивать свои требования. Крестьяне-солдаты были поневоле вовлечены в урбанистическое направление движения, и эту ситуацию он сравнивает с Китаем Мао, когда акцент был сделан именно на крестьянство, в то время как большевики напротив ориентировались на рабочих. Россия имела сходство с Мексикой в границах крестьянства и организации общин, но революции показала и серию уникальных для страны черт: рабочие крестьянского происхождения и дезинтеграция армии.

Основными особенностями развития Китая накануне крестьянских войн XX в. по мнению Э. Вольфа были рост населения, роль школы в формировании слоя джентри, борьба за должности, династические интересы, локальные формы поддержки и пр. Все эти моменты он связывает с вопросами экономической и социальной власти в деревне и частной собственности на землю. Крестьяне могли «дорасти» до джентри и даже более статусной группы и были вынуждены тогда поддерживать иной стиль жизни. Во многом это зависело от их вовлеченности в социальные сети.

Э. Вольф рассматривает разные типы восстаний начиная с XIV в. – от Белого лотоса до тайпинов, и указывает, что сформировался определенный исторический опыт создания иерархических организаций для их осуществления, преимущественно антиконфуцианской и антиправительственной направленности. Общество с его сложными религиозно-мифологическими и эсхатологическими корнями обеспечило модель, в которой организации бунтовщиков становились социальным паттерном, и организации XX в. просто сформировались как близкие к установившемуся паттерну. Он описывает циклический характер и стадии развития бунта и мятежей, когда вначале банды крестьян вступают в альянс с джентри, адаптируются к их нормам, после чего весь цикл начинается снова [1. С. 113]. Также большое значение играла внешняя торговля Китая с Европой, но в таких условиях крестьяне оказались под ударом.

Два крупнейших восстания (тайпины

1850-65 гг. и восстание 52-68 гг.), по мнению Вольфа, важны как события, обеспечившие впоследствии успех коммунистов в Китае 20 века, задавая сходные организационные и идеологические темы, успешно воспроизведенные позже. В то же время бедные крестьяне составляли около 60-70% населения [1. С. 134] и контролировали не более 20-30% земель, 3-4% крупных владельцев контролировали 30-50% земли. Фермы работали малоэффективно, в результате, хотя аграрный профиль общества и был доминирующим, росло число промышленных рабочих, формировались региональные ассоциации и даже профессиональные союзы, связанные с крестьянством. Другим элементом протестного движения было западноориентированное студенчество. Под воздействием внешнеполитических процессов и формирования армии начинается политическое оформление этих движений. Коммунисты в этих процессах использовали «..крестьянскую энергию, но никогда не становились крестьянской партией» [1. С. 154] Таким образом, революция оформила структуру китайского общества и обеспечила политический и моральный порядок.

При анализе событий во Вьетнаме Э. Вольф подчеркивает близость вьетнамской и китайской модели, что объяснялось территориальной и культурной близостью вьетнамской элиты китайской культуре, в то время как крестьяне сохранили свои докитайские ценности и религиозные идеалы и традиции социальных отношений. Конфликты в элите (конкуренция военных, провинциальных и высших чиновников) и постоянное вовлечение этой территории в цепь военных и политических событий, дисперсность авторитета приводили к созданию многочисленных властных сообществ. Все это, как и в Китае, переплеталось сложными связями, поддерживаемых всем спектром – от религиозных до политических – манипуляций и ритуалов.

С 1845 г. французская оккупация и протекторат провоцирует сопротивление в Аннаме, Тонкине и др. областях: новый класс крупных землевладельцев при поддержке колонизаторов сгонял крестьян с земель, земли продавались в крупные хозяйства, новая земельная буржуазия вкладывала средства в сельское хозяйство, отчасти в мануфактуру, банки и торговлю, регулируемые Францией; страна получила выход на международный рынок, оказалась вовлечена в сложные процессы мировых войн, что привело к резкому росту числа рабочих в 1925-30 гг., а также к развитию ремесленного сектора. [1. С.171]; через них началась трансляция через Китай европейских социалистических традиций и идеологии авторитарного социализма. Вьетнам заимствовал китайский паттерн действий, но политическая борьба 50-60-х показала, что крестьяне оказались в результате крайне слабо представлены в легальном политическом пространстве.

Схожая ситуация наблюдалась в Алжире: территории, которая не знала европейского института частной собственности, французская оккупация привела к потере местным населением своих земель и их переходу в руки европейцев. Племена, будучи разнородными по составу, фрагментизировались и перемещались, формируя многочисленные типы общин [1. С. 217], что в совокупности с земельной депривацией и ростом числа рабочих породило ряд противоречий. В 1883-1954 гг. наступил период, который Вольф называет «скорей не предреволюционным, а периодом подготовки, экспериментов в социальных и культурных отношениях». Существование ислама обеспечивало корни алжирского национализма: в 20-30-х гг. появляются новые социальные движения, воспринимающие эти настроения и пропагандирующие возврат к ним. Ислам был здесь важным основанием для социальной организации: все мусульмане – равные члены общины по вере – уммы, что

особенно было выражено в религиозных практиках Магриба; при этом наблюдалась как локализация ислама в рамках общин, так и развитие происламских движений в городах. Исламские бойскауты со слоганом «арабский – мой язык, Алжир – моя страна, ислам – моя религия» [1. С. 228] были поддержаны средними слоями крестьян, мелкими торговцами, предпринимателями, и пр. Этот феномен Вольф называет «якобинским исламом» [1. С. 229]. Такой реформистский ислам стал одним из ресурсов алжирского национализма, другим стал рост алжирского полупролетариата, что определяло специфику алжирского паттерна развития. В то же время, алжирцы стали искать работу внутри метрополии – Франции, что изменило структуру занятости в самой Франции: с 1915 по 1918 гг. – 760000, а до 50-х – уже 600000 человек покинули страну и поселились во Франции [1. С. 233]. Этот рабочий класс был связан с националистическими движениями, но активность профсоюзов и урбанизированная среда Франции снабдила их элементами социалистической идеологии, для интерпретации которой они нашли условия на родине. Оба этих тренда – реформистский ислам и миграция в города – обусловили возникновение алжирского мятежа 1954 г., а присутствие во власти военных лидеров и рост насилия, городской терроризм привели к созданию революционной армии и реализации революционной стратегии.

Революция 1956 г. на Кубе рассмотрена Э. Вольфом как случай, значительно отличающийся от российской и китайской модели масштабом событий, спецификой островной культуры общественных отношений. Как и все другие рассмотренные им государства, Куба была продуктом расширения европейской коммерческой системы. Производство сахара интенсифицировало появление рабов, в т. ч. ремесленников, и потому на Кубе не было большого различия между свободными и рабами, имелись и большие группы свободных негров, что обеспечивало источник для лидерства в бунтах рабов 1810, 1812, 1844 гг. [1. С. 253]. Появлялись и религиозные организации афро-христианской ориентации, достаточно автономные, что усиливало формирование у Кубы своеобразного паттерна развития, с собственными ритуалами, напоминающими тайные негритянские общества. Война сформировала кубинский национализм, направленный против Испании и США. Кубинские интеллектуалы говорили о фрустрированной революции [1. С. 255], сорванной США: компании США контролировали 9 из 10 крупных хозяйств [1. С. 256], сахар составлял 80-90 % кубинского экспорта, а положение колонов, обрабатывавших до 85% земель, ухудшалось, шла пауперизация малых фермеров, мигрантов Гаити и Ямайки, результатом чего стало появление огромной массы аграрного пролетариата, отчужденного от земли, но имевшего существенные культурные отличия от крестьянства и больший протестный потенциал. Экономика не будучи слабой, начала демонстрировать признаки стагнации; в стране не было национальной буржуазии. Эта ситуация является классическим примером козеровской социальной структуры, воспроизводящей конфликт, который разрешился революционным путем: группа Кастро мобилизовала неоднородные крестьянские массы за счет активности интеллектуалов, выходцев из среднего класса. Эта ситуация, на наш взгляд, весьма схожа с Вандеей Ч. Тилли [5], но события не приобрели вандейского масштаба и формата в силу специфики кубинского политического паттерна.

Таким образом, Э. Вольф, рассматривая исторические аспекты формирования социальной структуры, показывает возможность мультивариантного развития протестных движений XX в., ключевой социальной силой которых является крестьянство.

ПРИМЕЧАНИЯ

1. Wolf E.R. Peasant wars of the twentieth century. Harper and Row publishers. – New York, Evanston and London, 1969.
2. Wolf E. R. Europe and the people without history. – University of California Press, 1982.
3. Wolf E.R. Closed Corporate Peasant Communities in Mesoamerica And Central Java // Southwestern Journal of Anthropology. – № 13. – P. 1-18.
4. Wolf E. R. On Pesant Rebellions // International Journal of the Social Sciences. – 1969. – № 21. – P. 286-93.
5. Tilly Ch. From mobilization to revolution. Reading (mass) etc. – Adisson-Westley, 1978.

МОСКОВСКИЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ

УДК 94.(73).091
ББК 63.3(7Сое)
Всеобщая история

СОЦИОКУЛЬТУРНЫЙ ФЕНОМЕН «ГРАНИЦЫ» В ИДЕЙНОМ НАСЛЕДИИ Ф. ДЖ. ТЁРНЕРА

А. А. Цыганова

Статья посвящена социокультурным аспектам концепции фронтира в историографии США, которую сформулировал известный американский историк «позолоченного века» – Фредерик Джексон Тёрнер. Тёрнер признаёт решающую роль «границы» в процессе социального развития американского общества, в складывании его национального характера и мировоззренческих идеалов. Являясь передовой чертой в продвижении американских поселений на Запад, «граница» выступает в качестве арены для по-следовательно сменявших друг друга волн колонизации. Столкновение и вынужденное взаимодействие с суровыми природными условиями континента привело к рождению американского характера, укреплявшегося по мере продвижения американской цивилизации на Запад. Выдвинув концепт «границы», Тёрнер способствовал новому прочтению идеи американской мечты, в которой Запад и его «свободные земли» выступают для жителя Америки в качестве «земли обетованной», «предохранительного клапана» от любых потрясений.

Ключевые слова
Тёрнер, граница (фронтир), колонизация, свободные земли, Великий Запад, социальный тип, американизация, социокультурный феномен, продвижение, архетип, американский продукт, мобильность

Выдающийся американский учёный Фредерик Джексон Тёрнер (1861-1932) вошёл в историю науки, как создатель фундаментальной концепции «границы» («фронтира»), без которой сегодня трудно представить осмысление не только американской, но и мировой истории нового и новейшего времени. Предлагаемая публикация посвящена анализу социального и культурологического аспектов понятия «границы», ставшего краеугольным камнем в исторической теории Ф. Дж. Тёрнера. Публикация базируется на работах Ф. Дж. Тёрнера – сборниках статей «Граница в американской истории» (1931), «Значение секций в американской истории» (1932), монографиях «Подъём Нового Запада, 1819-1829» (1906), «Соединённые Штаты, 1830-1850: нация и её секции» (1935), а также на материале опубликованных писем Тёрнера [1].

Впервые концепция «границы» была представлена на суд профессионального сообщества и широкой публики в 1893 г. на заседании Американской исторической ассоциации в Чикаго во время прове-

дения Всемирной выставки. Доклад молодого профессора истории из Университета штата Висконсин Фредерика Джексона Тёрнера, несмотря на своё громкое название «Значение границы в американской истории», тогда не произвёл ожидаемого эффекта.

Широкому восприятию исторических обобщений Тёрнера будет способствовать, как ни странно, ухудшение социально-политической и, прежде всего, экономической ситуации в США во второй половине 1890-х годов. Глубокий экономический кризис того времени вызвал масштабный рост социального протеста. Кризисные явления наблюдались и в Фонде государственных земель США – оплоте земельного могущества и благосостояния Америки. Буквально за десять лет Америка вдруг осознала, что Запад с его землями уже не действует в роли «предохранительного клапана» от экономических и социальных потрясений, «граница» «закрывается», а эра дешёвых западных земель приближается к концу.

В такой обстановке статьи и выступления Ф. Дж. Тёрнера, выражаясь словами Т. Рузвельта, «отлили в чеканную форму множество распространённых и расплывчатых идей» [2], витавших в воздухе, но не подвергавшихся целостному историческому обобщению. Пробил звёздный час историка и исследователя Тёрнера. С этого времени и надолго его идеи захватят умы широкой исторической общественности и станут «доктриной Монро американской исторической науки», «Декларацией независимости» национальной историографии США [3]. Неоднозначная, и потому остро полемичная, концепция «фронтира» со временем превратилась, по словам американских историков[4], в многообразный и оригинальный миф, интеллектуальную ловушку для целого века, а её автор вошёл в анналы современной исторической науки как один из самых влиятельных и критикуемых историков после Карла Маркса [5].

Эпиграфом ко всем научным трудам Ф. Дж. Тёрнера могло бы стать следующее его высказывание: «Американская история вплоть до наших дней в значитель-ной мере была историей колонизации Великого Запада. Существование значительной территории свободных земель, её постоянное отступление и продвижение американских поселений на запад – вот объяснения развития Америки». Своеобразие и уникальность американской действительности Тёрнер напрямую связывал с «границей» или «фронтиром» [6].

Интересно, что впервые прозвучавшее понятие «границы» (frontier) в трудах Тёрнера не имеет чёткого определения, выступая в качестве объёмного концепта с множеством значений. Сам историк подчёркивает гибкость и эластичность термина [7], многомерность и многогранность «границы». Вот почему с некоторой долей условности мы можем говорить о нескольких смысловых уровнях «границы». Раскручиваясь подобно спирали, «граница» восходит от понятия территории в её пространственно-временном контексте до определённого социокультурного архетипа в американской национальной ментальности [8].

С пространственной точки зрения «граница» представляет собой территорию с плотностью населения в два и более человека на квадратную милю. Это те «сво-бодные» [9] и плодородные земли, служившие передним краем, самой дальней границей расселения. Можно сказать, что «фронтир» в таком случае – это некий авангард колонизационного движения. Тёрнер выделяет несколько значимых пограничных рубежей или «естественных границ» в истории заселения американского континента, таких как «полоса водопадов», Аллеганские горы, р. Миссисипи, р. Миссури, 99-й меридиан в качестве полосы аридных земель и Скалистые горы. Каждый из «фронтиров» был пройден и впоследствии заселён на определённом временном отрезке в период XVII-XIX

вв. [10].

Тёрнер рассматривает «границу» не только в географическом, пространственно-временном контексте, как определённый естественный рубеж, ограничивающий поток колонизации либо задающий ему то или иное направление. Он видит «границу» еще и в качестве важной вехи в летописи социальной эволюции. С этой точки зрения, США для Тёрнера являются одной из самых ярких и значительных страниц в книге развития общества в целом. Ведущим критерием классификации «фронтиров», по мысли ученого, является социальный тип колонизатора-переселенца. Таким образом, процесс освоения Запада выступает как серия последовательно сменяющих друг друга колонизационных волн, главными фигурами которого выступают друг за другом торговец, скотовод, горнорабочий, фермер, а впоследствии и капиталист-предприниматель [11]. Это позволяет Тёрнеру говорить о торговой границе, подорвавшей посредством продажи оружия мощь индейских племён, о скотоводческом фронтире с его ранчо, ковбоями и кочевой жизнью, о не иссякающем земельном голоде и погоне за дешёвыми землями фермерского фронтира, о горнорудном пограничье с его планомерными разработками и периодическими всплесками «лихорадок». Несмотря на простоту представленной Тёрнером схемы социального развития американского общества, процесс продвижения «границы» по континенту был сложнее. Он проходил неравномерно как внутри отдельно взятого «фронтира», например фермерского (освоению земель мешало сопротивление индейцев, наличие естественных природных барьеров и др.), так и при переходе с одной стадии на другую, то есть от одной «границы» к другой. «Когда рудники и коровьи пастбища ещё находились около линии водопадов, караваны вьючных животных, снаряжённые торговцами, звякая своими колокольчиками, уже шли через Аллеганские горы, а французы на Великих озёрах укрепляли свои гарнизоны, так как у них вызывали тревогу британские торговцы, плававшие на каноэ из березовой коры. Когда трапперы уже преодолели Скалистые горы, фермеры всё ещё были около устья р. Миссури» [12].

Американские пионеры, кем бы они ни являлись, торговцами, фермерами, скотоводами и т. д., вынуждены были каждый раз, осваивая новый участок земли, начинать с погружения в «примитивные условия», в «лесную глушь», «покоряя дикость» и выстраивая на этой основе прочное здание социальных и политических институтов, законов и традиций. Тёрнер подчеркивал, что «таким образом, американское развитие демонстрировало не только восходящее движение в виде сплошной линии, но и возврат к примитивным условиям жизни на непрерывно продвигающейся вперёд передовой черте поселения, а также развитие этих районов заново. Американское общественное развитие начиналось на территории фронтира снова и снова». Согласно Тёрнеру, это «вечное возрождение, эта текучесть американской жизни, эта экспансия на запад с её новыми возможностями и непрекращающимся соприкосновением с простотой примитивного общества – всё это порождает силы, доминирующие в американском национальном характере» [13].

«Граница» в изображении Тёрнера, тем самым, приобретает расширенное, туманное толкование, выступая в образе «природы» как антитеза «цивилизации», как некий символ омоложения. На этом фоне американский пионер предстаёт человеком, вырванным из общественных отношений. Между ним и природой нет никаких барьеров, общество распалось, и пионер единолично вступает в «схватку с лесом». Признавая «границу» в качестве линии наиболее быстрой и эффективной американизации, Тёрнер убеждает современников в перерождении американского фермера в условиях соседства с приро-

дой, поясняя, что колонист попадает в «дикую местность» европейцем – «по одежде, трудовым навыкам, рабочим инструментам, способам передвижения, мыслительным привычкам». Дикая местность выводит колониста «из железнодорожного вагона и сажает его в каноэ из березовой коры. Она срывает с него цивилизованную одежду и облачает в охотничью куртку и мокасины. Она селит его в бревенчатой хижине индейцев чероки и ирокезов и окружает это жилище частоколом… Он должен либо принять все предъявляемые условия либо погибнуть… Шаг за шагом он преобразует дикую местность,… появляется новый, американский продукт» (курсив мой – А. Ц.) [14]. В процессе активного взаимодействия с природой, её одновременного покорения и подчинения диктуемым ею условиям американский пионер постепенно сооружал здание собственной государственности, законов и традиций. Тёрнер подчёркивает, что результатом государственного и общественного строительства явилось не примитивное копирование европейского опыта, не развитие англо-саксонских традиций, как в течение долгого времени считалось в американской исторической науке, а именно рождение собственного уникального американского продукта.

Английские колонии Атлантического побережья, ставшие в XVIII веке Соединёнными Штатами Америки, в буквальном смысле представляли форпост влияния Старого Света, «границу» Европы, которая, со временем продвигаясь дальше на запад, всё более «американизировала» общество, придавала ему собственные уникальные черты. Неуклонный уход от влияния Европы и быстрый рост американской независимости с продвижением цивилизации по североамериканскому континенту привели к рождению дихотомии Запада и Востока [15]. Для Тёрнера Запад во всём многообразии его «подвижных границ» служит олицетворением возможности, надежды, американской мечты, символом молодости и вечной жизни. Восток же – символ родительского авторитета, веками укоренявшихся традиций и обычаев, безусловных прав. «Неспособный более защитить и выкормить растущее и беспокойное дитя, Восток отказывается от него и не потому, что он уже вышел из детского возраста, а потому, что Восток оказался бессильным» [16].

Иными словами, Тёрнер предложил новую трактовку происхождения американской мечты, объявив местом её рождения не Старый Свет, а «границу» или «фронтир», дикие и манящие западные территории североамериканского континента [17]. Со временем идея «границы» прочно вошла в общественное сознание. В результате появился сложный, синкретический миф о Западе, как о ключевом моменте американской истории, вобравшем в себя исторические легенды, мечты переселенцев о «земле обетованной», представления о прошлом как о «золотом веке американской демократии».

К мифологеме «фронтира» успешным образом обращались Теодор Рузвельт и Джон Кеннеди. Кеннеди выдвинул на современный лад идею освоения «фронтира в космосе». Литература, кинематограф и другие виды искусства ещё больше укореняли «пограничный образ мыслей», предоставляя каждому индивидууму возможность преодолевать жизненные «фронтиры», не бояться «сниматься с места», если общественное и имущественное положение переставало устраивать, устремляться на новые места в поисках лучшей жизни [18].

Вместе с тем реальный процесс освоения территорий американского Запада не мог быть бесконечным. Формально своего рода точку в деле о «границе» поставил сам Тёрнер в упомянутом выше докладе. Он подчеркнул, что «вплоть до 1880 г. включительно у страны имелась граница для заселения, но в настоящее время в безлюдных районах появилось столько изолированных поселений, что вряд ли

можно говорить о линии границы. Поэтому обсуждению проблем протяжённости границы, её продвижения на запад и т. п., больше не может быть места в цензовых докладах» [19].

Однако это была именно формальная, кажущаяся точка. Констатировав исчерпание «границ», Тёрнер, на самом деле, предоставил «фронтиру» право на жизнь в качестве социокультурного феномена американской действительности. По нашему мнению, содержание данного феномена состоит в следующем. С момента высадки первых колонистов на побережье североамериканского континента «граница» была их неизменной спутницей, выступая то в качестве «барометра» [20], фиксировавшего динамику развития американского общества, его трансформацию из аграрного состояния в индустриальное, то в виде социального лифта, позволявшего всякий раз начинать «с нуля», расти и развиваться в новых условиях. Достигнув своих естественных географических пределов на рубеже XIX-XX вв., «граница» не исчерпала своего цивилизационного значения, а прочно влилась в плоть и кровь американской нации, став символом возможности и веры в собственные силы.

Более того, постоянное продвижение «границы» на Запад, покорение и освоение всё новых рубежей стало perpetuum mobile американского образа жизни, его социокультурным наполнением. Один из ярких образов жителя США, как вчерашнего, так и сегодняшнего – «кочующий» американец, часто меняющий место жительства и работы, предприимчивый, невероятно прагматичный, и, тем не менее, с детским упорством отстаивающий свои идеалы и мечты. Мобильность – вирус в крови американцев, который 400 лет назад заставлял их отправляться в леса, а сейчас побуждает их колесить по всему миру в поисках новых «границ» для покорения.

Таким образом, принимая во внимание полисемантичность и неоднозначность концепта «фронтир», нам представляется наиболее весомой его роль в социальной эволюции американского общества, в складывании его национального характера и формировании мировоззренческих идеалов. Представив собственный взгляд на характер развития американской истории сквозь призму теории «границы», Тёрнер оказал огромное влияние на осмысление истории США и развитие американской исторической науки на протяжении всего XX века. До сих пор интерес к «границе» и американскому Западу не ослабевает, заставляя учёных и историков современности вновь обращаться к творческому наследию Фредерика Джексона Тёрнера.

ПРИМЕЧАНИЯ

1. Turner F. J. The frontier in American history. – N. Y., 1931; The significance of sections in American history. – N. Y., 1932; The rise of the New West, 1819-1829. – N. Y., 1906; The United States, 1830-1850. – N. Y., 1935; The early writings of Frederick Jackson Turner. – Freeport (N. Y.), 1969; Frederick Jackson Turner's legacy. Unpublished writings in American history. – San Marino (Cal.), 1965.

2. Цит. по: Дементьев И. П. Идейная борьба в США по вопросам экспансии. – М., 1973. – С. 102.

3. Billington R. A. Frederick Jackson Turner: Historian, Scholar, Teacher. – N. Y., 1973. – P. 127.

4. В частности, это отмечал Мартин Ридж (1923-2003), посвятивший свою научную карьеру разработке идей Тёрнера, и в целом осмыслению роли историка в развитии американской исторической науки. Ридж – доктор исторических наук, один из

основателей и президент Западной исторической ассоциации, структурного подразделения американской исторической ассоциации (АНА) на Тихоокеанском побережье, главный редактор журнала американской истории (Journal of American History) в 1966-1977 гг., руководитель научных исследований национальной библиотеки г. Хантингтона (где хранится архив Ф. Дж. Тёрнера) в 1977-1993 гг.

5. Цит. по: M. Steiner. From Frontier to Region: Frederick Jackson Turner and the New Western History// Pacific historical review. – Berkley, 1995. – Vol. 64. – №. 4. – P. 480.

6. Тёрнер Ф. Дж. Фронтир в американской истории. – М., 2009. – С. 13.

7. Там же. – С. 14.

8. Там же. – С. 8.

9. Едва ли можно говорить о «свободных» землях, не принимая в расчёт автохтонного населения североамериканского континента. Тёрнер в своих работах обходит тему довольно кровавых взаимоотношений европейцев и индейцев, не признавая за последними право на американские земли.

10. Turner F. J. Problems in American history/ The early writings of Frederick Jackson Turner. – N. Y., 1969. – P. 77-78.

11. Turner F. J. Some sociological aspects of American history/ Frederick Jackson Turner's legacy. Unpublished writings in American history. – San Marino (Cal.), 1965. – P. 166.

12. Тёрнер Ф. Дж. Указ. соч. – С. 21.

13. Там же. – С. 14.

14. Там же. – С. 15.

15. Turner F. J. The significance of sections in American history. – N. Y., 1932. – PP. 23-25.

16. Кушнер Г. Постоянство идей «границы» в американской мысли// Американский ежегодник 1992. – 1993. – С. 146.

17. Шестаков В. П. США: псевдокультура или завтрашний день Европы? // Ридерз дайджест по американской культуре. – М., 2010. – С. 53.

18. Pierson G. W. The moving American // Yale Review. – Yale University, 1954. – Vol. 54. – № 1. – P. 102.

19. Тёрнер Ф. Дж. Указ соч. – С. 13.

20. Понятие «барометра» (barometric line) в качестве смыслового аналога понятия «границы» Тёрнер вводит в личной переписке с коллегами историками в 1920-1930-х гг. с целью его большей конкретизации. Об этом: Jacobs W. R. The historical world of Frederick Jackson Turner. – New Haven-London, 1968. – PP. 163-165.

МОРДОВСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ИНСТИТУТ ИМЕНИ М. Е. ЕВСЕВЬЕВА
РЕСПУБЛИКА МОРДОВИЯ, г. САРАНСК

УДК 39(=511.152)(470.43)
ББК 63.5
Этнография

РОЛЬ ПРАЗДНИЧНО-ОБРЯДОВОЙ КУЛЬТУРЫ В ФОРМИРОВАНИИ ЭТНИЧЕСКОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ (НА ПРИМЕРЕ САМАРСКОЙ МОРДВЫ)*

Доктор исторических наук Н. Ф. Беляева
Е. В. Тюганкова

На примере зимних календарных праздников рассмотрены процессы межпоколенной передачи этнической культуры и формирования национального самосознания у мордвы Самарской области, на основе полевых материалов показано их влияние на формирование этнической идентичности. Характеризуется деятельность общественных организаций области по развитию и сохранению языка и культуры мордовской диаспоры.

Ключевые слова
Этническая идентичность, празднично-обрядовая культура, этничность, народный календарь, обычаи, обряды, гадания, приметы

На рубеже XX-XXI вв. мир вступил в полосу сложных и противоречивых этнических процессов. Их специфика выражается, с одной стороны, в усилении и развитии национального самосознания и национальной идентичности, а с другой – нарастающим понимании общности языков и культур.

Этническая идентичность нами определяется как осознание этнической принадлежности, отождествление индивидом себя с представителями своего этноса и обособлении от других этносов. Среди важнейших факторов, определяющих отношение каждого человека к своему народу, относятся: уровень национального самосознания, отношение к родному языку, национальным традициям, обычаям и обрядам, чувство общности происхождения, историческая судьба. Национальный идентитет, все его составляющие являются важными признаками жизнестойкости этносов.

В структуре этнической идентичности важную роль играют календарные праздники и обряды. Они являются наиболее специфическим и устойчивым признаком этноса. Под их воздействием формировались личностные ориентации, национальное самосознание, нормы морали, система ценностей. Празднично-обрядо-

*** Статья подготовлена при финансовой поддержке Министерства образования и науки Российской Федерации за счет средств Федеральной целевой программы «Научные и научно-педагогические кадры инновационной России» на 2009-2013 годы в рамках проекта «Культурный диалог в полиэтничном пространстве» (Государственный контракт №П565).**

вая культура представляла собой самый простой и доступный способ передачи житейского опыта, традиционной культуры и широко использовалась как средство укрепления единства социальной группы. Участие в праздниках и обрядах считалось нормой не только в плане обучения и передачи определенных знаний, но и в плане выполнения каждой возрастной группой важных для этноса ритуальных функций.

Характер этновоспроизводительных функций у мордвы сопряжен с глубинными процессами, происходящими в целом в стране, а также высоким показателем дисперсности расселения и низкой этнической плоскостью, что повлияло на параметры этнического идентита, уровень снижения значимости ряда этнообразующих признаков.

В данной статье на основе полевых материалов авторов, данных анкетирования, проведенного в Исаклинском, Шенталинском, Похвистневском районах Самарской области, а также опубликованных источников предпринята попытка рассмотреть роль зимних праздников и обрядов самарской мордвы в формировании этнической идентичности.

В числе финно-угорских народов мордва является наиболее дисперсно расселенным этносом. По данным Всероссийской переписи населения 2002 г. численность мордвы в Республике Мордовия составляет 283,9 тыс. чел., 1/3 всего мордовского населения [6]. Самая крупная диаспора проживает в Самарской области. На протяжении нескольких столетий здесь происходила миграция населения, что обусловило дисперсность расселения этносов, наличие множества контактных зон, в которых издавна происходило активное межкультурное взаимодействие. Первые поселения мордвы появились в данном регионе еще в конце XVI века. По материалам первой Всеобщей переписи населения Российской империи 1897 г. ее численность составляла 238598 чел. (9 % от общей численности населения края) [7]. В настоящее время в Самарской области проживает 86 тыс. чел. – 2,7 % всей мордвы, в том числе более 45 тыс. чел. в городах [6]. Сельское население сосредоточено во всех 27 районах области. [6] Наиболее компактно мордовское население проживает в районах Клявлинский – 29,8% от общего числа жителей муниципального образования, Исаклинский – 22,4%, Шенталинский – 19%, Похвистневский – 17,5% [12. С. 2].

Географическая среда во многом сформировала хозяйственно-культурную специфику мордвы. Основу ее хозяйства в данном регионе составляло земледелие, которое вплоть до начала XX века отличалось натурально-потребительской направленностью, органическим сочетанием земледелия, скотоводства, домашних ремесел и промыслов. Поэтому в основе выделения календарных обрядов лежала природно-аграрная последовательность годовых периодов, народные праздники и связанные с ними обычаи и обряды носили земледельческий характер, в своей основе они имели аграрно-продуцирующее значение. В годовом цикле мордвы было несколько систем времяисчисления. Первоначально народный календарь был основан на конкретных наблюдениях за природой. В определении сроков и продолжительности времен года крестьяне целиком исходили из реальных климатических условий, которые регулировали его трудовую деятельность и хозяйственный быт. В конце XIX – начале XX в. основой, на которой формировалась система народных праздников и обрядов, становится православный календарь. В то же время восприятие церковного календаря в сознании народа не уменьшило значение прежних традиционных форм и счета времени, о чем свидетельствует автономность ряда праздников и обрядов. С конца XIX века среди представителей мордовского населения получает распространение схема деления года на 4 равные

периода: зиму, весну, лето, осень. Характерной чертой данной структуры было дробление года на месяцы, заимствованное из гражданского и церковного календарей.

Зимний цикл народного календаря связан со святочно-рождественской обрядностью. Он начинался с зимнего солнцеворота и праздновался с 25 декабря по 6 января по старому стилю. Этот отрезок времени был связан с магией «начала года и первого дня»: каким будет первый день года, таким будет и весь год. Он насыщен целой серией обрядов, игрищ, гаданий, ворожбы, смысл и направленность которых сводилась к тому, чтобы обеспечить на весь год благополучие, здоровье семьи, общины, рода. Накануне Нового года тщательно убирали дом, старались расплатиться со всеми долгами, возвращали чужие вещи, обязательно мылись в бане. К празднику старались справить новую одежду всем домочадцам, приготовить обильное угощение, в том числе специальные обрядово-ритуальные блюда в надежде получить содействие со стороны духов предков, покровителей домашнего очага и двора. Так, мордва-мокша с. Торновое и Шелехметь проращивала зерна пшеницы, которые символизировали нескончаемый круговорот жизни [13]. Накануне Рождества во всех мордовских селах совершался обряд колядования. Этот день так и назывался колядань чи (ши) – день коляды. Первыми колядовать начинали дети. Ранним утром, снаряженные колокольчиками, дубинками, они обходили дома, исполняя колядки – песни-благопожелания:

Ай, коляда, коляда!
Сегодняшний день – день колядования!
Завтрашний день – день Рождества!
Бабушка дай пирожков-орешков,
Чтобы уродился на полях хлеб,
Двор был полон скота,
В семье рождались дети,
Чтобы они были работящими и послушными! [13]

Днем коллективные обходы дворов с поздравлениями хозяев совершала молодежь. Исполнение величальных и заклинательных песен, обсыпания зерном хозяина, домашнего скота и птицы сопровождалось сбором угощений с последующей совместной трапезой юношей и девушек. К обходам относились очень серьезно, так как действия колядовщиков проецировались на жизнь каждого из них. Одним из важнейших моментов обряда является одаривание. Благополучие семьи, хозяйства представлялось зависимым от розданных даров [1. С. 141]. Для участников обряда пекли специальные маленькие пирожки-орешки, пирожки с различной начинкой (картошкой, горохом, калиной, морковью и т. д.) – калядань прякат. В своей исходной форме розданные пирожки представляли собой жертвоприношение – один из способов задабривания духов покровителей.

В народном мировоззрении участники коллективных обходов дворов наделялись особыми правами, поскольку все, что изображалось, произносилось ими, считалось очень значимым. Мордва, как и другие народы, отождествляла суточный цикл с годовым и человеческим, выделяя начало и конец, соотносимые с рождением и смертью, и далее – с рассветом, новым годом, детством и юношеством, на одном полюсе; и с ночью, декабрьским солнцестоянием и старостью – на другом. По этой логике весна соотносилась с утром и юностью, лето – с днем и зрелым возрастом человека и т. д. Отсюда и смысл участия детей и молодежи в новогодней обрядности, связь их с первыми днями и началом праздников. Широкое распространение имела вера в силу детских и молодежных благопожеланий и боязнь угроз, произнесенных при исполнении обрядов. Сами колядовщики относились к своей роли достаточно ответственно, сознавая себя реальными подателями благополучия, плодородия. Они старались не обойти своим вниманием каждый двор,

в противном случае хозяин мог это воспринять как оскорбление, тяжелую обиду, как неблагоприятный знак. Следует отметить, что вплоть до конца 50-х гг. в Самарской области колядовали все возрастные группы [10. С. 156.].

С принятием христианства обход дворов детьми стал проводиться и во время Рождества, песни пелись по-русски и в них обязательно было славление, посвященное Рождеству Христову, величание хозяина, хозяйки и их детей. Славильщикам давали деньги, конфеты, а не пироги и хлеб, как накануне. У самарской мордвы, как и у русских, существовал обряд «посевания», когда пастухи обходили дома, поздравляли всех с праздником и бросали в каждый дом по горсти овса, приговаривая: «На живущих, на плодящих и на здоровье» или «Сею-посеваю ярой пшеницей, овсом, гречихой на телят, на ягнят и на всех крестьян!» [13]

Неотъемлемой частью рождественских праздников были ряжения в маски. Их выбор определялся ролью животного в крестьянском хозяйстве или его потенциальными возможностями плодородия, силы. У мордвы наиболее распространенными были маски коня и медведя. По народным представлениям, медведь выступал как вестник пробуждения природы, символизирующий плодородие, здоровье, благополучие. Кроме того, он наделялся магической силой. В обрядовых и праздничных ритуалах часто олицетворял добро, силу, человеколюбие. Много выдумки, фантазии, наблюдательности проявляли участники, чтобы «сыграть» роль животного и рассмешить публику. Внешний вид медведя передавался специальным костюмом: вывернутая наизнанку шуба, шапка, а на ногах – большие валенки. Шубу подпоясывали веревкой или цепью. Лицо густо мазали сажей. Ряженые в сопровождении большой группы зрителей ходили по улице, устраивая «медвежьи пляски», заходили в дома, где их угощали, давали подаяние. Чтобы передать свои «силу и здоровье», «медведь» целовал зрителей и домочадцев, стараясь как можно больше вымазать их сажей. В Похвистневском и Шенталинском районах ряженые ходили по домам и сыпали зерно в каждом доме, взамен просили угощение, при этом не только требовали, но даже угрожали: «Не дадите пирога, не нальете вина, в семье не будет сына-наследника, не дождетесь сватов…» [13].

Неотъемлемой частью праздника Рождества был обычай публичного осмотра предметов ручного труда. В каждом доме ряженые проверяли кто сколько напрял, наткал ткани, в каком состоянии сельхоз инвентарь, а у девушек – свадебное приданое, его качество и количество, нерадивых выставляли пред всеми на посмешище. Если у кого оказалось мало пряжи, того валяли в снегу [11. С. 200]. Этот обычай характерен и для других народов. Например, у чувашей принято было публично осматривать многочисленные предметы рукоделия невесты [4. С. 115].

По традиции мордовская молодежь на все время святок собиралась в праздничном доме – роштувань куд. В нем каждый день до полуночи происходили игры, гадания, пляски, пение песен, загадывание и отгадывание загадок. Многие рождественские игры имели магическое значение. Они обладали ярко выраженными обрядовыми чертами и считались ключевыми в семейно-брачной обрядности мордвы. Участие молодежи в Рождественском доме рассматривалось как важный рубеж в их жизни, это было общественное признание их совершеннолетия. По народным поверьям, чем больше народу сходилось в этом доме, тем действенней становились благопожелания. Магическое значение придавалось и праздничным нарядам. Приходить в Рождественский дом небрежно одетым было дурной приметой. Постоянные участники праздника надевали самое лучшее, а девушки почти в каждую ночь обменивались своими нарядами. В этом достаточно ясно проявлялся один из древ-

них магических принципов – выдать желаемое за действительное по формуле «подобное рождает подобное» [2. С. 57].

Главной частью Рождественского дома, кульминацией являлись пляски. Не случайно у мокши он назывался также кштимань куд, эрзи – кшитемань кудо – дом плясок. По обычаю родители были обязаны получше их накормить, а накануне праздника – освободить от работы. Обязательными для Роштувань кудо были ритуальные пляски с поднятыми вверх руками, согнутыми в локтях – символ мирового дерева обращенного к солнцу у многих финно-угров. Обрядовое значение имели плясовые наигрыши на фаме и нюди (волынка), которые исполнялись специально приглашенными и оплачиваемыми музыкантами. Значительное место занимали пляски, имитирующие птиц, зверей, чаще медведя, коня, сопровождаемые особыми инструментальными наигрышами. Особый прием требовался для исполнения песен. С помощью пантомимы и танца они становились драматизированной шуткой или развернутой балладой. Основу репертуара народных песен мордвы Самарской области, как и мордвы Заволжья в целом, составляли песни, перенесенные с прежнего места обитания. Однако в ходе освоения этого края у переселенцев зародилось и крепло чувство глубокой привязанности к новому месту их обитания. В народе сложились новые песни, посвященные селам и городам Самары: «Покш Толкай велесь» – «Село Большое Толкай», «Самара городось» – «Город Самара» и др. [10. С. 155.]. На празднике исполнялись не только мордовские, но часто и русские, чувашские песни, что способствовало диалогу культур. Наряду с исполнением песен, плясок заметное место занимали театрализованные представления из свадебных эпизодов, служивших игровой проверкой, знания молодыми людьми этого ритуала. Для исполнения многочисленных свадебных ролей требовалось не только незаурядное исполнительское мастерство, но и знание свадебной поэзии, традиционного речетива. Многочисленные зрители оценивали достоинства юношей и девушек, их готовность к взрослой жизни, знание празднично-обрядовой культуры. В Рождественском доме весьма популярными были любовные песни. Изначально они были связаны с обрядом, поэтому в них любовные чувства во многом завуалированы. Нередко они имели непристойный характер, в них открыто воспевались плодородие и его символы. Однако песни такого содержания имели ритуальное значение и их исполнение разрешалось только в дни определенных календарных праздников.

Неотъемлемым элементом праздника были игры, которые имели не только развлекательное, но и магическое значение. Они выполняли функции продуцирующих заклинаний, способствующих росту хлебов, приплоду скота, деторождению. Многие игры имитировали сватовство и свадьбу, плодородие и т. п. Святочные посиделки давали молодежи возможность доказать свой социальный статус, утвердить право на создание семьи. Старшее поколение четко следило за поведением молодежи, отмечало манеру их исполнения, порядок выполнения обрядов. Так обеспечивалась преемственность в передаче традиций и народной культуры.

Большое место в святочной обрядности занимали гадания и ворожба. Основные мотивы гаданий девушек – это стремление узнать выйдут ли они замуж, какой будет муж, в какой семьей придется жить. Например, девушки из щепы и тонких палочек имитировали «сруб» колодца, который клали под подушку. Перед тем, как ложиться спать, произносили заговор: «Суженый-ряженый, приди в мой колодец напоить лошадь». Считалось, кто приснится во сне, тот и станет женихом невесты. Широко распространенным способом гаданий являлось «закрывание» косы замочком, а ключ клали под подушку. Кого девушка увидит во сне, тот и будет ее му-

жем. В ряде мордовских сел девушки выходили во двор, брали в подол снег, при этом приговаривали:

«Сей, сей просо,
Девичья краса,
Где собака лает,
Там мой муж».

После произнесения заговора прислушивались – с какой стороны лает собака, оттуда и будет жених [1. С. 10.].

Очень часто местом гадания выбирали баню. Для того, чтобы узнать каким будет жених – совали руку в дымовое окошечко и ждали. Если до руки дотрагивалось что-нибудь мохнатое – за богатого замуж выйдешь, голое – за бедного [13].

Достоинства и характер будущего мужа пытались узнать с помощью курицы, которую помещали под сито. На пол сыпали просо и ставили блюдечко с водой. Повернув сито 3 раза по кругу поднимали его и следили, в какую сторону пойдет птица. Если она шла в сторону пшена, то будущий муж будет богатый и с чистым лицом (не рябой), если же она направлялась к воде, то муж будет пьяницей. Очень часто гадали в подполе. Девушка отпускала в стакан с водой кольцо и наводила на него зеркало, при этом смотрела на него до тех пор, пока не пригрезится человек, который станет ей мужем [13].

Старшее поколение с помощью гаданий стремилось предсказать благополучие домочадцев, приплод скота, виды на урожай, погоду. Если во время гадания слышно было мычание коров, то это предвещало эпидемию скота; звуки, напоминающие бодание, означали удачный год. В Рождественскую ночь на подоконник сыпали кучки зерна по количеству членов семьи. Если утром чья-то кучка была тронута, то в течение года ее хозяин умрет [13].

Множество разнообразных народных примет и поверий связано с сочельником: наличие звезд в вечернем небе предвещало виды на урожай грибов, ягод, гороха и богатого приплода домашнего скота. Иней на деревьях – к обильным снегам, метель – пчелы будут роиться. Если снега возвышаются вдоль дороги – рожь будет буйно колоситься, если же дорога выше снегов на полях – к неурожаю. Тропинки черны – к урожаю гречихи. Чтобы домашний скот не бегал со двора – ножки стола связывали веревкой; кур не кормили – чтобы грядки не копали; пряжу в тугие клубы мотали – чтобы капуста уродилась. Если первый день коляды ясный – будет неурожайный год, хмурый, идет снег – урожайный, если в колядную ночь небо ясное и хорошо видны звезды – летом будет много грибов [13]. Аналогичные приметы и гадания были характерны для всей мордвы [9. С. 24-25].

Неотъемлемой частью новогодней обрядности был обычай ритуального кормления скота. Под Новый год старались устроить обильное угощение не только для себя, но и для животных, исходя из того, что хорошо прокормленный в этот день скот будет сытым в течение всего года. В ряде эрзянских сел Похвистневского района накануне Нового года проводилось моление в честь покровителя свиней – бога Таунсяя. В каждом доме варили свиную голову, которую украшали проросшимся зерном. Ее выносили во двор и молились за сохранность свиней. От головы отрезали кусочки и бросали в свинарник. Данные обряды связаны с дохристианскими верованиями мордвы, многие из которых сохранялись до начала XX века.

Дни от Нового года до Крещения в народе назывались «Страшными». Считалось, что в это время особенно буйствует нечистая сила, которая может нанести существенный вред как человеку, так и его хозяйству. На «Страшной» неделе люди старались поздно вечером реже выходить из дома. Существовало поверье, что нечистая сила может сбить человека с пути, заманить в какую-нибудь ловушку и задушить. В ночь на Крещение над окнами, дверями и воротами чертили кресты или

их делали из тонкой лучины и бросали в хлев с целью обезвредить и изгнать нечистую силу. Накануне Крещения молодежь и дети с большим шумом и криками, стуча в заслонки, гремя цепями и другими предметами, ходили из дома в дом, отгоняя «нечисть» [1. С. 142]. Эти ритуальные действия должны были навести порядок в мире. Помимо выполнения ритуальной функции для каждого участника не менее значимым было ощущение своей причастности к группе, коллективу, социуму. Важным также являлся и эмоциональной тонус, который способствовал здоровому отдыху и хорошему настроению.

С христианством связан обычай освящать воду, купаться в проруби. Крещенскую воду наливали в специальную посуду, ставили за иконы и хранили до следующего Крещения. Ей приписывались очистительные и лечебные свойства, поэтому она широко использовалась в народной медицине, при лечении от сглаза. На Крещение было принято ходить в гости друг к другу. Молодежь устраивала хороводы – «коровод», «карогот», где исполняли круговые хороводные песни. У мордвы Заволжья, в том числе самарской мордвы, бытовали два стилевых вида круговых песен. Песни первого вида пелись обычно в кругу. Положив руки на плечи стоящих рядом, певцы двигались по кругу, по ходу движения солнца, притопывая в такт и покачиваясь всем корпусом. Не исключено, что в прошлом эти движения были связаны с древнейшими обрядами поклонения солнцу. У мокши пережитки этих обрядов сохранились именно в плясках, где участники, двигаясь по кругу, поднимают руки, согнутые в локтях (символ обращения к солнцу у многих народов). Характерной особенностью «кужань морот» второго вида являлось медленное движение по кругу, соответствующее спокойному запеву, и быстрая пляска на месте [10. С. 160-161].

Одним из крупнейших праздников зимне-весеннего цикла является Масленица, которая длилась от одной до двух недель. Первая неделя называлась «покш Мастя» – большая Масленица, вторая – «вишка Мастя» – малая Масленица. Вероятно, обычай деления Масленицы на большую и малую возник у мордвы под влиянием чувашей, у которых это было распространено повсеместно [10. С. 157]. По срокам она связана с передвижной частью церковного календаря. Самая ранняя Масленица приходилась на конец января – начало февраля (по старому стилю), а самая поздняя – на конец февраля – начало марта.

Масленица – один из любимых массовых народных праздников, здесь всегда царила атмосфера всеобщей радости и веселья. Повеселиться вволю перед самыми строгими во всех отношениях неделями поста – таков дух этого праздника. Праздновалась Масленица с исключительным размахом, всенародно. Недаром ее называют «широкой», «честной», «веселой», «разгульной» и т. д. На этом празднике, как ни на каком другом, демонстрировался достаток семьи, её богатство. Обычно к этому времени приходился массовый приплод скота, что обеспечивало изобилие молочной пищи. По рассказам информаторов, Масленицу старались встретить, праздновать и особенно проводить с достоинством. У самарской мордвы, как и у мордвы всего Заволжья, празднование Масленицы начиналось с исполнения масленичных песен, имеющих величально-поздравительное содержание и песен-диалогов с птицами:

Паро уряж, патинем,
Мазы уряж, патинем!
Учить нармунть – састь нармунть:
Коволкс ливтить – чи вельтить!
Учить Мастя – сась Мастя:
Лейсэ эесь сэняшкадсь,
Пакся ловось раушкадсь!

Добрая невестка, тетушка моя,
Красивая невестка, тетушка моя!
Ждала ты птиц – прилетели птицы:

Тучей летят – солнце закрывают!
Ждала Масленицу – пришла Масленица:
В реке лед посинел,
В поле снег почернел!
[10. С. 157]

Все праздничные дни были заполнены до отказа обрядовыми и необрядовыми действиями, традиционными играми и забавами, катанием на лошадях, ледянках, санках, шкуре, досках, поеданием масленичных блинов, соревнованиями и гулянием. Сил, энергии, задора хватало на все, поскольку царила атмосфера предельной раскрепощенности, всеобщей радости и веселья.

Наиболее любимым и популярным масленичным развлечением было катание с гор и горок. Катались на естественных склонах у деревни, а также на специально устроенной горе – «масленицань пандо» («масленичная гора») [10. С. 120]. Ее сооружала молодежь при участии детей и подростков. Здесь происходили основные гуляния. На празднике катание с горы было массовым, возрастных ограничений не существовало. Это было своего рода единение всего социума: родителей и детей, молодежи и людей среднего и пожилого возраста. Необходимым масленичным обрядом было ритуальное катание женщин и девушек на донце прялки. По поверьям, оно должно было способствовать хорошему урожаю льна. Считалось, чем дальше прокатывались, тем длиннее будет лен. В ряде мест молодые женщины, вышедшие замуж с момента последней Масленицы, приносили на масленичную гору ячменные и пшенные блины, которыми угощали молодых парней. За это их катали на салазках [10. С. 120].

Массовый характер носило также катание на лошадях. Этот обряд имел магическое значение и совершался с целью очищения от злых духов. Лошадей запрягали в лучшие сани. Для упряжки использовалась праздничная сбруя с начищенными до блеска металлическими бляшками, ременными кистями, бубенчиками. В гриву лошадям вплетались цветные ленты, к дуге подвешивались колокольчики. Полагали, что с помощью шума колокольчиков и бубенчиков, пения весёлых песен, смеха можно изгнать болезни и всю нечисть. Под стать лошадям были и сани. Молодежь, особенно девушки, надевали свои лучшие наряды. Парни украшали шапки ленточками и цветными лоскутками. Самые веселые и озорные часто выступали в роли ряженых. Наряжались в цыган, животных. Парни переодевались в женские одежды, а девушки – в мужские. Широкое распространение имело употребление масок, которым придавалось магическое значение. Согласно народному мировоззрению, маски являются персонификацией духов умерших, от их благосклонности якобы зависит благополучие и счастье людей. Ряженые разыгрывали различные сценки из бытовой жизни, веселя народ. Праздничный санный кортеж ездил вокруг села и его путь сопровождался смехом, весельем, пением песен. Катание вокруг села имело магическую охранительную функцию. Считалось, что таким образом создается магический круг, с помощью которого можно защитить село от массовых эпидемий.

Составной частью праздника являлось чествование молодоженов. Им оказывали особые почести, катали на лучших санях, а те в свою очередь принародно должны были продемонстрировать свою любовь друг к другу, признаваться в чувствах.

В последний день праздника устраивали проводы Масленицы. Одним из главных ее атрибутов было чучело, сделанное из соломы и тряпок. Днем под крики и улюлюканье его возили по деревне, а вечером – сжигали. По поверью шум и веселье способствовали богатому урожаю, благополучию года, а также изгнанию нечистой силы. В сожжении Масленицы ряд исследователей усматривали магические действия, посредством которых крестьяне, уничтожая «масленицу», прогоня-

ли от себя и своего хозяйства вредных духов [15. С. 95]. В. Я. Пропп объясняет этот обряд как традиционный пережиток распространенных ранее магических действий по передаче плодородия земле [14. С. 87]. В некоторых селах Шенталинского, Клявлинского районов жгли общесельские костры. Помимо соломы, дегтя, дров в костер бросали старые, худые лапти, веники, кошелки, колеса и т. п. Для этого ребятишки специально ходили по домам и выпрашивали у хозяев ненужный хлам. Костры обычно жгли за селом, где-нибудь на возвышенности или на берегу, чтобы огонь был виден всем жителям села.

Последний день Масленицы назывался прощенным. По обычаю все просили прощение друг у друга, включая родных, близких, соседей, односельчан. В этот день мирились те, кто был в ссоре, кто обидел друг друга словом или поступком. В некоторых мордовских сёлах ходили просить прощения и отпущения грехов в церковь. Обряд прощения рассматривался как моральное очищение человека за нанесенные вольные или невольные обиды.

Мордва относилась к праздникам как к жизненной школе, как к средству упрочения тесной взаимосвязи с космосом, окружающей природой и обществом. Праздничные обрядовые действия, песни, игры помогали человеку утвердить себя как добродетельного, обладающего честью и достоинством, равноправного члена общины, поддержать общий ритм жизни, достичь победы добра над злом. Глубоко проникая в народный быт, календарные праздники становились неразрывной его частью и передавались от одного поколения к другому, приобщая их к культурным традициям. Обязательные для всей крестьянской общины праздники и обряды, которые духовно объединяли народ, скрашивали однообразные трудовые будни, давали повод для самовыражения и художественного творчества, помогали ориентироваться во времени. Во многих обрядовых действиях отражены важнейшие для земледельцев события хозяйственного года. Крестьяне-земледельцы, пользуясь всевозможными обрядовыми действиями, полагались на рациональный опыт аграрной практики предшествующих поколений, одновременно пытались воздействовать на окружающую природу и добиться ее милости в хозяйственных делах.

Календарные праздники и обряды служили важной формой общения. В мордовские села на праздники приезжали жители из соседних чувашских, русских сел, что способствовало культурному диалогу, формированию этнокультурной толерантности.

В советское время происходящие процессы интеграции с неизбежностью привели к растущей унификации и стандартизации в образах жизни и отдельных формах культурного выражения. Все это привело к утрате этнически специфических черт, исчезновению целых комплексов этнокультуры. Важнейшей формой противодействия наблюдаемому обезличиванию этносов является обращение к культурным ценностям, национальным традициям, поиск оптимальных вариантов синтеза традиционного и нового, органическое сочетание традиционных компонентов культуры. Как свидетельствуют материалы анкетирования, проведенного среди мордовского населения Исаклинского и Шенталинского районов, обычаи и обряды, в том числе и зимнего цикла, не утратили своей значимости и продолжают играть важную этноидентифицирующую роль. Так, 65 % респондентов считают, что народные праздники способствуют сохранению национального самосознания и традиционной культуры. Значимость празднично-обрядовой культуры в определении степени этнического самосознания отметили 30 % школьников. 25 % мордвы старшего поколения сельской местности знают традиционные зимние календарные обычаи и обряды, 40 % – имеют о них представление. 55 % респондентов считают, что праздники

сближают народы, способствуют диалогу культур, 60 % – служат средством формирования толерантности, профилактики ксенофобии и экстремизма [5]. Аналогичное отношение к праздникам и обрядам, как к важнейшим средствам формирования этнической идентичности, характерно и для мордвы, проживающей на территории Республики Мордовия [3. С. 248.].

Отдельные элементы народных праздников, игры, забавы вошли в современную практику проведения праздника села, проводов зимы и т. д. Современные фольклорные коллективы в свой репертуар включают мордовские народные лирические и эпические песни.

Большую роль в возрождении традиционной культуры, языка, народных праздников, фольклора проводит мордовская общественность области. 25 ноября 1990 года первый съезд представителей эрзянской и мокшанской общественности принял решение о создании Куйбышевского национального культурно-просветительского общества «Масторава» («Мать-земля»). Обществом была проделана значительная работа по организации фольклорных праздников, проведению научно-практических конференций по проблемам образования и культуры, обеспечению школ необходимой литературой, организации лекционных курсов. По данным Самарского областного института повышения квалификации и переподготовки работников образования в Самарской области в 2010-2011 учебном году функционирует 26 школ, где идет преподавание мордовского языка и культуры [8].

Активная работа также проводится филиалами «Масторавы» в Тольятти, Шенталинском, Похвистневском, Исаклинском, Клявлинском и других районах. Свою лепту в популяризацию мордовской культуры вносит самарская городская эрзянская общественная организация – «Лисьмапря» («Родник»).

Доброй традицией стало проведение ежегодных областных фестивалей мордовской культуры «Масторава» в городах и районах области. Первый фестиваль, посвященный 90-летию со дня рождения этнографа и фольклориста М. И. Чувашова, состоялся в 1999 году в селе Старая Шентала Шенталинского района [12. С. 18-19].

Эстафету взрослых фестивалей подхватили и дети – с 2002 года в Самарской области проводится областной детский фестиваль «Од вий» («Молодая сила»), на котором представлены несколько жанров – фольклор, обряды, обычаи, сольное и эстрадное пение, поэзия, национальные танцы. С огромным успехом выступают дети из сел Багана и Старая Шентала, Новые и Старые Сосны, Большая Ёга и Красные Ключи, Сиделькино и др. Широкой популярностью пользуется детский фольклорный ансамбль «Вишка лейне» из села Старое Вечканово Исаклинского района, получивший звание «народный». Национально-культурный центр «Масторава» активно участвует в областном межнациональном празднике «Венок дружбы», в Международной этнокультурной экспедиции «Волга – река мира. Диалог культур волжских народов» [12. С. 20].

С 13 по 18 октября 2009 года в Самарской области с большим успехом прошли Дни Республики Мордовия. Самарская общественность горячо откликнулась на проведение мероприятий, направленных на сохранение и развитие мордовской культуры и языка. В рамках визита делегация из Мордовии посетила несколько муниципальных районов области, где проживает мордовское население. На встречах прошли презентации учебников на мордовском языке, книг и альбомов, круглые столы, выставки, концерты мордовских фольклорных коллективов и мастер-классы народных умельцев. Дни Республики Мордовия в Самарской области прошли в рамках подготовки к празднованию 1000-летия единения мордовского народа с народами Российского государства, которое будет отмечаться в 2012 году в

соответствии с Указом Президента РФ [12. С. 20].

Благодаря тесному сотрудничеству с Государственным комитетом Республики Мордовия по национальной политике и с Поволжским центром культур финно-угорских народов, в область регулярно поступает национальная учебная и художественная литература, номера «Финно-угорской газеты», энциклопедии, журналы, брошюры, аудио – и видеоматериалы и наглядные пособия по истории мордовского и финно-угорских народов.

С открытием государственного учреждения Самарской области «Дом дружбы народов» национально-культурные центры получили новые возможности для своей деятельности – здесь созданы все условия для сохранения и развития традиционной народной культуры. Национально-культурный центр «Масторава» в настоящее время считается одной из самых активных среди национально-культурных центров Самарской области [12. С. 20].

Таким образом, обычаи и обряды зимнего цикла народного календаря, являясь составной часть духовной культуры мордвы, и сегодня служат важнейшей формой социализации личности, передачи культурного наследия этноса и играют важную роль в формировании этнической идентичности. Участвуя в народных праздниках, выполняя определенные функции, молодое поколение имеет возможность не только приобщиться к культурным традициям мордвы, но и проявить свои возможности, творчески выразить себя как личность.

ПРИМЕЧАНИЯ

1. Беляева Н. Ф. Традиционное воспитание детей у мордвы / под ред. В. И. Козлова. – Саранск: Мордов. гос. пед. ин-т, 2001. – 260 с.

2. Беляева Н. Ф. Традиционные институты воспитания детей и подростков у мордвы. – Саранск, Мордов. пед. ин-т, 2002. – 102 с.

3. Беляева Н. Ф. Этническая культура в процессах этнической идентификации и культурного диалога // Регионология: научно-публицистический журнал. – 2010. – № 2. – С. 245-256.

4. Волков Г. Н. Этнопедагогика чувашского народа (в связи с проблемой общности народных педагогических культур). – Чебоксары, 1966.

5. Данные анкетирования, проведенного Тюганковой Е. В. в Исаклинском, Шенталинском, Похвистневском районах Самарской области в 2010 г.

6. Данные Всероссийской переписи населения 2002 г.

7. Данные Первой всеобщей переписи населения Российской империи 1897 г.

8. Данные Самарского областного института повышения квалификации и переподготовки работников образования за 2010-2011 учебный год.

9. Девяткина Т. П. Народные приметы мордвы: мокши и эрзи: учеб. пособ. / Девяткина, Т. П. – Саранск: Изд-во Мордов. гос. ун-та, 1994. – 121 с.

10. Мордва Заволжья / НИИ яз., лит., истории и экономики при Совете Министров - Правительстве Респ. Мордовия; Редкол.: В. И. Козлов, П. Д. Грузнов, И. М. Петербургский и др. – Саранск: Мордов. кн. изд-во, 1984. – 184 с.

11. Мордва. Историко-этнографические очерки. – Саранск, 1981.

12. Мордва Самарской области. Паспорт этнической группы / Аппарат Правительства Самар. Обл., ГУ СО «Дом дружбы народов»; авт.-сост. Н. Н. Малкова, С. Д. Николаев, С. К. Жидкова, В. И. Алексеева. – Самара: ГУ СО ДДН, 2010. – 44 с.

13. Полевые материалы Тюганковой Е. В., собранные в Клявлинском, Шенталинском, Исаклинском, Похвистневском, Волжском районах Самарской области, 2010 г.

14. Пропп В. Я. Русские аграрные праздники. Опыт историко-этнографического исследования / Ст., коммент. И. В. Пешкова. – М.: Лабиринт, 2000. – С. 192 .

15. Румянцев Н. В. Масленица // Атеист. – М., 1930. – № 49. – С. 66-107.

МОРДОВСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ИНСТИТУТ ИМЕНИ М. Е. ЕВСЕВЬЕВА
РЕСПУБЛИКА МОРДОВИЯ, г. САРАНСК

УДК 39(470.345)(045)
ББК 63.5 (2р–6 Мо)
Этнография, отечественная история

ОБЩИННЫЕ ТРАДИЦИИ НРАВСТВЕННОГО ВОСПИТАНИЯ МОЛОДЕЖИ В ПОЛИЭТНИЧНОМ РЕГИОНЕ[1]

Кандидат исторических наук В. В. Мирошкин

Общинные традиции в сфере воспитания не только продемонстрировали удивительную жизнестойкость, но и по сегодняшний день остались значимыми и востребованными. В данной статье предпринята попытка проанализировать традиционную систему нравственного воспитания, сложившуюся в мордовской крестьянской среде. Внимание акцентировано на роли общинных институтов и традиций в процессе социализации личности.

Ключевые слова
Традиционные институты социализации, семья, общинный институт, общинные традиции, полиэтничный регион, нравственное воспитание, совет стариков, общественное мнение

В настоящее время в российском обществе особую актуальность приобретают вопросы, связанные с нравственным воспитанием молодого поколения. Повышенный интерес к данной проблеме во многом обусловлен социальной нестабильностью в стране. Её проявлениями являются значительная доля беспризорных детей, неуклонный рост криминализации в детской и подростковой среде, существенный процент разводов у молодых пар и т. п. В то же время натиск западной массовой культуры ведет к нарастанию духовной дисгармонии в российском социуме. В сложившихся условиях оказывается особенно востребованным опыт этнопедагогики.

У мордвы традиционным институтом социализации личности служила община, где в течение веков выработался крестьянский «нравственный кодекс», базирующийся на разумном балансе коллективного и индивидуального начала. Здесь на основе сложившихся эталонов этических норм, формировались взгляды на окружающий мир и ценностные ориентации подрастающих поколений, закладывались их нравственные устои. Каждый общинник должен был почитать родителей, слушаться старших, растить детей, уважать

[1] **Статья подготовлена при финансовой поддержке Министерства образования и науки Российской Федерации за счет средств Федеральной целевой программы «Научные и научно-педагогические кадры инновационной России» на 2009-2013 годы в рамках проекта «Культурный диалог в полиэтничном пространстве» (Государственный контракт №П565).**

память предков, помогать соседям, усердно трудиться и т. п.

Воспитание подрастающего поколения на основе этих правил и норм фактически начиналось с момента рождения. Эффективность раннего включения ребенка в воспитательный процесс подчеркивается устно-поэтическом творчестве мордовского народа: «*Шуфтсь мянцеви (мяндеви), мзярс сон од*» (мокш.) – «Дерево гнется, пока молодое»; «*Иттнень тонафтыть (сюцить) ёмласта, цебярьхть улихть оцюста*» (мокш.) – «Учи детей, пока малы – хороши будут взрослыми» [2. С. 45].

Мордовская община видела в детях верный залог спокойной и обеспеченной старости их родителей, гарантию будущего благосостояния семьи, а, следовательно, процветания самого общества. Поэтому взаимоотношения родителей и детей являлись предметом постоянной заботы со стороны «мира», а многодетность придавала в глазах односельчан дополнительный авторитет. Ведь «многодетные родители – человеческого рода продолжатели» («*Лама идень касфтыхне – ломань плямань кирдихне*» (мокш.), «*Ламо эйдень трицясь – родонь-племань кирдиця*» (эрз.)) [2. С. 40]. Наличие единственного ребенка служило поводом для сочувствия данной семье: «*Фкя иднять трямац – тядянь сельмоведень прамац*» (мокш.) – «Одного ребенка растить – матери слезы лить»; «*Фкя иднясь, што фкя сельмонясь*» (мокш.) – «Один ребенок, что единственный глаз» [2. С. 41-42]. Хуже этого могла быть только бездетность, воспринимаемая мордовским крестьянским «миром», как одно из самых величайших несчастий, какое только может постичь семью. Отсюда бытование в мордовском фольклоре таких пословиц и поговорок, как «*Идь мархта – мяляфкс, идьфтома – пеняфкс*» (мокш.), «*Эйкакш марто забота, эйкакштомо – горе*» (эрз.) – «С детьми – забота, без детей – печаль (горе)»; «*Шаба мархтось эряй – радай, шабафтомось – ризнай*» (мокш.), «*Эйкакш мартось эри, эйкакштомось – ризны*» (эрз.) – «Кто с детьми – живет-радуется, кто без детей – горюет» [2. С. 41-42].

Неписаные правила мирского общежития гласили: дети должны беспрекословно исполнять родительскую волю. Родительское слово в традиционной культуре мордвы окружалось ореолом святости и по своей силе превосходило все писаные законы. Подтверждение этому содержится в устно-поэтическом творчестве мордовского этноса: «*Тядянь валсь – святой вал*» (мокш.) – «Материнское слово – святое слово»; «И царь хотел, а отец не велел» [2. С. 42; 1. С. 129]. Согласно общинным обычаям у мордвы оба супруга должны были принимать участие в воспитании своих чад. «*Маштат шачфтома – маштт и идень касфтома*» (мокш.), «*Маштыть чачтомо – машт эйкакшонь кастомо*» (эрз.) – «Умеешь детей родить – умей их и воспитать (вырастить)»; «*Отькорь тядясь – отькорь идсь*» (мокш.) – «Куда ведет мать, туда идет и ребенок»; «Т*ядясь – шачфты – касфты, алясь – сафты – тонафты*» (мокш.) – «Мать родит, растит, а отец – учит» – гласит народная мудрость [2. С. 41-42, 44].

Процесс воспитания строился на любви и почтении к родителям и старшим, почитании памяти предков, уважении традиций и обычаев своего народа. Традиционные воззрения мордвы не поощряли мер физического воздействия на детей со стороны родителей: «*Иттнень мархта тюремс – зверькс улемс*» (мокш.) – «Детей бить – надо зверем быть» [2. С. 42]. В качестве альтернативы предусматривалось более гуманное и, по всей видимости, более действенное наказание: «неисправного» сына можно было на некоторое время отдать в работники к однообщиннику, но и в этом случае такое наказание не могло продолжаться слишком долго, так как сын мог «отбиться от семьи» [1. С. 131]. Данный обычай бытовал в некоторых мордовских селах и в начале XX в. [5].

Крестьянский «мир», справедливо пола-

гавший: «*Кольневкс эйкакшось а трицяь*» (мокш.) – «Избалованный ребенок – не кормилец» [2. С. 44], заботился о том, чтобы дети с малых лет приучались к сельским работам. Уже с 7 - 8 лет они выполняли некоторые нехитрые трудовые операции, а в 12 лет мальчики считались уже вполне взрослыми работоспособными людьми. Такое достаточно раннее включение детей в трудовую жизнь семьи было самым действенным средством воспитания.

Трудовое воспитание, формировавшее у молодых такие качества, как трудолюбие, бережливость, уважение к чужому труду, к чужой собственности и т. п. служило краеугольным камнем народной педагогики. Здесь важное значение имела традиция крестьянской взаимопомощи. У мордвы она называлась *лездома* (мокш.), *лездама* (эрз.). Наблюдая за взрослыми, а зачастую и включаясь в процесс коллективного труда, молодежь не только вырабатывала, перенимала и закрепляла производственные приемы и навыки, но и усваивала правила и нормы мирского общежития, заслуживала определенную репутацию. Общественное мнение на помочах выделяло мастеров своего дела, указывая на них молодым в качестве образцов для подражания, осуждало и высмеивало неловкость, лень: «*Тевонь кельги улят – шнама валнят кулят*» (мокш.), «*Тевень вечки ки ули, се паро (почетонь) валткак мари*» (эрз.) – «Работать любишь – всегда в почете будешь»; «*Кие ламо сокась, сянь борозданза сяда видет (мазыхть)*» (мокш.) – «У хорошего пахаря борозды прямые (красивые)»; «*Кодама сафтомась, стама тиемась*» (мокш.), «*Кодат преветь, истят теветь*» (эрз.) – «Какое умение, такое творение»; «*Кальдяв мастерсь цебярь инструмент аф кирди*» (мокш.) – «Плохой мастер хороший инструмент не держит»; «*Тевда сон илядсь аф сяс, мес пилац ношка, а сяс, мес пилать азороц ношка – Тимошка*» (мокш.) – «Он плохо пилит не потому, что пила тупа, а потому, что хозяин – тупица Тимошка» и т. п. [2. С. 55-57, 62, 65].

Результатом сочетания семейного и общественного воспитания было то, что выросший сын, даже отделившись от отца и ведя собственное хозяйство, как правило, не порывал связи с отчим домом. Он нес перед престарелыми родителями нравственные обязательства по их содержанию: «*Тядянь-алянь андомась – сире шумонь пандомась*» (мокш.) – «Родителя кормить – старый долг платить» [2. С. 42]. Данная норма обычного права в мордовской общине не утратила своей силы и в начале XX в. По словам информаторов, даже в 1930-е гг. «никому и в голову не могло прийти бросить родителей, оставить их без куска хлеба» [4, 5].

Выполнение ритуалов семейной обрядности также находилось под непосредственным наблюдением общины. Особенно пристальное внимание односельчан привлекала свадьба. Создание новой семьи считалось у мордвы общественным делом, поэтому требовалось признания брака не только членами своей семьи, но и всем обществом. Участие «мира» в заключении браков выражалось в виде материальной, а чаще нравственной поддержки и непосредственном присутствии односельчан во время веселья. В неменьшей степени чувство общинной близости проявлялось в родильно-крестильных и похоронно-поминальных обрядах. «Мирское» влияние, выражавшееся в мнении родственников, соседей-шабров, оказывало существенное воздействие на сохранение традиционных воззрений и соблюдение традиционных норм.

Важнейшим принципом мирского общежития в среде мордовского крестьянства служили добрососедские отношения. Поддержка хороших отношений с соседями считалась необходимой нормой. Ведь без взаимной поддержки трудно было противостоять жизненным тяготам и невзгодам. По свидетельству информаторов «хорошему человеку в соседском деле помочь считалось святой обязанностью».

Мордовские пословицы на этот счет также недвусмысленно замечают: «*Вешентть эрямс аф цебярь васта, а вешентть цебярь шабрат*» (мокш.), «*Вешнек аволь паро тарка, вешнек вадря шабра*» (эрз.) – «Ищи не хорошее место, а ищи хорошего соседа», «*Васень тевесь – шабра марто тевесь*» (мокш.) – «Первое дело – соседское дело», «*Кода кельгат родной-цень, стане кельк и шабрацень*» (мокш.) – «Как любишь родных, так люби и соседей» [2. С. 34-35]. Подчас соседство ставилось даже выше родственных связей: «*Цебярь шабрась – васенце раднясь*» (мокш.) – «Хороший сосед – первая родня» [2. С. 34]. Это во многом объясняется тем, что на базе добрососедских отношений покоился один из ключевых обычаев в жизни мордовской крестьянской общины – обычай *лездома* (*лездама*).

Хорошие отношения между соседями – представителями разных этнических групп были возможны только при признании и уважении особенностей историко-культурного развития друг друга. Совместная трудовая деятельность и общий интерес служили мощным консолидирующим фактором. Ведь здесь не столько важна была этническая или конфессиональная принадлежность, сколько трудовые навыки и умения работника. Данный подход нашел свое отражение в фольклорной традиции: «*Ломанть мазептьсазь аф нарядонза, а машты кяденза*» (мокш.) – «Не наряд красит человека, а его умелые руки»; «*Пара тевце – мазы лемце*» (мокш.) – «За хорошие дела честь и почет»; «*Соскайсь сокай ломанть сяда курок няйсы (содасы)*» (мокш.) – «Пахарь пахаря узнает быстрее» [2. С. 56, 63, 118]. Сближение происходило настолько, что фактически с представителями другого этноса обращались как со «своими». Это отчетливо прослеживается и в обычае гостевания, когда мордва, русские, татары ходили друг к другу в гости, на семейные торжества. При этом ревностно соблюдалось правило: «последнее принеси, но гостя угости». Совместный досуг, празднования как нельзя более способствовали взаимному проникновению, взаимному обогащению культур, воспитывали толерантное отношение к другим этническим группам.

Поликультурное воспитание у мордвы тесно переплеталось с патриотическим воспитанием. За многовековую историю мордовского этноса у него в рамках института общины сложилась целая система мер по воспитанию патриотических чувств у молодого поколения. В ней центральное место занимало формирование у ребенка образа Родины. Для юного члена крестьянского сообщества Родина начиналась с семьи и отчего дома, охватывала село, край, народ. Любовь к ним выражалась в знании и уважении этнокультуры, что способствовало сохранению этнической памяти, ощущению духовного родства, исторической связи и преемственности поколений. Традиции и обычаи передавались и осваивались в ходе совместного досуга, праздников, коллективных молений (*озксх*) по случаю предотвращения стихийных бедствий (засухи, падения скота и т. д.), начала или завершения земледельческих работ и т. п. Подобные формы корпоративного времяпровождения способствовали этнической интеграции членов общины, осуществляли функции социального контроля и социальной памяти, корректировали сознание и направляли проявление эмоций, чувств и настроений в определенное русло. Так, во время коллективных молений «все обиды забывались, и ощущалось всеобщее единство», «охватывало чувство радости и веселья от торжественности происходящего вокруг» [4, 5].

Понимание патриотизма у мордовского крестьянства исключало возвеличивание своего народа и его культурных достижений в ущерб достоинству других этносов. Здесь также не было места для панической боязни чужих традиций и обычаев, так как боятся обычно того, чего не понимают. С одной стороны, патриотизм заключался в

знании и понимании собственной этнической культуры, бережном отношении к природе родного края, осознании необходимости защиты его от врагов. С другой стороны он был в уважении традиций и обычаев других этносов, межэтническом сотрудничестве и взаимопомощи. Мордовская народная мудрость справедливо указывает: «*Родной мастор мяль сафты, кельгома вий касфты*» (мокш.) – «Родная земля чувства возвышает, любовь к себе вызывает» [2. С. 101]. А там, где царит любовь, нет места ненависти.

В общине ребенок получал основы экологических знаний. Ему с колыбели прививалась любовь к природе родного края. Например, это отчетливо видно из дошедших до нас мордовских пословиц и поговорок: «*Шачема вастта мазы (питни) мезьге аш*» (мокш.), «*Чачома мастордот мазый тарка а муят*» (эрз.) – «Красивее Родины места не найти», «*Эряфсь шачема крайса – моли кода райса*» (мокш.), «*Чачома крайсэ – эрямось кода райсэ*» (эрз.) – «В родном краю жизнь – как в раю», «*Ломанць Родинафтома, кода нармонць пизофтома*» (мокш.) – «Человек без Родины, что птица без гнезда» [2. С. 32-33]. Ребенка с малых лет учили ценить и бережно относиться к окружающей его флоре и фауне. Здесь примером подрастающему поколению служило рациональное природопользование и природоохранные меры со стороны сельского общества: обычай «заповедных лет», запрет ловли мелкоячейной сетью, добычи рыбы в период метания икры и т. п.

В повседневном быту община выступала хранительницей нравственных принципов. Общество вело борьбу с мотовством, праздностью, воровством, ленью, нерадивом отношением к труду. Свое отношение к этим порокам мордовский народ сформулировал в устно-поэтическом творчестве: «*Работаса – кирьхкс, ярхцамста – кавал*» (мокш.), «*Роботасо – озяз, ярсамосо – кавал*» (эрз.) – «На работе - воробей, а в еде – ястреб»; «*Лафча зепса ярмакне пацяфт*» (мокш.), «*Варяв зепсэ ярмакт а кирдевить*» (эрз.) – «В дырявом кармане деньги не удержишь: они крылаты»; «*Щегольхне синць эсь прясмон кельгсихть*» (мокш.) – «Щеголи сами собой любуются»; «*Ломань парши салат – байдек палат*» (мокш.) – «Чужое добро украдешь – палку получишь (поцелуешь)» [2. С. 71, 110, 150-151]. Под особым контролем «мира» находилось пьянство, служившее подчас корнем вышеозначенных зол. Отношение мордовского крестьянства к непомерному употреблению алкогольных напитков прочно закрепилось в фольклорной традиции народа: «*Винада пяк симондят – лимот-сюнот тиендят*» (мокш.) – «Много водки потреблять – честь свою потерять»; «*Ирецтоньшись сембонь лангти лихтьсыне*» (мокш.) – «Пьянство все наружу выводит», «*Винась курок митянза, али тюрьмав витянза*» (мокш.) – «Вино (водка) человека подводит и до тюрьмы доводит»; «*Симондись тува еткса – ломань, а ломань еткса – тува*» (мокш.) – «Пьяница среди свиней – человек, а среди людей – свинья»; «*Пивада симат – пялес юмат, винада симат – ефси юмат*» (мокш.) – «Пиво пьешь – полбеды наживешь, водку пьешь – совсем пропадешь» [2. С. 94-96]. По мнению мордовского социума, пьяный человек был даже опаснее сумасшедшего: «*Ирецтоть эзда пялязське пели*» (мокш.), «*Иреть-стэнть эйстэ пелезеськак пели*» (эрз.) – «Пьяного и сумасшедший боится» [2. С. 95]. Особую опасность для общества представляло злоупотребление алкоголем глав семей. В этом случае мордовская община оставляла за собой право на вмешательство: она могла установить опеку над хозяйством, высечь виновного [1. С. 140, 160]. Вообще, против злоупотребления алкогольными напитками «мир» пытался бороться различными способами. Так, общество могло в качестве меры наказания подвергнуть нарушителей денежному штрафу в пользу мирской казны или публичному наказанию, «отлучить» от

участия в общинных празднествах и даже выгнать из деревни. Здесь весомым авторитетом пользовался совет стариков – *велень атят*. Старики использовали моральные способы воздействия, увещевания и т. п. Это существенно затрудняло распространение пьянства в молодежной среде в мордовских селах.

Чрезвычайным событием для мордовской деревни также было воровство. Покушение на чужое имущество расценивалось не просто как недопустимое из-за возможных последствий для хозяйства, но воспринималось как категорически недопустимое, морально порочное. В общине за кражу существовали самые серьезные наказания, включая самосуд. Телесные наказания за воровство практиковались крестьянами повсеместно. Широкое распространение имели различные виды посрамления. Воров клеймили всевозможными прозвищами, которые нередко переходили от отца к сыну, внукам, правнукам. Здесь не последнюю роль играло общественное мнение – *велень мяль*. В мордовской деревне оно было важнейшим регулятором поведения, оказывавшим постоянное непосредственное воздействие на формирование и сохранение традиционных воззрений и соблюдение традиционных норм. Мнение семьи, родственников, ближайших соседей, селения в целом и комплекса близлежащих селений выстраивали многоуровневую систему репутации: индивидуальная, семейная, родовая, общинная. Она формировалась постепенно, передавалась из поколения в поколение, но имела достаточно гибкий характер, адекватно реагируя на малейшие изменения поведения общинников. Значение общественного мнения четко осознавалось крестьянами. Информаторы вспоминали: «Двери не запирали. Так, на щиколду накинешь. Значит, дома никого нет. Даже на ночь не закрывались. Тогда и никаких замков не было. Воровать, никто не воровал. Перед людями срамно» [5]. Вынесение безнравственных поступков на мирской суд, апелляция к соседям служили сдерживающими факторами для распространения правил, не отвечающих нормам общинной этики, и оказывали благотворное воздействие на подрастающее поколение.

Следовательно, принятые нормы поведения поддерживались как мерами принудительного воздействия, так и силой общественного мнения. При этом боязнь осрамить себя и свою семью в глазах людей подчас служила гораздо более действенным стимулом надлежащего выполнения общинных правил, нежели угроза физической расправы. Святость общинной традиции являлась надежной гарантией незыблемости нравственных устоев. Ведь за посягательство на них ослушника ждали как небесная кара и возмездие, так и порицание со стороны сельского общества, которое могло прибегнуть к одному из самых суровых наказаний – изгнанию из общины.

С разрушением общины в 1930-е гг. мирские традиции в сфере воспитания не только продемонстрировали удивительную жизнестойкость, но и по сегодняшний день остались значимыми и востребованными.

ПРИМЕЧАНИЯ

1. Майнов, В. Очерк юридического быта мордвы / В. Майнов. – Спб., 1885. – 267 с.
2. Мордовские пословицы, присловицы и поговорки / под ред. К. Т. Самородова. – Саранск: Морд, кн. изд-во, 1986. – 280 с.
3. Полевые материалы автора (ПМА). Инсарский и Рузаевский район, 2004 г.
4. ПМА. Кочкуровский район, 2005 г.
5. ПМА. Ковылкинский район, 2006 г.

УДК 94(798)
ББК 63.3(2)521-27
Отечественная история

ИССЛЕДОВАНИЕ ИСТОРИИ РУССКОЙ АМЕРИКИ И ЕЁ НАСЛЕДИЯ: АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ И ДОСТИЖЕНИЯ[1]

Кандидат исторических наук В. В. Страхов
Кандидат филологических наук И. М. Шеина

Статья посвящена прошедшему 8-9 августа 2011 г. в Рязанском государственном университете имени С. А. Есенина международному научно-практическому семинару «Наследие Русской Америки и современность: исследовательские приоритеты и научные достижения» и анализу представленных на нем докладов. Основной вывод статьи – многие аспекты историко-культурного наследия Русской Америки нуждаются в глубоком и всестороннем изучении.

Ключевые слова
Русская Америка, историко-культурное наследие, русские национальные традиции, Православие, Аляска

8-9 августа 2011 г. на базе Рязанского государственного университета имени С. А. Есенина при поддержке Института всеобщей истории Российской академии наук успешно прошел международный научно-практический семинар «Наследие Русской Америки и современность: исследовательские приоритеты и научные достижения». Вызвав широкий интерес научной и педагогической общественности, студенчества и средств массовой информации, данный семинар стал логическим продолжением тех многочисленных крупных мероприятий, которые, начиная с 2007 г., систематически проводятся в университете в связи с участием ученых вуза в серьезных научных проектах, реализуемых совместно с отечественными и зарубежными коллегами и направленных на комплексное изучения актуальных проблем, связанных с Русской Америкой и ее наследием.

Проведение семинара было приурочено к проходившей в это же время под руководством знаменитого путешественника, Героя Российской Федерации, председателя Рязанского регионального отделения Русского географического общества М. Г. Малахова Третьей Рязанской научной экспедиции на Аляску, среди участников которой были и ученые университета.

Помимо рязанских исследователей, представлявших, в первую очередь, РГУ имени С. А. Есенина, в семинаре принимали участие специалисты из академических, образовательных и музейных учреждений ряда регионов России, в том

[1] **Статья подготовлена в ходе проведения поисковой научно-исследовательской работы в рамках реализации ФЦП «Научные и научно-педагогические кадры инновационной России» на 2009-2013 гг.**

числе Иркутской области, а также ученые из США. Некоторые исследователи принимали участие в семинаре заочно путем представления стендовых докладов. Среди них был, например, доцент И. В. Савельев из Поморского федерального университета, находившийся в это время в экспедиции М. Г. Малахова на Аляске.

Обращает на себя внимание активное участие в семинаре и проводившемся в ходе него «круглом столе» многочисленных аспирантов и студентов, что лишний раз выразительно продемонстрировало неослабевающий научный интерес молодых исследователей к истории Русской Америки и культурному ее наследию.

Целью семинара, проходившего в деловой, подлинно академической атмосфере глубокого научного поиска и конструктивной дискуссии, являлось, с одной стороны, обмен ученых России и США результатами своих новейших исследований по истории и культурному наследию Русской Америки, с другой – углубление научных связей и усиление научно-информационного обмена, в том числе за счет совместного выпуска сборников научных трудов, подготовки к публикации исторических и историко-лингвистических источников, налаживания академического обмена между РГУ имени С. А. Есенина и Университета штата Аляска в г. Анкоридж (США).

Большое значение участниками семинара придавалось и актуализации позитивного опыта взаимодействия между двумя странами в прошлом, в том числе в связи с празднованием в 2012 г. на межгосударственном уровне 200-летия со времени основания знаменитого форта Росс в Калифорнии.

Семинар сопровождался проведением телемоста с участниками Третьей Рязанской научной экспедиции на Аляску. В ходе него, несмотря на периодически возникавшие технические сбои, М. Г. Малахов подробно рассказал о маршрутах движения двух групп экспедиции по рекам внутренних районов Аляски, поделился впечатлениями о теплых и чрезвычайно интересных, в том числе в научном плане, встречах с представителями коренного населения и местным православным духовенством. Кроме того, участники семинара, что называется из «первых уст», познакомились с особенностями проводимых в ходе экспедиции многочисленных полевых исследований историческо-географического, археологического, этнографического, историко-лингвистического, историко-церковного и палеоботанического характера.

Пленарное заседание семинара открыла ректор РГУ имени С. А. Есенина профессор И. М. Шеина. В своем вступительном слове она, в частности, подчеркнула высокую значимость для вуза участие его ученых совместно с российскими коллегами и представителями американской стороны в исследованиях по актуальным проблемам историко-культурного наследия Русской Америки, а также готовность ректората университета всемерно их поддерживать.

Высокую планку научного уровня семинара задал последовавший затем обстоятельный доклад ведущего научного сотрудника Института всеобщей истории РАН, признанного специалиста по истории русско-американских отношений и Русской Америки профессора А. Ю. Петрова. Сосредоточившись на перспективных направлениях изучения историко-культурного наследия Русской Америки, он, вместе с тем, дал глубокий и исчерпывающий анализ основным этапам разработки проблем данного круга в отечественной историографии. По справедливому мнению ученого, на протяжении длительного времени, еще с середины XIX столетия, тема Русской Америки рассматривалась преимущественно через призму вклада россиян в географические открытия на Северо-Западе Америки, а также деятельности Российско-Американской компании. В этой связи, подчеркивал А. Ю. Петров, многие важные аспекты историко-культурного наследия Русской Америки как бы «выпадали» из поля зрения нескольких поколений ис-

следователей. Одним из закономерных последствий этого являлась недооценка многими отечественными и американскими учеными глубины и масштабов «русского влияния» на коренное население Аляски. В первую очередь это касалось степени воздействия русских национальных традиций, православия, русского языка. Лишь в последние годы, отмечал далее докладчик, ситуация начинает меняться в лучшую сторону. Систематический и целенаправленный характер приняло изучение исторических особенностей формирования русских национальных традиций у коренного населения Аляски и их проявлений на современном этапе. Сегодня среди тех, кто занимается исследованием богатейшего историко-культурного наследия Русской Америки и вносит существенный вклад в изучение темы, представлены не только историки и этнографы, но и географы, культурологи, археологи, антропологи, биологи и даже специалисты по истории архитектуры и судебно-медицинские эксперты. Активно стремятся найти свою научную «нишу» и православные историки, путешественники-исследователи. Иными словами, из достаточно узкой региональной проблемы изучение историко-культурного наследия Русской Америки трансформируется в самостоятельное и междисциплинарное по своему характеру научное направление. По мнению А. Ю. Петрова, наиболее перспективный путь интенсификации и углубления изучения наследия Русской Америки связан с активным использованием междисциплинарного подхода, выявлением и введением в научный оборот новых и различных по своему характеру источников, обобщением и анализом широкого массива современных сведений, в том числе полученных в ходе экспедиций М. Г. Малахова на Аляску.

С большим интересом участники пленарного заседания выслушали доклад ректора университета И. М. Шеиной на тему «Русские религиозные заимствования в языке эскимосов Аляски».

По словам докладчика, в словаре «Yupik Eskimo Dictionary» С. Джейкобсона в лексиконе эскимосов Аляски содержится свыше 200 заимствований из русского языка и около 20-ти из них были заимствованы в процессе миссионерского служения Русской Православной церкви. Например, изначально, указывала И. М. Шеина, в языке *юпик* было два исконных наименования для концепта «Бог»: Ellam Yua, что в дословном переводе означает «владелец или дух вселенной», и Agayun – производном от глагола agayu –, который в современном *юпике* имеет ряд значений: «молиться, поклоняться, участвовать в религиозной церемонии, осенять себя крестом». Другие слова, образованные от того же корня, имеют значения: «священник», «быть христианином», «воскресенье (день недели)», «гимн», «церковь», «ходить в церковь». Вместе с тем одно из производных, образованных от корня Agayun, имеет значение «идол», а в буквальном переводе – «сделанный бог».

Как известно, продолжала И. М. Шеина, в основе православного концепта «Бог» лежит идея о троичности Единого Бога. Из двух исконных слов, судя по *юпикскому* тексту молитвы «Отче наш», именно Agayun используется для обозначения Бога-отца. Имя Бога-сына – Иисус Христос – является собственно заимствованием, то есть оно было заимствовано по форме и по значению и в дальнейшем ассимилировано: Ciississaaq Kelistussaaq, в то время как для выражения «Сын Божий» используется исконная лексика.

Не менее интересной, по мнению автора доклада, представляется ситуация с выражением «Святой Дух». Оно является в языке *юпик* калькой или переводным заимствованием. В эпоху шаманизма в языке эскимосов возникло множество лексических единиц со значением «дух», каждое из которых имело свои оттенки значения, например: iinraq – «злой дух», angarvak – «дух, призрак», tuunraq – «дух, подчиняющийся шаману» и т. д. Наиболее приемлемым для создания новой лексической единицы ока-

залось слово anerneq со значением «дух, душа, дыхание», дополненное другим исконным словом tanqilria, имевшем значение «яркий, светлый».

Таким образом, резюмировала И. М. Шеина, в языке *юпик* вследствие русского влияния христианская картина мира органично наложилась на дохристианскую, языческую. Многие представления религиозного характера претерпели существенную трансформацию под влиянием Православия, но часть языковых единиц для объективации нового понимания категорий веры и религии остались прежними.

Главный археолог штата Аляска, президент Международной научно-исследовательской ассоциации «Русская Америка» Дэвид МакМехан (J. David McMahan) представил доклад на тему «Археология Русской Америки». В нем он не только познакомил участников семинара с основными направлениями своих многолетних исследований, но и на ряде конкретных примеров убедительно продемонстрировал их значимость для объективной и глубокой оценки роли «русского фактора» на Аляске. Особый интерес у слушателей вызвали сюжеты, связанные с морской археологией Русской Америки и имеющимися здесь научными достижениями. По мнению, неоднократно звучавшему в кулуарах семинара, яркое и хорошо иллюстрированное выступление американского ученого еще раз убедительно продемонстрировало значительный исследовательский потенциал темы историко-культурного наследия Русской Америки.

Другой ведущий американский ученый по проблемам Русской Америки профессор Массачусетской морской академии Тимоти Дилиплейн (Timothy L. Dilliplane) посвятил свое выступление вопросу об изоляционизме русских колоний на Аляске. Согласно аргументированным утверждениям автора, изоляционизм являлся одной из главных проблем для русских поселенцев. В своей основе он имел как объективные, так и субъективные факторы. Важную роль в постепенном преодолении изоляционизма сыграли браки русских с представительницами коренного населения, вовлечение аборигенов в хозяйственную деятельность поселенцев, постепенное восприятие индейцами и эскимосами более сложной и богатой по своей идейности, содержанию и форме русской культуры, а также Православия. Впрочем, по мнению Т. Дилиплейна, вплоть до продажи российским правительством Аляски в 1867 г. русским поселенцам так и не удалось окончательно преодолеть свой вынужденный изоляционизм.

О характере и разнообразии рассмотренных в ходе последующей работы семинара актуальных научных проблем можно судить по тематике даже отдельных докладов и сообщений.

Так, ученый секретарь архитектурно-этнографического музея «Тальцы» Ю. П. Лыхин представил доклад «Русская Америка и Иркутск». На основе обобщения обширного массива исторических фактов и их анализа автор убедительно показал, что с первых же лет существования на Аляске русских колоний, Иркутск, будучи одним из главных административных и экономических центров Сибири, играл чрезвычайно важную роль в освоении новых территорий. Эта роль, по справедливому замечанию автора, еще более возросла после образования в 1799 г. Российско-Американской компании.

Проректор по учебно-методической работе РГУ имени С. А. Есенина В. В. Страхов посвятил свой доклад малоизвестным страницам служения на Аляске в конце XIX – начале XX века будущего Патриарха Тихона и его вкладу в укрепление Православия среди местного населения. По мнению автора, именно в период ревностного служения Тихона на Аляске, несмотря на возраставшую активность протестантских, католических и униатских миссионеров, Православие достигает своего максимального распространения среди коренного населения. По инициативе Тихона была организована систематическая доставка на Аляску богослу-

жебных книг, церковной утвари, икон, православной литературы и периодики. Как свидетельствуют материалы экспедиций М. Г. Малахова, отдельные следы деятельности Тихона в этом направлении встречаются на Аляске до сих пор.

Заведующий кафедрой социологии РГУ имени С. А. Есенина В. А. Горнов в своем выступлении осветил вклад «рязанского героя» Русской Америки, известного отечественного исследователя и путешественника XIX столетия Л. А. Загоскина в изучение и картографирование внутренних районов Аляски. В конце 1845 г. экспедиция Загоскина доставила в Петербург богатейшее собрание, состоявшее из нескольких минералогических, этнографических, зоологических и ботанических коллекций. Опубликованная им в 1847-1848 гг. «Пешеходная опись части русских владений в Америке» была удостоена престижной Демидовской премии Академии наук, а сам автор получил широкое признание как выдающийся ученый-исследователь.

С интересом участники и гости семинара выслушали выступление старшего преподавателя кафедры истории России РГУ имени С. А. Есенина Ю. Б. Будкиной, которая осветила вопросы внедрения в учебный процесс университета материалов научных достижений его ученых. Новейшие достижения вузовских ученых в области изучения наследия Русской Америки активно используются в ходе лекций, семинаров, при подготовке студентами курсовых работ. Все это способствует расширению исторического, лингвистического и культурологического кругозора студентов университета, формированию у некоторых из них устойчивого интереса к исследованию соответствующих научных проблем.

После завершения основной части семинара его участники встретились на «круглом столе», координатором проведения которого выступил профессор А. Ю. Петров. Активно используя выразительные исторические параллели, результаты новейших исследований отечественных и зарубежных специалистов, малоизвестные статистические и иные данные о деятельности РАК, он вызвал коллег на заинтересованную дискуссию и содержательный обмен мнениями по поводу места и роли Русской Америки в истории России и современных российско-американских отношениях. Неоднократно звучала мысль и том, что данная тема, связанная с одной из ярких страниц отечественной истории, до сих пор слабо отражена в общественном сознании, фактически не представлена в школьных учебниках, кинематографе, художественной литературе. Участники «круглого стола» были единодушны в том, что насущной задачей комплексного изучения историко-культурного наследия Русской Америки является налаживание систематического научно-информационного обмена, более глубокая интеграция исследователей, представляющих различные отрасли науки.

Остается добавить, что участники и многочисленные гости семинара имели возможность ознакомиться с богатейшим собранием связанных с Русской Америкой книг и журналов, имеющихся в фондах Научной библиотеки университета, посетить дом Л. А. Загоскина в центре Рязани. Для участников семинара была организована интересная и познавательная экскурсия на место археологических раскопок на территории древнего Рязанского Кремля. Зарубежные и иногородние участники семинара посетили село Абакумово Пронского района – родину Л. А. Загоскина. Примечательно, что особый интерес у американских исследователей здесь вызвала музейная экспозиция в местной школе и масштабы проводимой учащимися и педагогами поисковой деятельности, связанной с именем их знаменитого земляка.

Не вызывает сомнений, что прошедший семинар не только послужит делу интенсификации изучения историко-культурного наследия Русской Америки, но и станет важным фактором дальнейшего развития соответствующих исследований на Рязанской земле.

САНКТ-ПЕТЕРБУРГСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ

УДК 159.922
ББК 88.48
Психология

ПСИХОЛОГИЯ

ВЛИЯНИЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ ОСОБЕННОСТЕЙ БЕРЕМЕННОЙ ЖЕНЩИНЫ НА ПСИХОСОМАТИЧЕСКИЕ ПОКАЗАТЕЛИ НОВОРОЖДЕННОГО

Доктор медицинских наук А. М. Жирков
О. С. Шкуротенко

Изучены психологические особенности матери, влияющие на физиологические показатели новорожденного. Выявлен алекситимический радикал беременности, как фактор риска развития психосоматических осложнений новорожденного в раннем послеродовом периоде.

Ключевые слова
Перинатальная психология, эмоциональная зрелость, психосоматические расстройства, признаки алекситимии беременности, адаптивные механизмы новорожденного в родах, транзиторные пограничные состояния новорожденного

Введение

Один из актуальных вопросов современности – психологическая и физическая полноценность будущего поколения. Для успешного ведения беременности и родов на современном этапе недостаточно оценивать медицинские параметры, важно также учитывать различные психологические данные.

Эмоциональное взаимодействие между матерью и ребенком во время беременности было изучено в целом ряде исследований (Г. И. Брехман, 1998; Н. П. Коваленко, 2003).

Рядом авторов отмечается, что эмоциональная зрелость – это способность матери конгруэнтно выражать свои чувства по отношению к своему неродившемуся ребенку, понимать эти чувства и проявлять их при невербальном общении с ним, уважать и без оценочно соглашаться с чувствами других людей. Данная компетентность относится к эмоциональному уровню организации личности и готовности к материнству. Она рассматривается в рамках научного направления перинатальной психологии и медицины (Э. К. Айламазян, 1997; В. А. Ананьев, 1978; А. С. Батуев, 2001; Г. И. Брехман, 1998; Б. Д. Карвасарский, 2001; Н. П. Коваленко, 2000; Р. Ж. Мухамедрахимов, 2001; Л. И. Спивак, 2003; Г. Г.Филлипова, 2004).

Пренатальная стадия жизни – первая и наиболее ответственная позиция человеческого существования. На этой стадии развивающий организм наиболее подвержен влиянию неблагоприятных биологических, психологических факторов.

Они способны вызывать отклонения в развитии детей разной степени выраженности: от глубоких поражений центральной нервной системы до принейтов (психологических травм) с актуальными соматическими характеристиками новорож-

денного. Решение этих проблем требует комплексного подхода: использование медицинских и психологических методов профилактики обеспечения безопасности матери и ребенка, что предполагает интеграцию медицинских и психологических знаний, в частности, перинатальной психологии.

Внутренняя позиция человека дает возможность личности принимать самостоятельное решение и нести за них ответственность. Внутренняя позиция беременной женщины определяется по ее готовности к материнству.

Эта готовность формируется в прямой зависимости от ее личностных особенностей, врожденных способностей к материнству, от комплекса взаимодействующих с ней социальных условий.

Алекситимический тип личности беременной женщины – это та особенность, через призму которой женщине чрезвычайно сложно определить для себя внутреннюю позицию «матери» при всем богатстве ее позитивных возможностей. Таким образом, исследование признаков алекситимии у беременных крайне перспективно.

Цель данного исследования: На основании изучения психологических особенностей женщин в период беременности и родов установить степень их влияние на психосоматические характеристики новорожденного.

Характеристика материала исследования

Изучены психологические особенности 226 женщин на разных сроках беременности (от 19 недель до 32 недель), возраст женщин (от 18 лет до 41 года), количество первородящих составило 118, повторно родящие 108.

Основную группу составили n=157 женщины без выраженной патологии беременности, прошедшие психопрофилактическую подготовку к родам и контрольную группу из n=69 женщин, не обследованных и не проходивших подготовку по программе. В комплексном психодиагностическом исследовании оценивалось состояние индивидуально-психологических особенностей беременной, уровня невротизации, соматического здоровья, готовности к материнству, родам, вскармливанию новорожденного, а также показатели адаптационных возможностей новорожденного в условиях внеутробной жизни.

В ходе исследования мы получили две группы женщин, чьи количественные и качественные показатели позволили нам отнести к группе повышенного риска развития психосоматических осложнений матери в период беременности (n=90), во вторую группу (n=67) вошли женщины, у которых риск возникновения психосоматических осложнений минимален.

Третья группа контрольная (n=69). Женщины находились на дородовой госпитализации в отделении родильного дома, а также наблюдавшиеся в женской консультации в связи с беременностью. По возрасту, сроку гестации, образованию, уровню социальной защищенности выраженных различий не обнаружено.

Дополнительно произведена выборка 46 историй развития новорожденных, где фиксировались физиологические параметры новорожденного в раннем послеродовом периоде (3-5 сутки после родов). Максимальная убыль массы тела, третьей степени выраженности (>10% от первоначальной), наблюдалось у 16(%) новорожденных. Учитывая особенности организации помощи новорожденным в условиях родильного дома, для подтверждения гипотезы исследования был сформирован методический комплекс для психологического сопровождения процесса адаптации матери и ребенка к новым условиям жизни.

Дизайн исследования

Исследование проходило в несколько этапов и было направлено на последовательное решение поставленных задач в соответствии с целью.

Обследование участников проходило в

специально оборудованном помещении ГБ №2 им. В. В. Баныкина для проведения курсов психологической подготовки к родам. Группы набирались добровольно по обращению заинтересованных женщин и предварительной записи по телефону в количестве 10-12 человек. Курс лекций и практических занятий состоял и 12 посещений.

Исследование проходило в два этапа.

На первом этапе беременным женщинам предоставлялась информация о о целях и задачах исследования, условиях проведения. Затем предлагалось заполнить анкету, тесты направленные на определение психоэмоционального состояния и готовности к материнству. В конце курса для оценки эффективности психопрофилактической работы женщины повторно заполняли тесты (время на заполнения составляло от 15 до 25 минут).

На втором этапе с помощью психологических методов наблюдения при сопровождении женщин в процессе родов проводилась оценка стадий импринтинга и психофизиологических показателей новорожденных в раннем послеродовом периоде (3-5 сутки жизни выборка данных «историй развития новорожденного»).

Методы исследования

Методический комплекс состоит из ряда взаимодополняющих методик широко применяемых в практической работе:

1. Опросник «Количественной и качественной оценки психосоматического состояния беременной и роженицы» (адаптированный в институте акушерства и гинекологии им. Отто 1983) отражают суммарную оценку отрицательных переживаний в баллах по 4 разделам: «нервно-психическое состояние», «соматическое здоровье», «межличностные отношения», «отношение к ребенку».

2. Госпитальная Шкала тревоги и депрессии HADS адаптированная (М. Ю. Дробижевым, 1993) измеряющая уровень тревоги, депрессии и наличии тревожно-депрессивного синдрома.

3. Методика «Психологической компоненты гестационной доминанты» (И. В. Добряков, 1998) определяющая тип выраженности доминанты и готовность к материнству, родами, вскармливанию. Качественный анализ показателей по методике позволяет определить те состояния, которые нуждаются в коррекции. Тест содержит три блока утверждений отражающих А «отношение женщины к себе беременной», Б – «отношения женщин в формирующейся системе мать-дитя», В – «отношения беременной женщины к отношениям к ней окружающих». В каждом блоке три раздела, в которых шкалируются различные понятия. Они представлены пятью утверждениями, отражающими пять различных типов ПКГД.

4. Уровень алекситимии определялся по Торонской алекситимической шкале (TAS) адаптированная в институте им. В. М. Бехтерева и описана в методическом пособии Д. Б. Ересько, Г. Л. Исуриной, Е. В. Кайдановской (1994).

5. Методика определения уровня личностной тревожности (как устойчивой характеристики личности) и реактивной тревожности (как состояние), разработанный Ч. Д. Спилбергом (Ю. Л. Ханин, 1976). Использование данной методики позволило нам провести глубокий анализ личностных особенностей беременных, выделяя группы с высоким фактором риска развития психосоматических осложнений беременности и родах, а также показатели адаптационных возможностей матери и ребенка. Полученные данные учитывались при составлении индивидуальной программы психокоррекции осложненной беременности, в оценки эффективности и динамики психопрофилактической работы по подготовке к родам.

6. Проективные методики: рисуночные тесты для оценки направления невербального взаимодействия с ребенком на тему «Мой малыш», «Мои роды».

Результаты исследования

Психологическое обследование бере-

менных женщин позволило распределить женщин в группах по физиологическим и психологическим характеристикам, социальному статусу, а также оценить мотивы на беременность. У большинства беременных значимых различий между группами не выявлено. У 74,4% всех обследованных женщин беременность запланированная желанная, в 24,1% – незапланированная и у 2,1% – случайная.

Комплексное психодиагностическое исследование личности беременных позволило выделить факторы риска развития психосоматических осложнений и их влияние на адаптацию новорожденного в условиях внеутробной жизни.

В 57,3% обследованных беременных основной группы (средний балл 75,09 ±0,7) и 24,6 % (73,1±0,5 балла) в контрольной группе, показатели алекситимии соответствовали высокому уровню. Значимых различий между группами не выявлено.

Установлено влияние высокого уровня алекситимии на показатели, отражающие суммарную оценку отрицательных переживаний беременных в баллах по разделу «нервно-психического состояния». В 47,3% из общего числа обследованных беременных получили невротическое развитие личности (средний балл 14,9±1,12) в основной группе и контрольной (12,01 ±0,15). По разделу «соматическое здоровье» показатели выраженности данной патологии в группе беременных с алекситимическим радикалом оказались высокими (средний балл 16,07±0,3) и достоверно отличались от группы женщин с низким уровнем алекситимии (средний балл 6,17±0,32). У большинства беременных, выраженность данной симптоматики, находят отражении в поведенческих реакциях, увеличивая конфликтность, психическую неустойчивость, что приводит к неадекватному поведению в родах, недостаточному контакту с медицинским персоналом. Средние значения показателей по разделу «межличностные отношения» имели тенденции к увеличению (11,03±1,8 баллов против 5,9±0,7 в контрольной группе), $p<0,05$; к снижению в основной (2,3±0,4 баллов против 3,01±0,2).

В 56,2% наблюдений, результаты обследования по разделу «отношение к ребенку» в основной группе беременных (9,13±0,14баллов), и контрольной (15,02 ±0,01баллов), сказываются на неправильном формировании чувства материнства, изменения психологических акцентов при общении с ребенком, развитии агрессивной реакции на необходимые лечебные моменты и распорядок дня в лечебном учреждении. В группах сравнения значения показателей невротизации и соматизации по разделам имели достоверные различия и отражались на показателях адаптации новорожденного к условиям внеутробной жизни.

Было измерено отношение женщин к беременности, родам, вскармливанию при алекситимической и неалекситимической беременности. По результатам тестирования выраженности типа психологической компоненты гестационной доминанты двух групп сравнения имеются существенные различия. При алекситимической беременности ведущим типом отмечен «тревожный» (48,6% 54 балла); и «депрессивный» (27,9% общий балл 31). Результаты тестирования оценивались по преобладанию утверждений отражающих личное отношение будущей матери к беременности, родам, грудному вскармливанию. Для данной группы женщин характерны: преобладание отрицательных эмоций в беременности, которые усиливают страхи предстоящих родов, вызывая затруднение в вербальном взаимодействии диады «мать-дитя» и отрицательно влияют на формирование материнской доминанты и доминанты вскармливания. Для группы женщин с низкими показателями алекситимии характерен «оптимальный» тип гестационной доминанты (32,8% 49 баллов), с преобладанием утверждений по данному типу в отношение к «себе-матери» и в «отношение к ближайшему окружению»; «эйфорическо-

му» типу в «отношении к родам» 5,4% 8 баллов; «гипогнозическому» в «отношении к ближайшему окружению» (6,03% 9 баллов). Значение показателей типа гестационной доминанты в группах сравнения показано на Рис. 1.

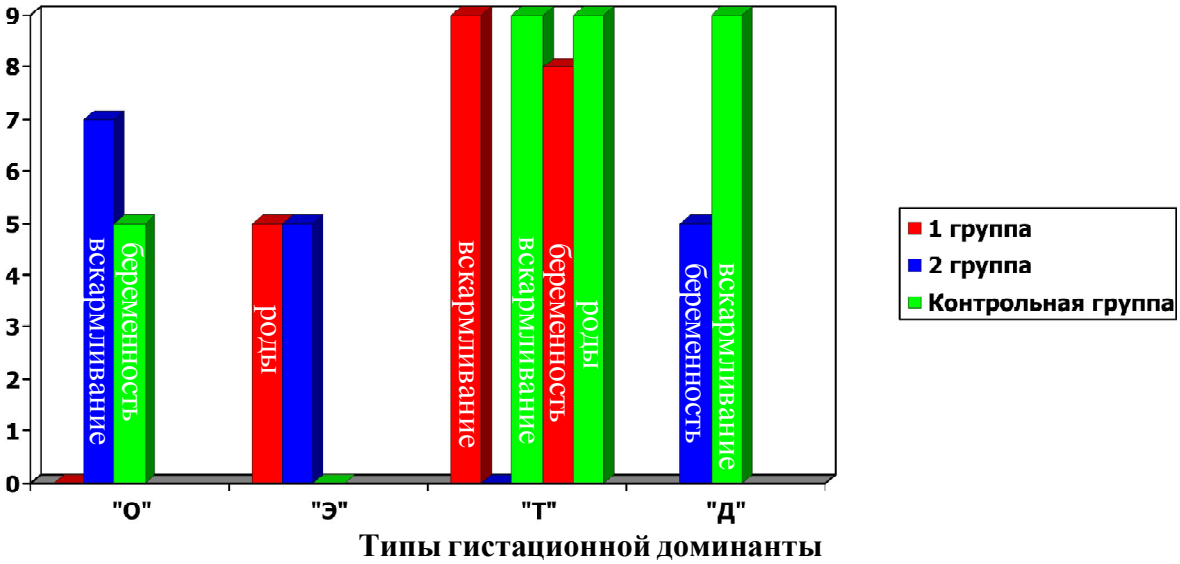


Рис. 1. Значение показателей типа гестационной доминанты в группах сравнения

При алекситимической беременности средние значения показателей личностной тревожности достоверно отличались от показателей в группе женщин низкими показателями алекситимии. Среднее значение показателей (54,6±0,01 против 49,9 ±0,04; в контрольной группе 508 ±0,01), $p<0,05$. Показатели личностной тревожности в группе с алекситимическим радикалом и контрольной группе соответствовали высокому уровню и имели тенденцию к повышению в контрольной группе (52,3 ±0,01), $p<0,05$. Показатели реактивной тревожности во всех группах соответствовали высокому уровню (47,1 ±0,01); в группе с низкими показателями алекситимии имели тенденцию к снижению $p<0,01$.

Установлена прямая корреляционная связь между высоким уровнем личностной тревожности и высокими показателями уровня невротизации и соматизации $p<0,001$. В группах сравнения значения показателей личностной тревожности характеризует устойчивую склонность беременных воспринимать беременность и роды как ситуацию угрожающую для себя и ребенка, оказывая существенное влияние на механизмы адаптации новорожденного к условиям внеутробной жизни. Реактивная тревожность характеризуется общим напряжением, беспокойством, нервозностью которые быстро проходят в родах, не оказывая влияния на показатели адаптации новорожденного. В результате анализа недостаточная способность беременных в определении и вербализации собственных чувств к еще неродившемуся ребенку, позволили отнести алекситимическую беременность к факторам риска развития психосоматических осложнений. Выявленная корреляционная взаимосвязь между высоким уровнем алекситимии беременных и наличие тревожно-депрессивного синдрома в группах сравнения (средний балл в основной группе (14,7 ±0,02) 67-74,4%)); в контрольной группе средний балл (12,7 ±0,04) 25-17,25%). Анализ результатов исследования доказывает, что высокие показатели алекситимии беременности являются устойчивыми личностными особенностями женщины, значительно влияющими на психосоциальные характеристики. Эта тенденция распространяется на объект «ребенок», приводя к нарушениям в межличностном общении «мать-дитя», снижая показатели адаптации новорожденного к условиям внеутробной жизни.

Выявлена корреляция между значени-

ями показателей характеризующими особенности личности беременных и бальными оценками психологического статуса новорожденного. Однофакторный дисперсионный анализ, позволяющий выделить влияние какого-либо фактора на динамику анализируемых показателей в группах сравнения (F<0,001). Значение алекситимической беременности в динамике показателей, характеризующих психосоматический статус новорожденного представлен на Рис. 2.

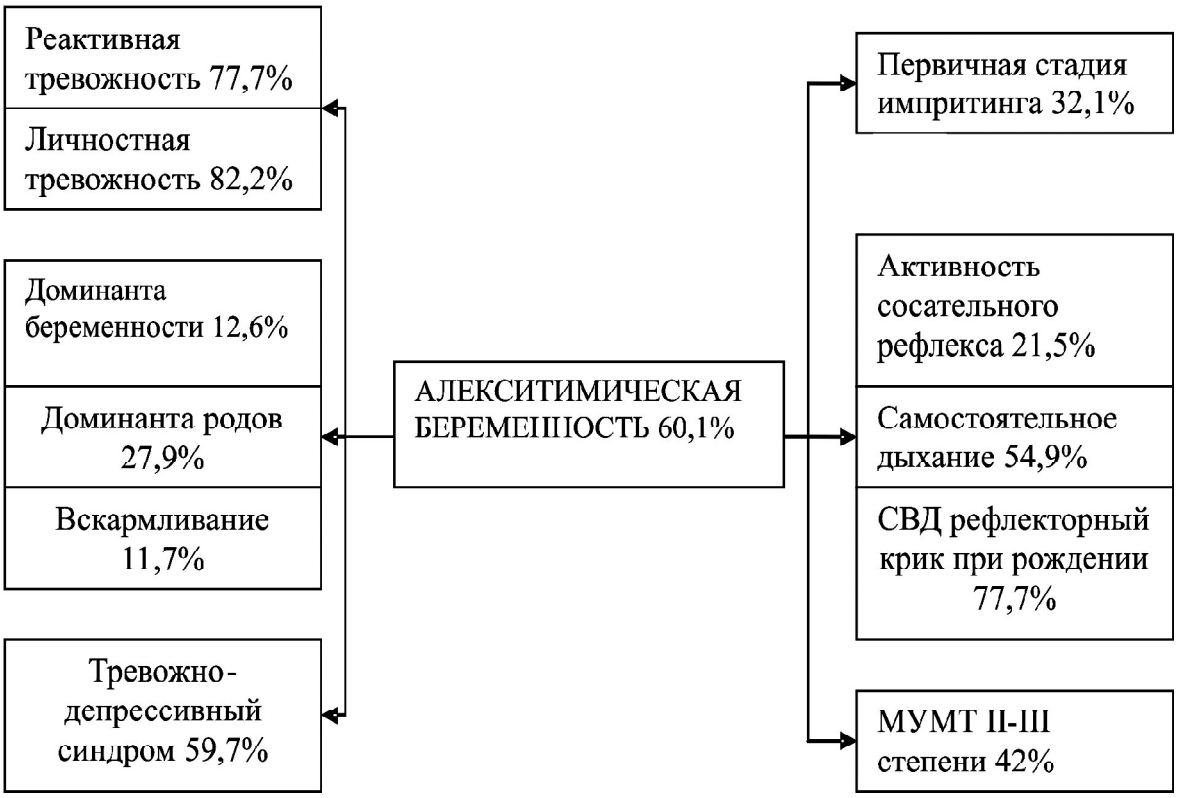


Рис. 2. Значение алекситимической беременности в динамике показателей, характеризующих психосоматический статус новорожденного

Установлена взаимосвязь между осложненной беременностью и низкими показателями адаптации новорожденного к условиям внеутробной жизни. Анализ стадий импринтинга в группах сравнения показал, что фаза первичного импринтинга состоялась в группе с не осложненным течением беременности у 80,6% женщин, в группе с осложненной беременностью у 63,3%. Сравнительный анализ поведенческих реакций женщин в родах позволил обнаружить закономерность выраженности личностных изменений беременных и вероятность развития пограничных состояний у новорожденного в период адаптации в условиях внеутробной жизни. Отмечено, что не все пограничные состояния развиваются у каждого новорожденного, и более того не имеют клинических проявлений, но тем не менее предрасположенность к развитию патологических и психосоматических осложнений выше в группе с алекситимической беременностью, ниже в группе относительно здоровых женщин. Установлена взаимосвязь между алекситимической беременностью и значениями бальных оценок по шкале Апгар на первой минуте жизни (6,39±0,2балла), на пятой (7,27 ±0,1балла) в группе с алекситимическим типом; в группе неосложненной беременности (7,45±0,5балла) и (8,3±0,1балла). Показателями оценок «самостоятельное дыхание» в группе с алекситимическим радикалом (12,2±0,03балла); в группе с неосложненной беременностью (13,5 ±0,91),

контрольной (11,8±0,1 балла), p<0,05 разница статистически достоверна между основными группами и контрольной и основными группами, p<0,05. Установлена взаимосвязь между выраженностью личностных изменений беременной и наличием рефлекторного крика новорожденного в родах. Процент увеличения проходил в последовательности в группе алекситимической беременности 57(51,3%) – в группе неосложненной беременности 49(73,1%). Показатели максимальной убыли массы тела новорожденного (МУМТ третьей степени выраженности >10%) отсутствует в группе женщин с неосложненной беременностью, в группе с алекситимическим радикалом (31,5±0,9), p<0,05; и в контрольной группе (30,9±0,12), p<0,05.

Дополнительным подтверждением гипотезы исследования явился анализ физиологических показателей новорожденного в раннем послеродовом периоде (1-6 день жизни). Установлена взаимосвязь между психофизиологическими показателями новорожденного в раннем послеродовом периоде и высокими показателями алекситимии у женщин. Изучены данные физиологических показателей 46 новорожденных: температура тела, масса (вес), наличие приступов асфиксии, состояние кожных покровов, активность сосательного рефлекса на 3-5 сутки после рождения. При анализе данных физиологических показателей новорожденных на четвертые сутки жизни, транзиторная потеря первоначальной массы тела II степени выраженности (6-10%) была зарегистрированы у 26 (56,5%)новорожденных; III степени (>10%) у 4(4,3%)новорожденных. Снижение активности сосательного рефлекса на вторые сутки жизни был зарегистрирован у 29(63,04%) новорожденных. Введение докорма повышалось в следующей последовательности и составляло: на 3 сутки жизни (0,50ml) у 23(50%) новорожденных; на 4 сутки жизни (0,50-0,75ml) у 29(63,1%); на 5 сутки грудное вскармливание и докорм (0,50ml) получали 23(50%) новорожденных. У данной группы зафиксированы сухость и шелушение кожных покровов 12(26,1%). У новорожденных с МУМТ II-степени выраженности 26(56,6%) транзиторное нарушение теплового баланса выражено в снижении показателей среднесуточной температуры тела на 2-4 градуса и составляет 37,2; у новорожденных с МУМТ III степени выраженности 2(4,3%) показатели среднесуточной температуры тела снижены 4-6 градусов 36,6 (4 сутки жизни). Приступы асфиксии отсутствуют у всей группы новорожденных 46(100%).

Установлено, что значение групповых показателей, характеризующих особенности личности беременных как факторы риска развития психосоматических осложнений, влияют на адаптационные показатели новорожденного в условиях внеутробной жизни. Эти показатели можно рассматривать как динамический процесс, оказывающий влияние на качество жизни матери и ребенка в беременности, родах и раннем послеродовом периоде.

Была проведена оценка эффективности применения психопрофилактической программы по подготовке к родам в группах сравнения. Общий курс психокоррекционной работы в группе состоял из 12 занятий и был направлен :

- На снижение психоэмоционального напряжения в беременности
- Купирование соматических и невротических проявлений функционального состояния организма
- Повышение адаптационного потенциала личности беременной к родам и первичному взаимодействию с ребенком
- Формирование позитивных форм поведения в родах и оптимизации межличностного взаимодействия
- Обучение методам психологической саморегуляции.

Позитивная динамика в функциональном состоянии организма и психическом

состоянии личности в группе неалекситимической беременности указывает на эффективность проведенных психопрофилактических мероприятий. Наличие высоких показателей адаптацинных возможностей личности беременной значительно повышают функциональные резервы ее организма и дают положительный прогноз на предстоящие роды. Отсутствие позитивных изменений в группе алекситимической беременности свидетельство низкой эффективности психопрофилактических мероприятий.

ВЫВОДЫ

1. Выявленные психологические особенности беременной: высокий уровень алекситимии, невротизации и соматизации являются факторами риска развития психосоматических осложнений родов, раннего послеродового периода.

Для женщин с выраженными признаками алекситимии свойственны: трудность в понимании и вербализации собственных чувств к ребенку, эгоцентризм (высоко стремление привлечь внимание врача к своим физическим ощущениям в родах, не придавая значения или «отрицая» неблагополучие в собственной эмоциональной сфере).

2. Психологические особенности беременной влияют на психофизиологические параметры новорожденного. Установлена взаимосвязь между высокими оценочными значениями в баллах по шкале алекситимии, тревоги-депрессии, невротизации, соматизации и низкими показателями адаптации новорожденного в условиях внеутробной жизни (значения по шкале Апгар, рост, вес, наличие рефлекторного крика при рождении). В группе относительно здоровых женщин показатели адаптации новорожденного выше, чем в группе женщин с высокими показателями алекситиии.

3. У женщин в послеродовом периоде высокие показатели уровня депрессии и наличие тревожно-депрессивного синдрома по методике HADS, прямо коррлируют с показателем максимальной убыли массы тела (МУМТ) новорожденного. Высокая степень выраженности МУМТ новорожденного (>10% от первоначальной массы при рождении), характерны для матерей с высокими показателями алекситимии.

4. Первичная стадия импринтинга отсутствует в группе женщин с высокими показателями по шкале алекситимии, невротизации, соматизации.

Алекситимия беременности значительно снижает способность женщины к сензитивному восприятию нужд и особенностей поведения новорожденного в раннем последовом периоде нарушая механизмы адаптации к условиям внеутробной жизни (показатели по шкале Апгар на 1-5 минуте жизни, рефлекторный крик при рождении, активность сосательного рефлекса).

5. Установлено высокий уровень алекситими, невротизации, соматизации женщины влияют на психофизиолгические показатели новорожденного в раннем послеродовом периоде (МУМТ, нарушение теплового баланса, введение докорма) и является фактором риска развития психосоматических осложнений новорожденного ребенка.

ПРИМЕЧАНИЯ

1. Брехман Г. И., Федор-Фрайнберг П. Г. Феномен насилия от рожденного ребенка. – СПб., 2005.

2. Бертин А. Воспитание в утробе матери. – СПб., 1992.

3. Гарбузов В. И. Концепция инстинктов и психосоматическая патология. – СПб., 1999.

4. Гармашова Н. Л., Константинова Н. Н. Введение в перинатальную медицину. – М. 1994.

5. Захаров А. И. Ребёнок до рождения и психотерапия после родовых психологических травм. – СПб., 1986.

6. Оден М. Возрожденные роды. – М., 1994.

УЧРЕЖДЕНИЕ РОССИЙСКОЙ АКАДЕМИИ ОБРАЗОВАНИЯ
ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ ИНСТИТУТ, г. МОСКВА

УДК 159.923
ББК 88.52
Психология

ПСИХОЛОГИЯ

ИССЛЕДОВАНИЕ ИНДИВИДУАЛЬНОГО ВКЛАДА В СОВМЕСТНУЮ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ШКОЛЬНИКОВ С РАЗНЫМ УРОВНЕМ СФОРМИРОВАННОСТИ РЕГУЛЯТОРНОГО ОПЫТА

Доктор психологических наук А. К. Осницкий
Н. Ю. Долгова

В статье рассматриваются проблемы совместной деятельности и факторы, оказывающее влияние на данный процесс. Анализируется роль регуляторного опыта личности в эффективном построении совместной работы, изучается его влияние на индивидуальный вклад в совместную деятельность.

Ключевые слова
Совместная деятельность, регуляторный опыт личности, сотрудничество, взаимодействие

Совместная деятельность включает в себя индивидуальные усилия участников, которые должны быть специальным образом согласованы для достижения наибольшей результативности в работе. Как подчеркивает К. А. Абульханова-Славская, «у личности как участника совместной деятельности должны формироваться особые, индивидуальные качества, от которых зависит согласованность действий людей» [1, с. 86]. На наш взгляд, формирование таких качеств зависит от регуляторного опыта человека, под которым мы понимаем определенным образом структурированную систему знаний, образов, умений и переживаний человека, определяющую успешность регуляции его деятельности и поведения [7]. Мы считаем, что в регуляторном опыте формируются специализированные качества, которые и определяют индивидуальный вклад участников в успешность совместной деятельности.

Совместная деятельность, с точки зрения А. А. Журавлева, – это сложный процесс, требующий особой организации, в основе которого лежит распределение действий, обязанностей, функций, полномочий между участниками, согласование операций в соответствии с заранее определенной программой [2]. Поэтому очень важной характеристикой совместной деятельности является координация индивидуальных деятельностей участников, их согласованность. Если в деятельности индивидуальной человек сам управляет данным процессом, выбирает самостоятельно определенные программы действий, вносит в них коррективы, то в совместной деятельности важно постоянно соотносить свою деятельность с деятельностью других членов группы, что предъявляет особые требования к регуляторным умениям участников совместной работы.

Ломов Б. Ф., изучая особенности организации и развития совместной деятель-

ности, выделил следующие важные процессы, которые лежат в её основе:

– определение общих «координат» совместной деятельности (ориентиров, точек отсчета, опорных образов);

– формирование общей программы и общей стратегии выполняемой совместной деятельности;

– синхронизация действий её участников;

– взаимные стимулирования;

– регулирование и коррекция;

– формирование «общего фонда» представлений, идей, приемов решения задач [4].

На наш взгляд, выделенные Б. Ф. Ломовым процессы совместной деятельности предъявляют особые требования к регуляторному опыту участников. Большое значение при этом имеет опыт сотрудничества, который способствует объединению совместных усилий, совместному решению задач и предполагает предварительный расчёт на сотрудничество. Естественно предположить, что основную роль при этом играет операциональный опыт, включающий в себя знания и умения необходимые для совместной работы, в том числе и умения саморегуляции. Так на этапе определения общих «координат» совместной деятельности особое значение приобретают умения целеполагания и моделирования условий. При этом участники должны уметь четко определять для себя первостепенные задачи работы, формулировать конечную цель деятельности, и быть способными согласовать её с другими участниками. Этот процесс, на наш взгляд, является очень важным для группы, так как если участники не смогут найти общих «координат» совместной деятельности, эффективная работа в группе будет невозможна. Более того, мы считаем, что принятые группой цели совместной деятельности должны стать приоритетными для каждого из участников, для того чтобы процесс работы был наиболее продуктивным.

Успешность формирования общей программы и общей стратегии выполняемой совместной деятельности, на наш взгляд, связана с уровнем сформированности у участников умения программирования и моделирования действий. Они должны уметь не только найти общие ориентиры, задачи совместной деятельности, но и составить план их реализации. Если у участников не развито умение программирования действий, то группа, не имея четкого плана и согласованной модели действий, будет работать хаотично, отвлекаясь на второстепенные процессы и явления, что отразится на результатах её работы.

Синхронизацию действий мы связываем с такими необходимыми, с нашей точки зрения, динамическими и личностно-стилевыми особенностями регуляции, такими как гибкость, инициативность, практичность и т. д.

Важным в процессе осуществления совместной деятельности является умения коррекции и оценивания результатов деятельности. При этом нужно, чтобы участники могли адекватно оценивать свой вклад в общую работу, вовремя вносить коррективы в свои действия и в действия других участников группы в процессе их совместной деятельности.

Изучение регуляторного опыта личности, на наш взгляд, открывает новые возможности в изучении особенностей совместной деятельности. По нашему мнению, именно регуляторный опыт личности позволяет сформировать необходимый контур осознанной саморегуляции деятельности, что помогает инициировать, организовывать и контролировать свою деятельность при решении учебных и практических задач, в том числе и при совместной организации деятельности [7].

Изучению совместной деятельности посвящено много экспериментальных работ, в которых рассматриваются разные её аспекты. При этом достаточно сложно

бывает зафиксировать и изучить индивидуальный вклад каждого участника в процесс и результат совместной деятельности, что требует специального оборудования и методов исследования. Существуют трудности также в выявлении факторов, оказывающих влияние на степень включенности участников в совместную деятельности и эффективность их работы в группе. Мы предположили, что в эмпирическом исследовании можно выявить влияние опыта сотрудничества (как компонента регуляторного опыта) на успешность поведения человека в совместной деятельности. Наряду с этим мы рассчитывали получить информацию об особенностях опыта сотрудничества, проявляющихся в совместной деятельности.

Для проверки сформулированных предположений было проведено эмпирическое исследование, направленное не только на оценку эффективности совместной деятельности и влияния на неё регуляторного опыта участников, но и выявление их индивидуального вклада в процесс и результат совместной работы. На базе гимназии №1 города Стерлитамака. В исследовании приняли участие 226 школьников в возрасте от 14-18 лет.

На первом этапе с помощью комплекса психодиагностических методик. Выясняли особенности регуляторного опыта школьников. С помощью опросника «Саморегуляция» А. К. Осницкого определяли уровень сформированности и представленности в регуляторном опыте школьников умений и особенностей саморегуляции. Методикой определения ориентации субъектного контроля (ОСК) А. К. Осницкого и Ю. С. Жуйкова выявляли направленность активности субъекта в решении личных проблем, проблем дела и взаимодействия. Методикой определения соотношения базовых ориентаций личности, разработанная А. К. Осницким, выявляли выраженность основных видов направленности активности личности (личную направленность, направленность на взаимодействие, деловую направленность) в различных сферах жизнедеятельности человека: индивидуально значимой, значимой в плане сотрудничества, значимой в плане предметных преобразований. Для определения индивидуалистической и коллективистической направленности личности мы использовали опросник «ИНДКОЛ», разработанный Х. Триандис и адаптированный А. В. Бояринцевой.

Второй этап исследования заключался в объединении испытуемых в группы, состоящие из 4 человек, для совместной деятельности.

Для исследования совместной деятельности нами была разработана и апробирована методика «Траектория» по типу «Гомеостат» Горбова Ф. Д. с использованием специального «устройства оценки совместной деятельности» (ОСД). Оно представляет собой металлическую втулку, в центре которой располагается закрепленный карандаш, а по бокам имеются симметричные радиальные отверстия, к которым крепятся нити. С помощью нитей испытуемые могут перемещать это устройство с закрепленным карандашом и прочерчивать с помощью него заданные геометрические фигуры. К экспериментальному устройству ОСД прикрепляются электронные датчики, которые измеряют усилие натяжения каждой из нитей, осуществляемое участниками выполнения совместного задания, и отправляют информацию об этом в компьютер. Специально разработанное программное обеспечение позволяет отслеживать формализованные результаты работы группы, прочерчивающей траекторию, и результаты усилий каждого из участников.

Для измерения индивидуального вклада в совместную деятельность мы вычисляли не абсолютную величину усилия, а отклонение усилий участников от среднего группового значения в каждую единицу времени. Эмпирически было установлено, что чем меньше у школьника уровень

отклонения усилий от среднего значения, тем больше его роль в поддержании баланса сил, равновесия устройства.

Участники с высокими показателями отклонения усилий, оказывали негативное влияние на процесс и результат совместной работы. Они прикладывали либо слишком много усилий, сильно дергая устройство в свою сторону, что нарушало его равновесие и приводило к ошибкам в работе, либо прикладывали слишком мало усилий, что также не способствовало достижению баланса сил, нарушало траекторию движения устройства и негативно отражалось на результатах работы группы. В любом случае высокие значения отклонений усилий, способствовали снижению успешности совместной деятельности.

При анализе результатов эмпирического исследования была выявлена значимая корреляционная связь (rs= - 0,548 при $p \leq 0,01$) отклонений усилий участников совместной деятельности от среднего группового значения усилий и показателей сформированности регуляторных умений школьников. Было установлено, что чем выше значения сформированности умений саморегуляции, тем меньше степень отклонений усилий участников совместной деятельности. Ученики с высоким уровнем развития регуляторных умений меньше допускали ошибок в процессе выполнения групповой работы, четко координировали действия, приспосабливали свои усилия к усилиям других участников группы. Школьники с низким уровнем сформированности регуляторных умений часто нарушали баланс сил, не могли выработать оптимальный темп действий, определить величину усилий необходимых для успешного выполнения заданий.

Было установлено, что индивидуальный вклад в совместную деятельность школьников в наибольшей степени связан с показателями сформированности у них структурно-компонентных умений саморегуляции и с характеристиками саморегуляции, определяющих динамику предпринимаемых действий. Ученики с низким уровнем сформированности регуляторных умений (особенно таких как «целеполагание», «моделирование условий», «программирование действий», «упорядоченность деятельности», «детализация регуляции действий», «гибкость и пластичность в действиях»), не смогли полноценно участвовать в совместной деятельности и повысить её результаты. Даже те школьники, которые имеют лидерские тенденции, ощущали свою принадлежность к группе, были заинтересованы, прежде всего, в повышении эффективности её работы, в силу низкого уровня сформированности умений саморегуляции, испытывали существенные трудности в совместной деятельности. Ученики с высокими показателями сформированности динамических характеристик, личностно-стилевых особенностей саморегуляции, структурно-компонентных умений активно включились в совместную деятельность, во многом определяя её направление и результаты.

Оценивая индивидуальный вклад школьников в совместную деятельность, мы учитывали также данные, полученные с помощью анкеты рефлексивного отчёта, предоставленной каждому участнику совместной деятельности. В данной анкете участникам необходимо было оценить результативность работы группы, свой вклад в работу и вклад в совместную деятельность других членов в группы. Таким образом, мы могли посмотреть на совместную деятельность с разных сторон: сравнить оценку школьников своего вклада в процесс и результат совместной работы с оценкой их работы другими участниками.

В процессе корреляционного анализа полученных данных была установлена значимая связь показателей сформированности регуляторных умений с оценкой своего вклада школьниками в процесс и результат совместной деятельности (rs= 0,471 при $p \leq 0,01$). Ученики с высокими

значениями сформированности умений саморегуляции склонны были высоко оценивать свой вклад в групповую работу, они достаточно четко осознавали свою роль и функции в группе, подчеркивали важность своих действий, занимали активную позицию в процессе совместной деятельности. Школьники с низкими показателями сформированности регуляторных умений низко оценивали свой вклад в работу группы, занимали в процессе совместной деятельности пассивную позицию, у них не было четкого представления о своих функциях в группе. Полученные данные самооценивания подтверждаются и оценкой индивидуального вклада в совместную деятельность каждого участника другими членами группы, которые выступали в качестве экспертов.

При анализе результатов совместной деятельности участниками необходимо было также указать в анкетах, какую роль (функцию) в группе они исполняли в процессе выполнения задания. Было установлено, что участники с высокими показателями сформированности регуляторного опыта не испытывали сложностей в определении своей роли в группе «лидер», «идейный вдохновитель», «координатор», «исполнитель», «корректировщик действий участников» и т. д. В то время как школьники с низкими значениями по данному критерию испытывали при этом существенные трудности. Мы можем объяснить полученные данные недостаточным уровнем сформированности опыта рефлексии у школьников как одного из компонентов целостного регуляторного опыта, который накапливается с помощью соотнесения человеком знаний о себе, о своих возможностях с требованиями выполняемой деятельности и решаемыми при этом задачами.

Было установлено, что 47% учеников с низкими показателями сформированности регуляторных умений вообще не смогли указать своей роли в группе. Ещё 29% участников отметили, что их функция заключалась в «дергании нити в свою сторону», «удержание устройства», что говорит о недостаточном уровне отрефлексированности своих действий. И 24% учеников указали в рефлексивных отчетах, что их функция в совместной деятельности заключалась «в помощи другим участникам группы». Полученные данные для нас были показательными, так как ученики, которые указывали, что их функция в группе заключалась лишь в помощи другим ученикам, четко не осознавали себя в качестве равноправных активных субъектов совместной деятельности. Групповая задача не воспринималась учениками как своя задача, они до конца не осознавали, что не просто «помогают» другим, а полноценно участвуют в групповой работе, и что от их усилий зависит результат работы всей группы. Данная позиция в процессе выполнения задания, на наш взгляд, связана с недостаточным уровнем сформированности, с одной стороны, регуляторных умений, в частности, структурно-компонентных умений саморегуляции, личностно-стилевых особенностей саморегуляции, в особенности, «ответственности в делах и поступках», «инициативности в действиях», «осознанности действий». Участники группы не берут на себя ответственности за результаты работы и за её процесс, занимая при этом пассивную позицию. С другой стороны, такая позиция в группе связана с недостаточным уровнем сформированности опыта сотрудничества, так как ученики не понимают, что совместная деятельность предполагает не просто совокупность индивидуальных действий каждого участника, а их согласованность.

Полученные результаты при анализе рефлексивных отчетов школьников, позволяющие оценить их индивидуальных вклад в совместную деятельность согласуются с результатами, полученными с помощью устройства ОСД, показывающими отклонения усилий каждого участника совместной работы от среднего груп-

пового значения усилий, что является показателем успешности работы каждого члены группы. На основе обобщения данных результатов, мы можем утверждать, что индивидуальный вклад в совместную деятельность, оптимальный уровень усилий каждого участника группы связаны с уровнем сформированности у них регуляторных умений. Особое значение при этом приобретают структурно-компонентные умения саморегуляции и характеристики саморегуляции, определяющие динамику предпринимаемых действий.

В процессе эмпирического исследования была выявлена интересная закономерность, которая проявилась в процессе организации совместной деятельности. Несформированность у одних участников группы определенных умений саморегуляции в совместной деятельности могла компенсироваться сформированностью этих умений у других участников. Так, например, функцию моделирования в группе мог взять на себя член группы с хорошо сформированным умением моделирования условий. Таким образом, мы можем с большой уверенностью предположить способность взаимодополнительности индивидуальных особенностей участников группы в процессе совместной деятельности: участники группы в совместных усилиях дополняют регуляторные умения друг друга, тем самым, компенсируя возможное их несовершенство у отдельных школьников.

На наш взгляд, возможность взаимодополняемости индивидуальных особенностей школьников в процессе построения совместных действий является важным условием повышения её эффективности, которую нужно учитывать при комплектации групп. Группы могут быть сформированы таким образом, чтобы не только учитывать особенности регуляторного опыта каждого её члена, но и взаимодополняемость отдельных регуляторных умений. Нами было установлено, что наибольшее внимание нужно уделять при этом структурно-компонентным умениями саморегуляции и характеристикам саморегуляции, определяющим динамику предпринимаемых действий. Группы, в которых все её члены имеют дефекты в сформированности данных умений, не могут оптимально справляться с групповыми заданиями и допускают много ошибок. Поэтому мы считаем целесообразным в случае включения в группу участников с низкими показателями сформированности структурно-компонентных умений саморегуляции и динамических характеристик включить в её состав также участников с высокими показателями по данному критерию, для того чтобы все регуляторные умения были представлены в группе.

При изучении особенностей организации совместной деятельности групп, в которых большинство участников имеют низкие показатели сформированности регуляторных умений, что существенно уменьшает их вклад в совместную деятельность, была выявлена низкая результативность работы. Несмотря на то, что в групповой работе, на наш взгляд, может происходить компенсация несформированных регуляторных умений за счет их сформированности у других участников группы, результаты работы групп, в которых много участников с низкими показателями регуляторных умений, существенно ниже групп с более высокими показателями сформированности умений саморегуляции участников.

Более того, участники с высокими показателями сформированности регуляторных умений, включенные в группы, остальные члены которых имеют низкие значения по данному критерию, на наш взгляд, не могут раскрыть весь свой потенциал в работе. Как было показано с помощью устройства ОСД, при такой работе участники с низкими показателями сформированности умений саморегуляции допускают ошибки при выполнении заданий, наблюдаются грубые отклонения

усилий участников от среднего группового значения, что нарушает баланс сил и мешает достижению высоких результатов в работе. При этом школьники с высокими показателями сформированности регуляторных умений, для того чтобы скорректировать допущенные ошибки, восстановить баланс сил, сами допускают погрешности в отклонении усилий от среднего значения. В некоторой степени этому способствуют слабые усилия школьников с низким уровнем сформированности регуляторных умений. Индивидуальный вклад участников с высокими показателями сформированности регуляторного опыта в таких группах существенно выше, чем у других её членов. Но значения отклонения усилий в процессе работы у данных учеников значительно выше, чем у школьников с такими же высокими показателями сформированности умений саморегуляции, но работающих в группах, где все участники имеют высокие значения по данному критерию.

На втором этапе исследования мы использовали также методику «Кораблекрушение» Кьелла Рудестама, которая направлена на изучение процесса принятия решения группой. Методика позволяет выявить разные стратегии совместной деятельности в процессе решения групповой задачи, определить, какая из них является наиболее результативной.

В данной методике сочетаются сразу две формы работы: индивидуальная и групповая. Вначале ученикам необходимо было классифицировать 15 предложенных предметов в соответствии с их степенью важности для выживания. На наш взгляд, наибольшее значение приобретает при этом опыт привычной активизации как один из компонентов целостного регуляторного опыта, общая осведомленность школьников, необходимый запас знаний для успешного выполнения задания. Составленный учениками список сравнивался со списком, предложенным экспертами: чем меньше отличие между ними, тем эффективнее справился школьник с заданием.

В результате проведения корреляционного анализа полученных результатов была установлена связь между успешностью индивидуального решения задания и общим уровнем сформированности умений и навыков саморегуляции ($rs= - 0,355$ при $p\leq0,01$). Таким образом, было установлено, что чем выше у школьников показатели сформированности регуляторных умений, тем меньше отличия между предложенными ими решениями и решением экспертов, а значит, тем выше результативность работы учеников. В наибольшей степени успешность решения индивидуального задания связана с динамическими характеристиками саморегуляции ($rs= - 0,318$ при $p\leq0,01$) и структурно-компонентными умениями саморегуляции ($rs= - 0,307$ при $p\leq0,01$). Особое значение приобретает сформированность у школьников таких умений, как «целеполагание», «оценивание результатов», «гибкость, пластичность в действиях», «осознанность действий», «уверенность в действиях».

Во второй части задания участники должны были объединиться в группы для его совместного решения. Теперь они уже работали одной командой, и им необходимо было оптимально использовать возможности группы и найти при этом такое решение задачи, которое устраивало бы каждого и помогло группе достичь высоких результатов работы. Каждый участник имел уже свою классификацию предметов, она могла соответствовать или совершенно не совпадать с мнением других членов группы. Показательным для нас было то, какую стратегию выбирали участники для продвижения своего мнения, отстаивали ли они свою позицию или сразу уступали под действием мнения других учеников.

Для оценки результативности совместного решения список, составленный каждой группой, сравнивался со списком, предложенным экспертами. Чем

меньше отличий между ними, тем лучше результат работы группы, с точки зрения экспертов.

Для оценки индивидуального вклада школьников в принятое группой решение в процессе совместной работы, мы сравнивали индивидуальный результат работы каждого участника с групповым решением («Я-Группа»). Чем меньше разница между этими значениями, тем больше вклад участника в конечный результат групповой работы. Получив разницу этих значений, мы выявили тех учеников, которые оказали наибольшее влияние на работу группы, и тех школьников, чей вклад в результат работы группы был незначительным. Более того, анализируя полученные результаты, мы могли выявить, какое решение предложенной задачи было успешнее: индивидуальное или групповое. Кто лучше себя раскрыл в совместной деятельности, а кто смог добиться больших результатов, работая над решением индивидуально.

При анализе полученных результатов мы учитывали также данные, собранные с помощью рефлексивных отчетов участников совместной работы, в которых им необходимо было оценить свой вклад в групповое решение и вклад каждого члена группы по 10-бальной шкале. Было установлено, что лучше всех в процессе принятия группового решения себя раскрыли и проявили участники с высокими показателями сформированности регуляторного опыта личности. Они смогли показать высокую результативность работы, как в индивидуальной, так и в совместной деятельности. Как указано в рефлексивных отчётах, школьники активно включились в групповое обсуждение, пытались отстоять свою позицию по данному вопросу, были неравнодушны ко всему, что происходило в группе, проявляя заинтересованность в высоких результатах групповой работы.

В рефлексивных отчётах было отмечено, что школьники и студенты со средними показателями сформированности регуляторных умений тоже внесли весомый вклад в процесс группового решения задачи. При этом 61% учеников лучше проявили себя в групповой работе, чем в индивидуальной. В совместном обсуждении они смогли раскрыть свой потенциал, скорректировать ошибки, допущенные в индивидуальном решении. У остальных 39% школьников не было выявлено значимых изменений в результативности работы в разных формах деятельности.

Самый незначительный вклад в совместную деятельность внесли школьники с низкими показателями сформированности регуляторного опыта. Они имеют высокие значения разницы между индивидуальным и групповым решением (Я-Группа). При анализе рефлексивных отчётов участников эмпирического исследования было отмечено, что 92% школьников с низкими показателями сформированности регуляторного опыта занимали в процессе совместного обсуждения пассивную позицию, не отстаивали своего мнения, не включились в процесс обсуждения. В анкетах данные участники указали, что их мнение не было услышано группой и принято при выработке общего решения. Но при этом следует отметить, что групповое решение школьников с низкими значениями регуляторного опыта результативнее, чем индивидуальное. Полученные данные, мы можем объяснить возможностями совместной деятельности, в которой происходит взаимодополняемость индивидуальных особенностей её участников, их регуляторного опыта, полученных знаний, что обогащает возможности групповой работы по сравнению с индивидуальной.

На наш взгляд, большое значение при выработке группового решения, так же как и индивидуального, имеет опыт привычной активизации у членов группы, операциональный опыт, общий уровень их осведомленности, запас знаний в данной области. Но этого недостаточно в отли-

чие от индивидуальной работы для достижения высоких результатов при выработке совместного решения. На первый план в данном случае выходит сформированность у участников опыта сотрудничества как одного из компонентов регуляторного опыта личности. Как показано в рефлексивных отчетах, для успешного решения задачи, с точки зрения участников эмпирического исследования, необходимо уметь слушать и слышать друг друга, уважать разные позиции по обсуждаемым вопросам, учитывать мнение всех участников группы, ставить групповые цели работы выше индивидуальных. Несформированность опыта сотрудничества препятствует полноценному включению школьников в групповое обсуждение, понижает их вклад в совместное решение. Наличие конфликтных отношений в группе, отсутствие сотрудничества между её участниками препятствуют выработке эффективного совместного решения. При таких формах взаимодействия участники не могут раскрыть весь свой потенциал в работе, тратят все силы на реализацию личных целей, амбиций, а не на достижение высокого группового результата.

Школьники, которые имеют сформированный опыт сотрудничества, легко включились в совместное обсуждение задания, они были настроены на эффективное его решение, грамотно выстраивали взаимоотношения с другими членами группы, что способствовало возникновению сотрудничества между участниками. При этом высокий уровень сформированности операционального опыта повышал индивидуальных вклад участников в групповое решение. Школьники с недостаточными показателями сформированности опыта сотрудничества не смогли выстроить оптимальных взаимоотношений с членами группы, испытывали сложности при выработке общего решения, что создавало основу для возникновения конфликтных отношений в группе.

В результате анализа данных эмпирического исследования было установлено, что индивидуальный вклад в совместную деятельность наряду со сформированностью регуляторных умений, опыта сотрудничества, способностью согласовывать свои усилия с усилиями других членов группы обеспечивается и доминирующей экстернальностью в сфере действий, невыраженной интернальностью/экстернальности в сфере взаимодействия, доминирующей интернальностью в решении личных проблем. Высокий уровень включенности в совместную деятельность во многом связан также с высокими показателями деловой направленности в сфере действий, направленности на решение личных проблем в сфере личных интересов, направленности на взаимодействие в сфере отношений, значимой в плане сотрудничества, в то время как личная направленность в данной сфере препятствует полноценной работе школьников в группе. Определяющим в успешности совместных действий является также выраженность горизонтального и вертикального коллективизма у её участников, в то время как преобладание горизонтального и вертикального индивидуализма мешают возникновению сотрудничества в группе, что негативно влияет на результативность работы.

Проведенное эмпирическое исследование показало, что индивидуальный вклад в совместную деятельность связан с различными характеристиками регуляторного опыта её субъектов. Большое значение имеет опыт привычной активизации у членов группы, общий уровень их осведомленности, запас знаний, операциональный опыт, показатели сформированности умений саморегуляции. Но для достижения высоких результатов при принятии совместных решений большое значение приобретает опыт сотрудничества как один из компонентов регуляторного опыта личности. В свою очередь связь между компонентом «сотрудничества» и другими компонентами регуляторного

опыта определяются индивидуальными особенностями школьников и опытом совместной деятельности. Изучение совместной деятельности с привлечением контекста регуляторного опыта личности является, на наш взгляд, перспективным и требует дальнейшей разработки.

ПРИМЕЧАНИЯ

1. Абульханова-Славская К. А. Стратегия жизни. – М.: Мысль, 1991. – 299 с.
2. Журавлев А. Л. Психология совместной деятельности. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2005. – 640 с.
3. Конопкин О. А. Психологические механизмы регуляции деятельности. – М., 1980. – 255 с.
4. Ломов Б. Ф. Психические процессы и общение // Методологические проблемы социальной психологии. – М.: Наука, 1975. – С. 106-123.
5. Ломов Б. Ф. К проблеме деятельности в психологии // Психологический журнал. – 1981. – Т. 2. – №5. – С. 3-22.
6. Осницкий А. К. Регуляция деятельности и направленность личности. Монография. – М.: Издательство Московского экономико-лингвистического института, 2007. – 231 с.
7. Осницкий А. К. Психологические механизмы самостоятельности. – М., Обнинск: ИГ-СОЦИН, 2010. – 232 с.

САНКТ-ПЕТЕРБУРГСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ
МОСКОВСКИЙ ИНСТИТУТ ЭЛЕКТРОМЕХАНИКИ И АВТОМАТИКИ
ЦЕНТРАЛЬНОЕ КОНСТРУКТОРСКОЕ БЮРО АППАРАТОСТРОЕНИЯ, г. ТУЛА

УДК 621.865.8+159.943
ББК 32.973.233+88.42
Психология

ПСИХОЛОГИЯ

ПРОБЛЕМА ПОДОБИЯ В ТРЕНАЖЕРАХ

Доктор психологических наук С. Ф. Сергеев
Кандидат экономических наук М. А. Захаревич
Кандидат технических наук В. Н. Соколов

В статье рассматриваются различные аспекты проблемы подобия в обучающих и тренажерных системах.

Ключевые слова
Тренажер, подобие, адекватность, наглядность, самоорганизация, обучающие среды

Тренажер представляет собой модель реального объекта управления и условий его применения используемую в целях обучения [19]. При таком подходе широко принятом в современной технологии профессиональной подготовки проблема обучения разбивается на две относительно независимые задачи. Первая – технологическая, заключающаяся в создании требуемого уровня подобия имитации при приемлемых затратах на ее изготовление и эксплуатацию. Вторая – учебно-методическая, рассматривающая вопрос эффективного применения тренажера как средства обучения. Обе задачи имеют разную целевую функцию и решаются в парадигмах разных наук – гуманитарных и технических. Создание имитации любой точности обеспечено прогрессом в инженерных науках и не представляет особого интереса для проектировщиков тренажеров. Второй вопрос требует специального обсуждения.

Для обеспечения эффективности упражнений с целью формирования навыка необходимы:

– наличие логической последовательности и методической обоснованности упражнений;

– сознательная направленность обучаемого на повышение качества деятельности (активность обучаемого);

– знание правил и приемов выполнения отдельных действий и задания в целом;

– учет достигнутых результатов;

– понимание причин допущенных ошибок и путей их преодоления;

– управление обучением со стороны инструктора или обучающего [7].

Каждая из отмеченных процедур отличается от непосредственной профессиональной деятельности и задействует специфические формы учебной деятельности.

Считается, что чем выше степень подобия имитируемой среды среде профессиональной, тем точнее совпадает опыт, получаемый в искусственной среде, с опытом в профессиональной среде. Однако в большинстве практических случа-

ев полная имитация невозможна в силу сложности реальных объектов управления и условий их применения. Моделируются лишь некоторые существенные черты реальной деятельности, требующие для своего освоения многократных тренировочных процедур, сложных видов адаптации человека. Несмотря на внешнюю простоту процедуры выбора требуемого уровня подобия условиям реальной деятельности, эта задача по настоящее время не имеет удовлетворительного решения и научного обоснования. Это связано, прежде всего, с нерешенностью проблемы переноса навыков, полученных при обучении на модели, в реальную деятельность. Далеко не всегда обучение в среде модели дает ту же структуру знаний, умений и навыков, которые требуются в реальной профессиональной деятельности.

Принципа максимального подобия реальному объекту управления, основными критериями которого являются критерии динамического и информационного подобия, недостаточно для создания эффективной обучающей процедуры, так как методически неправильное использование тренажера даже с высокой степенью подобия реальному объекту превращает его лишь в наглядное пособие [5]. Корни проблемы подобия в средах обучения лежат в ассоциативном характере обучения человека и особенностях приобретения человеком учебного опыта.

Понятие «подобие» отражено во многих инженерных публикациях в терминах «адекватность физического моделирования», «точность имитации», «информационное подобие», «точность воспроизведения имитирующего устройства» и т. д. [10].

В. А. Боднер, Р. А. Закиров и И. И. Смирнова ввели понятия *геометрического*, *динамического* и *информационного* подобия, которые они рассматривают при проектировании авиационных тренажеров [5].

Геометрическое подобие, по их мнению, предполагает количественное соответствие ряда элементов на тренажере и летательном аппарате (например, геометрические размеры кабины, органы управления, сидения, размеры приборной доски и т. д.).

Под *динамическим подобием* понимают такое подобие, при котором летательный аппарат и тренажер совершают в пространстве подобные движения. В узком смысле тренажер подобен летательному аппарату тогда, когда его уравнения движения подобны уравнениям движения летательного аппарата.

Информационное подобие связывается авторами с потоками информации, поступающими летчику. Тренажер информационно подобен летательному аппарату тогда, когда летчик по всем каналам на тренажере получает такую же информацию, как и на летательном аппарате.

Р. Миллер (*R. B. Miller*) использует термин «инженерная точность», которым описывает степень, до которой тренажер дублирует физические и функциональные свойства реальной системы и условия окружающей среды [20]. Миллер выдвинул предположение о существовании точки оптимума, в которой увеличение переноса навыка перевешивается более высокой стоимостью имитации. Кривая выравнивается на высоких уровнях точности, где дальнейшие приращения точности не приводят к заметным увеличениям величины переноса.

Рассматривается физическое подобие между тренажером и реальной системой, но при этом не учитывается экономическая и педагогическая эффективность применения той или иной степени «инженерной точности».

Р. Кинкейд и Г. Вейтон (*R. G. Kinkade, G. R. Wheaton*) применили трехкомпонентное определение точности модели тренажера: *точность воспроизведения оборудования, точность воспроизведения окружающей среды* и *психологическая точность воспроизведения* [21]. Под *точностью воспроизведения оборудования* по-

нимается степень, до которой тренажер дублирует внешний вид и динамические свойства реального оборудования; под *точностью окружающей среды* – степень, до которой имитация воспринимается органами чувств оператора как реальная среда; наконец, *психологическая точность* – степень, до которой обучаемый воспринимает тренажер как копию реальной системы. Данное определение применимо к тренажерам операторов систем управления, но не охватывает обучение решению задач по поиску неисправностей и обслуживанию. Кроме того, в очередной раз не ясна связь точности моделей с приобретаемыми навыками и возможностью их переноса на реальную деятельность. Не учитываются личностные особенности операторов и особенности порождения обучающей среды.

Основным критерием выделения действий выполняемых на тренажере из целостной профессиональной деятельности, по мнению К. К. Платонова, является критерий их соответствия действиям по своей *психологической структуре* одинаковым выполняемым в реальной деятельности [15]. В психологическую структуру действия входят его цель, особенности восприятия, внимания, мышления, особенности движений, которыми реализуется это действие, и т. д. Сложную деятельность можно раздробить на отдельные действия и их группы для раздельной тренировки. Обучение на тренажере понимают *как многократное повторение учебных задач до получения требуемого уровня профессиональной готовности*.

Это справедливо только для простых, главным образом сенсомоторных, повторяющихся видов деятельности, не требующих решения задач выбора и принятия интеллектуальных решений.

А. И. Нафтульев рассматривает два подхода в организации информационной модели тренажера [12]. Первый связан с предположением, что существует некоторая оптимальная степень подобия тренажера реальному объекту: и задача исследователя – её поиск. Второй подход основан на предположении, что каждому этапу обучения необходима своя точность моделирования: и задача состоит в организации последовательности уровней подобия в процессе обучения. Оба подхода основаны на неявном и недоказанном предположении о наличии прямой связи между эффективностью обучения и подобием среды моделирования.

По мнению А. И. Нафтульева [13] в силу того, что человек не осознает выполнение программ, цели которых полностью определены, при обучении навыкам, которые должны иметь автоматизированный характер (режим слежения, ретрансляция информации, контроля и наблюдения, частично режим поиска и обнаружения), оборудование тренажера должно в максимально возможной степени соответствовать основному для данного режима функционирования оборудованию объекта управления. При обучении деятельности принятия решения основное внимание необходимо обратить на выбор классов задач и стратегий их решения. Стимульная ситуация для обучения процессу принятия решения должна основываться на абстрактных свойствах стимулов и их расположении, что противопоставляет идею организации тренажера для обучения принятию решения организациям тренажеров для обучения автоматизированным навыкам. В первом случае, где деятельность протекает в неопределенной области, степень подобия может быть минимальной, а во втором, где речь идет о формировании автоматизированных навыков – достаточно высокой. Ситуация обучения не обязательно должна соответствовать физической сущности объекта, а во многих случаях, напротив, абстрагирование от физической сущности может привести к более позитивным результатам. «Мы должны в обучении ориентировать субъекта на существенные отношения, присущие данному классу задач» [13. С.

133].

А. И. Галактионов и В. Н. Янушкин провели экспериментальные исследования процессов формирования оператором образа управляемого им технологического объекта и его трансформации при разных способах обучения и разных вариантах мнемосхем, с которыми работал человек-оператор [6].

Основные выводы, к которым пришли авторы следующие:

– в процессе самообучения оператор постоянно совершенствует и трансформирует образ технологического объекта, адаптируя его к другим формируемым частным психологическим структурам деятельности (ПСД);

– процесс формирования не осознается операторами;

– интегральные мнемосхемы, построенные по функционально-алгоритмическому принципу, более эффективны по сравнению с мнемосхемами, построенными по функциональному и технологическому принципам, в которых материализованы лишь отдельные частные ПСД;

– стратегический метод обучения, задача которого помочь оператору в формировании частных ПСД, ускоряет процесс формирования интегральной ПСД и позволяет за один и тот же период обучения добиться лучших количественных показателей по сравнению с технологическим и функциональным методами обучения [6. С. 96-97].

Л. В. Куликов, рассматривая значение наглядности для обучения, замечает, что она отличается от изобразительности, точности изображения, визуального подобия [9]. По его мнению, даже при изображении всех релевантных задач, связей и отношений объекта управления наглядность может не возникнуть. Предлагаются следующие признаки наглядного образа:

– наглядный образ отражает только релевантные для данной задачи связи и отношения объекта;

– связи и отношения отображены в такой форме, которая облегчает понимание задачи и принятие решения, а также использование полученного решения в дальнейшей деятельности;

– использование наглядного образа повышает эффективность коммуникации между обучающим и обучаемым [9. С. 28]. Функция наглядного образа заключается в том, чтобы сохранить целостность отображения информации составляющей содержание задачи, создать границу различения между релевантной и иррелевантной информации.

Роль наглядного представления информации при обучении состоит в редукции учебной информации в образ доступный обучаемому на текущем этапе его развития.

Особая роль проблемы подобия отмечена в авиации. Именно здесь обучение экипажа возможно лишь с использованием тренажеров, стоимость которых часто превышает стоимость самолета, для которого осуществляется подготовка персонала. Оценка подобия авиационных тренажеров носит в значительной мере субъективный характер. Пилот является главным инструментом оценивания полетов на тренажерах. Практика показывает, что пилот воспринимает сходство тренажера и самолета не как точность воспроизведения выходных характеристик отдельных систем, а как комплексную оценку, полученную им в результате совместной обработки визуальной, акселерационной звуковой и других видов информации, из которых формируется информационная модель полета [2]. Возникает чувство присутствия, на фоне которого происходит формирование профессиональных навыков в виде сетевых процессов, в которые включается организм оператора при достижении целей управления.

При обсуждении вопросов точности имитации визуальной обстановки используется понятие детальности изображения объектов в индикаторах визуальной обстановки. Детальность зависит от

содержания учебной задачи, которая является фактором, вовлекающим те или иные ресурсы обучаемого для ее решения. Очевидно, что одна и та же степень детальности может быть достаточна или недостаточна для создания адекватного обучающего образа в зависимости от личностных качеств обучаемого.

Г. Ш. Меерович с соавторами считает понятие «адекватность» наиболее приемлемым для оценки соответствия тренажера летательному аппарату. Ими рассматриваются компоненты адекватности, в том числе адекватность информации, адекватность интерьера, эргономическая адекватность, операционно-функциональная адекватность, динамическая адекватность [11].

В. С. Бабенко вводит понятие реалистичности при оценке имитаторов визуальной обстановки авиационных тренажеров и описывает ее свойства:

– реалистичность тем выше, чем больше структурных элементов использовано для построения изображения;

– существует некоторое пороговое количество структурных элементов (соответствует порогу опознания объектов), начиная с которого реалистичность становится отличной от нуля;

– увеличение количества структурных элементов приводит к монотонно-замедляющемуся возрастанию реалистичности;

– существует некоторое предельное значение структурных элементов, превышение которого не приводит к увеличению реалистичности [3].

Н. С. Банных предлагает при проектировании процесса подготовки операторов к работе в аварийных ситуациях использование принципа подобия деятельности [4]. Однако получение критериев подобия различных деятельностей представляет собой отдельную проблему в силу иерархической структуры и сложных неоднозначных связей между элементами.

Попытки уйти от диктата инженерного проектирования в процессе тематического синтеза структуры тренажёров неоднократно предпринимались в рамках педагогики и инженерной психологии. Так, например, А. Н. Печниковым предложен психолого-педагогический подход к проектированию и созданию автоматизированных обучающих систем (АОС), под которым понимается «превалирование психолого-педагогического проектирования над другими видами системного проектирования (системотехнического, эргономического, инженерно-психологического и т. д.) в решении принципиальных вопросов определения основных технических характеристик, структурных и функциональных схем, схем информационных потоков, моделей и алгоритмов функционирования проектируемой АОС» [14].

Данный подход представляет собой форму инженерно-психологического проектирования дополненную педагогическими интерпретациями. Проектирование при этом заключается в интерпретации – научном обосновании технологии обучения представленной в виде совокупности обучающих процедур, осуществляемых в основном в терминах и методами педагогических наук. Целью разработки методологии психолого-педагогического проектирования по А. Н. Печникову является «органическое сочетание в процессе проектирования АОС двух начал – кибернетического и психолого-педагогического – сочетания, которое на основе взаимосвязанного решения проблем информатики, вычислительной техники, эргономики, дидактики, педагогической и инженерной психологий способно обеспечить заданную дидактическую эффективность разрабатываемой АОС» [14].

Психолого-педагогический подход, несмотря на его несомненную пользу в педагогике, при изучении сложных эргатических систем имеет ряд ограничений, связанных с информационно-кибернетическим базисом, лежащим в основе его методологии. В первую очередь в нём не учитываются эффекты самоорганизации, возникающие в замкнутых и аутопоэтических

системах, к которым относятся обучающие организации и курсанты. Во-вторых, его применение требует высокого уровня инженерной подготовки у преподавательского состава, формирующего и использующего методику обучения на тренажёре. Кроме того, педагогические интерпретации в значительной мере субъективны и индивидуальны, что мешает передаче педагогического опыта в процессе совершенствования системы обучения.

Рассмотренные выше подходы к точности имитации обладают одним общим недостатком – неясно, какой степени имитации нужно добиваться при создании обучающей среды. Вместе с тем существуют два принятых в практике варианта решения задачи подобия, один из которых требует максимального подобия, а второй – минимального, – по одному или нескольким критериям. Представители первого направления считают, что во время работы на тренажёре нужно добиваться максимально возможной иллюзии реальной деятельности. Так, В. Г. Зазыкин и А. П. Чернышев выдвинули в соответствии с этим *принцип психологического реализма моделирования*, который, в отличие от других определений психологической точности, требует достижения максимального реализма, ставя знак равенства между эффективностью обучения и точностью имитации [8]. К. К. Платонов, напротив, считал, что при конструировании тренажера не следует стремиться к точной имитации реальной трудовой деятельности [15]. Деятельность на тренажере должна не имитироваться, а моделироваться, т. е. не подражать, а по своей структуре соответствовать трудовым навыкам.

Сбалансировать полярные взгляды сторонников максимального и минимального подобия позволяет модель Р. Кинкейда и Г. Вейтона (*R. G. Kinkade, G. R. Wheaton*) [21]. В ней нет требований абсолютной точности имитации. Авторы полагают, что различные степени имитации уместны на различных этапах обучения. Они выделили три последовательных этапа: процедурный, когда обучаемый не может получить преимуществ от высокоточной имитации, этап осваивания и этап мастерства, когда требуется возрастающая точность имитации.

Современные методы имитации позволяют имитировать физические среды и системы интерфейса с любой заданной точностью, что снимает технологические проблемы при создании сред обучения. Свое решение проблемы подобия предлагает Г. И. Антонов, который вводит понятие «адекватность подготовки» как способность оператора успешно адаптироваться к реальности. Такое определение, по мнению автора, «дает основание использовать понятие достаточности подобия учебно-оценочной ситуации как отличия, позволяющего обеспечивать формирование системы регуляции деятельности, успешно адаптирующейся к реальности» [1]. Недостатком предложенной схемы является её эмпиричность, необходимость экспериментальной оценки достаточности уровня подобия в конкретном тренажёре. На практике это не всегда возможно в силу экономических и технологических ограничений.

Рассматривая решение проблемы подобия в тренажерах с искусственными виртуальными средами, в рамках концепции иммерсивных обучающих сред один из авторов настоящей статьи Сергеев С. Ф. предлагает рассматривать две формы подобия: *физическая и дидактическая адекватность* [16].

Физическая адекватность определяет свойства перцептивного воздействия виртуальной среды, тождественности его свойствам физической среды. Именно нарушение физической адекватности приводит к нарушениям работы перцептивных систем, появлению «тренажерной болезни». Особое значение физическая адекватность приобретает в сложных системах [18]. Система, генерирующая виртуальную реальность, должна заботиться

о физической адекватности воздействия на перцептивную систему человека. В этом отношении ее параметры должны быть в пределах различения органами чувств человека нарушений физических отношений в среде. Физическая адекватность – это адекватность предметного физического мира виртуальной модели миру физическому. Здесь должно быть максимальное подобие.

Вторая компонента подобия в иммерсивных обучающих средах – *содержательное подобие*. Здесь требование физической адекватности законов физического функционирования виртуального мира дополняется *дидактической адекватностью* его содержания. В этом случае предметно-социальное содержание виртуальной реальности среды обучения должно обеспечивать *включение обучаемого в историю*, развиваемую учебным сюжетом, ведущую к обучению. Можно говорить о требовании обеспечения в иммерсивной среде обучения *подобия историй* в профессиональной среде и в виртуальном мире тренажёра. Исторический процесс в обучении обеспечивает включение учебной коммуникации, ориентирующей обучаемого в зоне учебных смыслов [16]. *Историческое подобие* основано на *социальном подобии*, которое отражает работу социально-коммуникативных механизмов формирования учебного опыта. Система имитации социальной среды в иммерсивном тренажере должна обеспечить коммуникативные поля адекватные полям, возникающим в реальных групповых взаимодействиях в трудовом коллективе или экипаже [17].

Проблема обеспечения подобия в тренажерах эргатических систем по настоящее время не имеет удовлетворительного для практики решения, так как она обусловлена процессами, происходящими в психике и организме оператора, и включает особенности формирования навыков на разных уровнях психической и психофизиологической организации. Самоорганизующийся характер психической деятельности позволяет адаптироваться к различным видам задач, используя индивидуальные стратегии, но данный процесс скрыт в своем единстве и целостности от взгляда внешнего наблюдателя.

ПРИМЕЧАНИЯ

1. Антонов, Г. И. Подобие тренажёрных средств и оценка подготовленности операторов / Г. И. Антонов // Принципы и методы повышения эффективности тренажерной подготовки (Психологические аспекты). – М.: Ин-т психологии АН СССР, 1990.

2. Архангельский, В. Е. Оценка подобия тренажеров воздушных судов / В. Е. Архангельский // Тренажеры и имитаторы. Тезисы докладов к зональному семинару. 2-3 октября 1986 года. – Пенза, 1986. – С. 8-9.

3. Бабенко, В. С. К вопросу оценки реалистичности визуальной обстановки в тренажерах летательных аппаратов / В. С. Бабенко // Психологические аспекты тренажеростроения. Материалы II Всесоюзной конференции. 17-19 апреля 1984 г. г. Цахкадзор Армянской ССР. Ч. I. – Ереван: Изд-во Ереванского ун-та, 1984. – С. 52-54.

4. Банных, Н. С. Проектирование процесса подготовки оператора к аварийным ситуациям на основе принципа подобия деятельности / Н. С. Банных // Психологические аспекты тренажеростроения. Материалы II Всесоюзной конференции. 17-19 апреля 1984 г. г. Цахкадзор Армянской ССР. Ч. I. – Ереван: Изд-во Ереванского ун-та, 1984. – С. 60-63.

5. Боднер, В. А. Авиационные тренажеры / В. А. Боднер, Р. А. Закиров, И. И. Смирнова. – М.: Машиностроение, 1978. – 192 с.

6. Галактионов, А. И. О соответствии концептуальной модели деятельности структуры, мнемосхемы и способа обучения оператора / А. И. Галактионов, В. Н. Янушкин /

/ Психологический журнал. – 1987. – Т. 8. – № 2. – С. 92-97.

7. Гримак, Л. П. Некоторые принципы построения адаптивной системы подготовки / Л. П. Гримак, В. М. Василец, В. Ф. Жернавков // Психологический журнал. – 1984. – Т. 5. – № 6. – С. 62-68.

8. Зазыкин, В. Г. Психологические аспекты проектирования тренажёрных комплексов / В. Г. Зазыкин, А. П. Чернышев // Проблемы инженерной психологии. Вып. 1. – М.: Наука, 1979. – С. 85-88.

9. Куликов, Л. В. Роль наглядности в обучении решению оперативных задач / Л. В. Куликов // Психологические аспекты тренажеростроения. Материалы II Всесоюзной конференции. 17-19 апреля 1984 г. г. Цахкадзор Армянской ССР. Ч. II. – Ереван: Изд-во Ереванского ун-та, 1984. – С. 27-29.

10. Лискин, В. М. О степени подобия тренажёра реальному объекту управления / В. М. Лискин, С. Ф. Сергеев, А. Н. Мешков // Структура и динамика познавательной и исполнительной деятельности. Труды ВНИИТЭ. Серия «Эргономика». Вып. 33. – М., 1987. – С. 29-37.

11. Меерович, Г. Ш. Принципы оценки адекватности авиационных тренажеров с использованием натурных испытаний / Г. Ш. Меерович, Г. Н. Фаворова, Н. В. Лахтин / / Тренажеры и имитаторы. Тезисы докладов к зональному семинару. 2-3 октября 1986 года. – Пенза, 1986. – С. 45-46.

12. Нафтульев, А. И. Некоторые инженерно-психологические проблемы разработки тренажёров / А. И. Нафтульев // Учёные записки Ленингр. ун-та: Сер. Психол. науки.– 1975. – Вып. 6. – № 380.

13. Нафтульев, А. И. О выборе уровня подобия тренажера реальному объекту управления / А. И. Нафтульев // Экспериментальная и прикладная психология. Вып. 7. Проблемы общей и инженерной психологии. – Л.: Изд-во ЛГУ им. А. А. Жданова, 1976. – С. 129-133.

14. Печников, А. Н. Теоретические основы психолого-педагогического проектирования автоматизированных обучающих систем / А. Н. Печников. – Петродворец: ВВМУРЭ им. А. С. Попова, 1995.

15. Платонов, К. К. Психологические вопросы теории тренажёров / К. К. Платонов // Вопросы психологии. – 1961. – № 4. – С. 77-86.

16. Сергеев, С. Ф. Эргономическое проектирование виртуальных тренажеров / С. Ф. Сергеев // ЧФ: Проблемы психологии и эргономики. – 2011. – № 3 (58). – С. 99-105.

17. Сергеев, С. Ф. Теоретико-методологические проблемы педагогики образовательных сред / С. Ф. Сергеев // Народное образование. – 2011. – № 1. – С. 187-195.

18. Сергеев, С. Ф. Инженерно-психологическое проектирование сложных эрготехнических сред: методология и технологии / С. Ф. Сергеев // Актуальные проблемы психологии труда, инженерной психологии и эргономики / Под ред. В. А. Бодрова, А. Л. Журавлева. Вып.1. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2009. – С. 429-449.

19. Соколов, В. Н. Адаптивные тренажерные системы: проектирование и оценка / В. Н. Соколов. – СПб.: Изд-во Политехн. ун-та, 2011. – 160 с.

20. Miller, R. B. Psychological consideration in the design of training equipment. WADC-TR-54-563, Wright Air Development Center, Wright-Paterson AFB, OH, Dec. 1954.

21. Kinkade, R. G., Wheaton, G. R. Training device design // Human Engineering Guide to Equipment Design / Van Cott and Kinkade (Ed.). ARI, 1972.

УДК 159.922
ББК 88.37
Психология развития, акмеология

ПСИХОЛОГИЯ

ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ СОГЛАСОВАННОСТИ КОМПОНЕНТОВ САМОПОНИМАНИЯ В ПРОЦЕССЕ ПРИНЯТИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ РЕШЕНИЙ БУДУЩИМИ ПСИХОЛОГАМИ

Кандидат психологических наук Н. Г. Брюхова
Кандидат психологических наук С. В. Агафонова

В статье рассматривается исследование особенностей развития согласованности эмоционального и рационального компонентов самопонимания в процессе принятия профессиональных решений будущими психологами. Результаты свидетельствуют о том, что с ростом уровня самопонимания усиливается согласованность развития эмоционального и рационального компонентов самопонимания в принятии профессиональных решений будущими психологами. Демонстрируется, что развитие согласованности компонентов самопонимания является одним из условий совершенствования принятия профессиональных решений будущими психологами. Рекомендуется для обеспечения личностного и профессионального совершенствования психологов, для принятия ими все более эффективных профессиональных решений развивать эмоциональный компонент самопонимания в согласовании с рациональным.

Ключевые слова
Эмоциональный компонент самопонимания, рациональный компонент самопонимания, модель процесса принятия решений, принятие профессиональных решений, будущие психологи

В настоящее время, время стремительных изменений и трансформаций, насущной является проблема необходимости развития личности психолога, способного принимать ответственные, глубоко осознанные, грамотные профессиональные решения [16. С. 5], решения, подчас становящиеся результатом нелегкого продвижения от собственной правды к подлинной сущностной истине [18. С. 132]. Для принятия наиболее адекватных решений необходимо знание психологических особенностей процесса принятия решений вообще, и процесса принятия профессиональных решений психологами в частности. На наш взгляд для становления и развития личности психолога, оптимизации и совершенствования его профессиональной деятельности является чрезвычайно важным и актуальным обозначение важности влияния на процесс принятия решения понимания психологом себя.

Прежде всего, отметим, что согласно концепции развития самопонимания про-

блема принятия решений обозначается как всеобъемлющая [6. С. 54, 139], а развитие самопонимания в процессе принятия решений как возможность для согласования таких модальностей как «хочу», «могу» и «надо». На наш взгляд можно сказать, что за «внутренними очками» человека, принимающего решение [9. С.187] находится «внутреннее око» самопонимания [6. С. 91].

В силу значительного взаимопроникновения личностного и профессионального развития психолога, его профессиональное становление и личностный рост, обусловлены в первую очередь пониманием им себя как постижением смысла своего существования [7. С. 178], как самопостижением, определяющим цели и задачи не только процесса принятия личностных решений, но и процесса принятия решений профессиональных. При этом чрезвычайно важным является необходимая как для понимания психологом себя и других людей, так и для принятия личностных и профессиональных решений, гармоничность эмоционального и когнитивного согласования продуктов самосознания и реальности [6. С. 91].

Согласно принципу субъектности становление и развитие будущих психологов должно происходить на фоне субъективного осознания реальности и особенностей структуры своей деятельности, качеств своей личности, с учетом этапа своего жизненного пути [4. С. 105; 5. С. 111]. Сама же субъектность в значительной мере выделяется и фиксируется, проявляется и транслируется, развивается и совершенствуется в самопонимании, актуализирующимся необходимостью принять решение.

Н. Г. Брюховой с целью выявления особенностей влияния самопонимания на принятие решений [3] на основе анализа особенностей процесса принятия решений, отраженных в исследованиях авторов, освещающих теории-модели принятия решений, для осознания сущностных особенностей процесса принятия решения, были выделены основные параметры, влияющие на процесс принятие решений. В классической экономической «нормативной» модели стратегии выбора, теории ожидаемой выгоды – это максимальная рациональность принимаемых решений [15]. Из числа описательных (дескриптивных) теорий принятия решений, в «теории удовлетворенности» [19] – это уже «ограниченная рациональность» принимаемых решений с учетом их возможной «импульсивности» и ограниченности ресурсов. В описательной (дескриптивной) проспективной теории [8] – «ценности», которые в силу значимости приобретений и потерь обуславливают готовность рисковать или отказываться от рискованных решений. В теории «раскаяния» [17. С. 132], служащей дополнением к проспективной теории принятия решений – это страх оказаться виноватым, объяснение стремления избегания риска принять то или иное решение, опасениями последующих возможных сожалений. Было показано, что согласно нормативным и дескриптивным теориям принятия решений, основными параметрами, характеризующими процесс принятия решений, являются: рациональность, импульсивность, готовность к риску и чувство вины.

Для процесса принятия решений имеет значение уровень «ригидности», которая, существенно влияя на процесс мотивации, может при слабой выраженности способствовать легкой переключаемости с одной установки на другую, а при сильной выраженности значительно тормозить изменение принятых стратегии и тактики действий. В структуре самопонимания выделяют эмоциональный и рациональный компоненты. В этом случае, о рациональном компоненте самопонимания будут свидетельствовать – рациональность, ригидность и готовность к риску (хоть и в меньшей мере), а об эмоциональном компоненте – импульсивность и чувство вины.

Человек – существо не только рациональное, но и эмоциональное. Понимая себя только лишь рационально, без учета своих чувств, человек получит неполную картину представлений о себе, одностороннюю, незавершенную, не соответствующую реальности. К. Ясперс подчеркивает мысль о том, что понимание человека, в том числе и самого себя, невозможно осуществлять только рациональным путем, согласно правилам логики [21].

Рациональное понимание ориентирует на то, чтобы усматривать в психическом содержании совокупность чисто рациональных связей, понятных без помощи психологии. Но для понимания человека рациональное понимание – это лишь вспомогательное средство.

Для достижения эффективного самопонимания, способствующего созданию реалистического представления о себе, необходимо взаимодействие когнитивного компонента самопонимания с эмоциональным, понимание себя и на эмоциональном, и на рациональном уровне [6].

Г. С. Костюк справедливо полагает, что чувства, возникающие в процессе понимания, не просто сопровождают его. Они влияют на его протекание, становятся составным моментом его движущих сил, показывают, насколько удалось проникнуть в смысл жизненных ситуаций [10].

Группа исследователей (В. В. Лебединский, Е. Р. Баенская, М. М. Либлинг, О. С. Никольская) подчеркнула мысль о том, что по сравнению с когнитивной, эмоциональная информация выступает как более значимая для принятия решения [12].

Эмоциональные механизмы – это механизмы, посредством которых обнаруживается личностный смысл. Эмоции выражают потребности, поскольку мотивы являются продуктом конкретизации потребности [13].

С помощью эмоций происходит качественная оценка внешних воздействий и молниеносная перестройка всех функций организма. Этим определяется исключительно важное значение эмоций в подготовке человека к какой-либо деятельности.

С. В. Агафоновой в процессе исследования научных трудов и проведения эмпирического исследования были выделены, обоснованы и подтверждены такие структурно-содержательные характеристики эмоционального компонента самопонимания будущих психологов как характер эмоционально-ценностного отношения к себе и характеристика актуального уровня развития эмоциональной сферы личности [1]. При этом наиболее важными составляющими эмоционально-ценностного отношения к себе являются характер самоотношения и характер ценностной позиции по отношению к себе. В качестве наиболее важных составляющих характеристики актуального уровня развития эмоциональной сферы личности выступают такие структурно-содержательные характеристики эмоционального компонента как характер преобладающих эмоций и эмоциональная децентрация, эмоциональная устойчивость и подверженность поведения чувствам, уровень эмоциональности и умение регулировать эмоциональные состояния.

В качестве цели нашего исследования выступило выявление особенностей развития согласованности эмоционального и рационального компонентов самопонимания в процессе принятия профессиональных решений будущими психологами. Для этого в эмпирическом исследовании нами решались следующие задачи. 1. Формирование групп студентов, обучающихся на факультете психологии, характеризующихся разными уровнями самопонимания. 2. Выявление особенностей эмоционального и рационального компонентов самопонимания, фигурирующих в процессе принятия профессиональных решений будущими психологами, характеризующимися разными уровнями развития самопонимания. 3. Выделение особенностей согласования эмоционального и ра-

ционального компонентов самопонимания. 4. Отслеживание с ростом уровня самопонимания особенностей динамики изменения согласованности эмоционального и рационального компонентов самопонимания в принятии профессиональных решений будущими психологами.

Для достижения поставленной цели и решения исследовательских задач использовался комплексный метод исследования, включающий различные аспекты: теоретический анализ психологической литературы по изучаемым проблемам – интерпретация научных данных, сравнительный анализ, обобщение; методы наблюдение и беседа, методика самоописание. Для диагностики уровней самопонимания мы использовали шкалу «самопонимание» из «Теста по оценки уровня самоактуализации личности» (САМОАЛ), предложенного Н. Ф. Калина [14. С. 283-300]. Особенности эмоционального компонента самопонимания выявлялись с помощью 16-ти факторного личностного опросника Р. Кеттела, методики «Импульсивность» Г. Ю. Айзенка (в кратком модифицированном варианте Е.П. Ильина), шкалы «самообвинение» методики исследования самоотношения В. В. Столина и С. Р. Пантелеева [20. С. 123-130]. Особенности когнитивного компонента самопонимания исследовались с помощью методики «Диагностика ригидности» Г. Ю. Айзенка (в кратком модифицированном варианте Е. П. Ильина), по шкалам «рациональность» и «готовность к риску» опросника «Личностные факторы принятия решений» (ЛФР-25), разработанного Т. В. Корниловой [9. С. 264-266]. Особо отметим, что в нашем случае инструкции к выполнению тестов и опросников предполагали ответы, подразумевающие контекстуальную профессиональную идентичность и профессиональный выбор будущих психологов.

При обработке, анализе и обобщении полученных результатов использовались математические методы анализа и обработки, данных первичной статистики (вычисление среднего арифметического и стандартного отклонения), предпринимались выявление равномерности распределения выборки, анализ уровня значимости, достоверности различий показателей (параметрический критерий Колмогорова-Смирнова, непараметрический U-критерий Манна-Уитни), корреляционный анализ (определение коэффициента линейной корреляции Пирсона). Для удобства проведения сравнительного анализа, полученные в результате проведения вышеперечисленных методик данные, были переведены в 100%-ную интервальную шкалу. Математическая обработка результатов выполнялась с помощью статистического пакета, был использован интегрированный статистический пакет SPSS 10.

Базой нашего исследования явился Астраханский государственный университет. В эмпирическом исследовании приняли участие 192 студента (Iкурс – 39 чел.; II курс – 36 чел.; III курс – 40 чел.; IV курс – 39 чел.; V курс – 38 чел.), обучающихся на психологическом факультете по специальности психолог и педагог-психолог.

Приступая к описанию результатов, прежде всего, отметим, что группировка полученных показателей по критерию уровня развития самопонимания (САМОАЛ) у общей выборки студентов свидетельствует о том, что будущих психологов с высоким уровнем самопонимания (п=54, что составляет 28%), больше чем будущих психологов с низким уровнем самопонимания (п=31, что составляет 16%), и в два раза меньше, чем будущих психологов со средним уровнем самопонимания (п=107, что составляет 56%). При этом и все выборки являются равномерно распределенными (параметрический критерий Колмогорова-Смирнова), и показатели по шкале «самопонимание» у студентов с разными уровнями самопонимания характеризуются высокой значимостью различий (непараметрический U-

критерий Манна-Уитни). Таким образом, больше половины выборки студентов характеризуются средним уровнем самопонимания, 2/3 остальной части выборки будущих психологов – студенты с высоким уровнем самопонимания, оставшаяся треть – студенты, нуждающихся в целенаправленном развитии понимания себя. Это, в свою очередь, свидетельствует с одной стороны, о достаточно хорошем развитии самопонимания у будущих психологов, а с другой стороны, о наличии потенциала для дальнейшего развития и саморазвития.

У студентов с ростом уровня самопонимания возрастают средние показатели почти по всем шкалам. Исключение составляют следующие шкалы: 1) «ригидность», показатели которой с ростом уровня самопонимания (M = 0,502; M = 0,497; M = 0,468) убывают (различия статистически не достоверны); 2) «импульсивность», по которой наблюдается максимальный средний показатель у студентов со средним уровнем самопонимания (M = 0,571; различия достоверны на высоком уровне значимости ($p < 0,01$)). При этом студенты с низким уровнем самопонимания являются менее импульсивными, чем студенты с высоким уровнем самопонимания (M = 0,418; M = 0,519; различия значимо достоверны ($p < 0,05$)). Таким образом, на основе данных дескриптивной статистики можно сделать вывод о том, что студенты психологического факультета, характеризуются преимущественно средним уровнем ригидности, то есть они под влиянием новых обстоятельств могут переключаться с одной установки на другую и менять принятый план действий. Наличие эмпирических данных (дополнительных) по шкале «спонтанность» (САМОАЛ) позволило пролить свет на понимание выявленных особенностей по шкале «импульсивность». И прибегнув к помощи последующих бесед со студентами, анализу показателей шкалы «спонтанность», и забегая вперед на основе корреляционного анализа, беремся утверждать, что в контексте нашего исследования у студентов наблюдалось нечеткое разведение понятий «импульсивность» и «спонтанность». Здесь же, пока, в общем и целом можно утверждать, что у студентов росту уровня самопонимания сопутствует развитие эмоционального и рационального его компонентов, что, в свою очередь, способствует усилению степени развитости у будущих психологов способности принимать профессионально значимые решения на основе развития понимания себя.

С целью определения особенностей взаимосвязей структурно-содержательных характеристик самопонимания нами исследовались корреляционные связи шкал, их представляющих.

Так, например, показатели шкалы «фактор F» одновременно характеризуют такие структурно-содержательные характеристики эмоционального компонента самопонимания как характер преобладающих эмоций и уровень эмоциональности. Относительно этих структурно-содержательных характеристик было выявлено следующее.

В то время как у будущих психологов с низким уровнем самопонимания показатели шкалы «фактор F» (беспечность - озабоченность) коррелируют только с показателями трех шкал: самопонимания ($r = -0,489$, $p < 0,01$), готовность к риску ($r = 0,266$, $p < 0,01$) и самообвинение ($r = -197$, $p < 0,05$) (см. таблицу 1). Из этого следует, что у будущих психологов с низким уровнем самопонимания на фоне роста беспечности (жизнерадостность и общительность, энергичность и разговорчивость, спокойность и живость, проворность, доверчивость и гибкость) возрастает готовность к риску, умеренно убывает понимание себя и хоть и слабо, но убывает самообвинение, самокритика. Мы полагает, что в таком случае, риск благородным делом назвать будет сложно, особенно когда речь идет о профессиональном выборе, обус-

Таблица 1

Корреляционные связи структурно-содержательных характеристик эмоционального и рационального компонента самопонимания в принятия решений у будущих психологов с низким уровнем самопонимания

Структурно-содержательные характеристики	Шкалы/ Фактор	СП	Р	ГР	РИГ	ИМП	СО
Характер преобладающих эмоций	F	-0,489**		0,266**			-0,197*
	Q4		-0,211*				
	O			0,388**		-0,208**	0,891**
Эмоциональная децентрация	L						
	M						
Эмоц.устойчив.	C	0,217**	0,249**	0,223**		-0,467**	0,497**
Подверженность поведения чувств	G			-0,311**			
Уровень эмоциональности (ориентация)	A	-0,324**					
	F	-0,489**		0,266**			-0,197*
	L						
Самоконтроль	Q3	0,285**	0,387*			-0,897**	-0,195**
Самопонимание	СП	1	-0,357**			0,252**	
Рациональность	Р	-0,357**	1				
Готов к риску	ГР			1		0,587**	0,371**
Ригидность	РИГ				1		
Импульсивность	ИМП	0,252**		0,587**		1	0,198*
Самообвинение	СО			0,371**		0,198*	1

**. Корреляция значима на уровне 0.01 (2-сторон.).

*. Корреляция значима на уровне 0,05 (2-сторон.).

Таблица 2

Корреляционные связи структурно-содержательных характеристик эмоционального и рационального компонента самопонимания в принятия решений у будущих психологов со средним уровнем самопонимания

Структурно-содержательные характеристики	Шкалы/ Фактор	СП	Р	ГР	РИГ	ИМП	СО
Характер преобладающих эмоций	F	-0,268**		0,538**			-0,202**
	Q4		-0,468*	-0,292*		0,359**	0,373**
	O	0,335*	0,356*	-0,521**		-0,395**	0,945**
Эмоциональная децентрация	L				-0,269**		0,274**
	M		-0,226**				
Эмоц.устойчив.	C	0,419**	0,583**	0,369**		-0,568**	0,284**
Подверженность поведения чувств	G	0,245**				-0,288**	
Уровень эмоциональности (ориентация)	A		0,333**	0,476**			
	F	-0,268**		0,538**			-0,202**
	L				-0,269**		
Самоконтроль	Q3	0,389**	0,419**	0,266**		-0,944**	-0,249**
Самопонимание	СП	1	0,280**	0,330**		-0,388**	0,372**
Рациональность	Р	0,280**	1	0,344**			0,364**
Готов к риску	ГР	0,330**	0,344**	1			0,518**
Ригидность	РИГ				1		
Импульсивность	ИМП	-0,388**	0,398**	0,365**		1	0,380**
Самообвинение	СО	0,372**	0,364**	0,518**		0,380**	1

**. Корреляция значима на уровне 0.01 (2-сторон.).

*. Корреляция значима на уровне 0,05 (2-сторон.).

ловленном, в данном случае, снижением как уровня понимания себя, и со снижением уровня самокритики.

У студентов со средним уровнем самопонимания показатели шкалы «фактор F» (беспечность – озабоченность) коррелируют с показателями тех же трех шкал, что и у студентов с низким уровнем самопонимания: самопонимания (r = 0,268, p < 0,01), готовность к риску (r = 0,538, p < 0,01) и самообвинение (r = -202, p < 0,05) (см. таблицу 2). При этом, безусловно, наблюдается уже положительная динамика, так как в этом случае росту беспечности сопутствует развитие самопонимание, и в этом случае, слабое снижение самообвинения выступает уже как позитивный элемент развития.

У студентов с высоким уровнем самопонимания шкалы «фактор F» (беспечность – озабоченность) не коррелируют с показателями только шкалы импульсивность. Примечательно, что из числа остальных шкал, показатели шкалы «фактор F» (беспечность – озабоченность) коррелируют отрицательно только с показателями шкал: ригидность (r = -0,422**, p < 0,01) и самообвинение (r = 0,308 p < 0,01).

То есть будущие психологи, характеризующиеся высоким уровнем самопонимания, с ростом беспечности как жизнерадостности и общительности, энергичности и разговорчивости, спокойности и живости, доверчивости и гибкости, все больше понимая себя (средняя степень выраженности связи) и меньше обвиняя себя (умеренная степень выраженности связи). При этом в процессе принятия профессиональных решений они становятся менее ригидными, и характеризуются все большей рациональностью проявляющейся в готовность обдумывать свои решения и действовать при возможно полной ориентировке в ситуации неопределенности, и увеличивающейся готовностью к риску, которая выражается в готов-

Таблица 3

Корреляционные связи структурно-содержательных характеристик эмоционального и рационального компонента самопонимания в принятия решений с будущих психологов с высоким уровнем самопонимания

Структурно-содержательные характеристики	Шкалы/ Фактор	СП	Р	ГР	РИГ	ИМП	СО
Характер преобладающих эмоций	F	0,561**	0,279**	0,609**	-0,422**		-0,308**
	Q4	0,310**	0,512**			0,432**	-0,477**
	O	-0,462**	0,164*	-0,364**		0,219**	0,967**
Эмоциональная децентрация	L						0,311**
	M	0,281**					-0,227**
Эмоц.устойчив.	C	0,566**	0,611**	0,400**		-0,553**	-0,324**
Подверженность поведения чувств	G	0,523**		0,323**		0,300**	
Уровень эмоциональности (ориентация)	A	0,273**	0,420**	0,501**			
	F	0,561**	0,279**	0,609**	-0,422**		-0,308**
	L						0,311**
Самоконтроль	Q3	0,426**	0,511**	0,325**		0,959**	-0,383**
Самопонимание	СП	1	0,364**	0,202**	-0,322**		-0,444
Рациональность	Р	0,364**	1	0,505**			0,241*
Готов к риску	ГР	0,202**	0,505**	1			0,373*
Ригидность	РИГ	0,322**			1		
Импульсивность	ИМП		0,245**	0,415**		1	0,235**
Самообвинение	СО	-0,444**	0,241**	0,373**		0,235**	1

**. Корреляция значима на уровне 0.01 (2-сторон.).

*. Корреляция значима на уровне 0,05 (2-сторон.).

ности полагаться на свой потенциал для выхода из ситуации неопределенности.

Дальнейшее последовательное обсуждение результатов предоставляет обширный материал как для детального уяснения особенностей динамично развивающегося согласования эмоционального и рационального компонентов самопонимания в процессе принятия профессиональных решений будущими психологами. В общем и целом, корреляционные показатели, характеризующие особенности взаимосвязей эмоционального и рационального компонентов самопонимания в принятии профессиональных решений будущими психологами, позволили выявить следующие основные феноменологические особенности (см. таблицы 1, 2, 3).

У них с ростом уровня самопонимания возрастает количество корреляционных связей между шкалами, выявляющими особенности и эмоционального компонента самопонимания, и когнитивного компонента самопонимания, а так же увеличивается количество взаимосвязей шкал эмоционального компонента самопонимания и когнитивного компонента самопонимания между собой. Об этом в первую очередь свидетельствуют корреляционные связи шкалы самопонимание (см. таблица 1, 2, 3).

Причем, если у студентов с низким уровнем самопонимания показатели шкалы самопонимание коррелируют с показателями только 6-ти шкал (см. таблица 1), то у студентов со средним уровнем самопонимания – с показателями 9-ти шкал (см. таблица 2). У студентов с высоким уровнем самопонимания показатели шкалы самопонимание коррелируют сильнее и уже с показателями 11-ти шкал (см. таблицу 3). Из 6-ти структурно-содержательных характеристик эмоционального компонента самопонимания у студентов с низким уровнем самопонимания наблюдаются четыре компонента, характеризующихся корреляционными связями. У студентов со средним уровнем самопонимания наблюдаются пять компонентов, характеризующихся корреляционными связями, а у студентов с высоким уровнем самопонимания, характеризующихся корреляционными связями, – все шесть структурно-содержательных характеристик эмоционального компонента самопонимания.

Таким образом, теоретический анализ психологической литературы по изучаемым проблемам и проведенные эмпирические исследования позволяют сделать вывод: росту уровня самопонимания сопутствует развитие его эмоционального и рационального компонентов, что, в свою очередь, способствует усилению степени развитости у будущих психологов способности принимать профессионально значимые решения на основе развития понимания себя. Это дает все основания утверждать необходимость дальнейших исследований путей влияния на процесс становления и развития будущих психологов.

Таким образом, мы пришли к заключению о том, что будущим психологам для обеспечения своего личностного и профессионального совершенствования [4. С. 252, 275; 11. С. 3], для принятия все более эффективных профессиональных решений необходимо развивать эмоциональный компонент самопонимания [2] в согласовании с развитием рационального компонента самопонимания.

ПРИМЕЧАНИЯ

1. Агафонова, С. В. Психологические условия развития эмоционального компонента самопонимания в юношеском возрасте [Текст]: Автореф. дис. … канд. психол. наук / С. В. Агафонова. – Астрахань: Издательский дом «Астраханский университет», 2006. – 22 с.

2. Агафонова, С. В., Брюхова, Н. Г. Влияние развивающейся регуляторной функции эмоционального компонента самопонимания на совершенствование принятия профессиональных решений будущими психологами // Российский научный журнал. – 2011.

– №3(22). – С. 123-132.

3. Брюхова, Н. Г. Влияние самопонимания на принятие решений юношами и девушками [Текст]: Автореф. дис. … канд. психол. наук / Н. Г. Брюхова. – Астрахань: Издательский дом «Астраханский университет», 2007. – 24 с.

4. Дергач А. А. Акмеология: Учебник. – М.: «РАГС», 2004. – 293 с.

5. Дергач А. А., Зазыкин В. Г. Акмеология: Учебное пособие. – СПб.: «Питер», 2003. – 256 с.

6. Кайгородов, Б. В. Психологические основы развития самопонимания в юношеском возрасте / Б. В. Кайгородов. – Астрахань, 1999. – 160 с.

7. Кайгородов, Б. В. Самопонимание: миф или реальность. – М.: Изд-во Московского психолого-социального института, 2000. – 184 с.

8. Канеман, Д., Тверски, А. Рациональный выбор, ценности и фреймы // Психологический журнал. – 2003. – Т. 24. – № 4. – С. 31-42.

9. Корнилова Т. В. Психология риска и принятия решений: Учебное пособие для вузов / Т. В. Корнилова. – М.: Аспект Пресс, 2003. – 286 с.

10. Костюк Г. С. Избранные психологические труды / Г. С. Костюк; под ред. Л. Н. Проколиенко; АПН СССР. – М.: Педагогика, 1988. – 301, [2] с.

11. Красило А. И. Психологическое консультирование: проблемы, технологии: Учебное пособие / А. И. Красило. – М.: Издательство Московского психолого-социального института; Воронеж: Издательство НПО «МОДЕК», 2007. – 504 с.

12. Лебединский, В. В. Эмоциональные нарушения в детском возрасте и их коррекция / В. В. Лебединский, О. С. Никольская, Е. Р. Баенская, М. М. Либлинг. – М.: Изд-во МГУ, 1990. – 196, [1] с.

13. Леонтьев А. Н. Лекции по общей психологии: Учеб. пособие для вузов. – М.: Смысл, 2000. – 511 с.

14. Маслоу А. Психология бытия / Пер. с англ. – М., 1997. – 304 с.

15. Нейман, Дж., Моргенштерн, О. Теория игр и экономическое поведение. – М.: Прогресс, 1970. – 703 с.

16. Осухова Н. Г. Психологическое сопровождение личности в кризисных ситуациях: опыт эмпирических исследований / Н. Г. Осухова. – М.: ООО «Издательство «ВАРСОН», 2008. – 400 с.

17. Плаус, С. Психология оценки и принятия решений. – М.: Филинъ, 1998. – 368 с.

18. Пузырев А. В. Социально-психологическая репрезентация биофилии и некрофилии // Российский научный журнал. – 2009. – №4 (11). – С. 127-140.

19. Саймон, Г. А. Рациональное принятие решений в деловых организациях // Психологический журнал. – 2002. – Т. 23. – № 1. – С. 42-51.

20. Столин В. В., Пантилеев С. Р. Опросник самоотношения // Практикум по психодиагностике: Психодиагностический материал. – М: МГУ, 1988. – С. 123-130.

21. Ясперс К. Общая психопатология / К. Ясперс; пер. с нем. Л. О. Акопяна; науч. консультант В. Н. Краснов. – М.: Практика, 1997. – 1053 с.

УДК 159.937.53
ББК 88.37
Психология

ПСИХОЛОГИЯ

ВРЕМЯ ЧЕЛОВЕЧЕСКОГО БЫТИЯ КАК СОДЕРЖАНИЕ ЖИЗНЕННОГО ПУТИ ЛИЧНОСТИ

Кандидат психологических наук Т. Д. Василенко

В статье рассматривается проблема жизненного пути личности в психологии через философскую категорию времени человеческого бытия. Анализируется проблема временной и смысловой организации жизненного пути личности. Показана важность рассмотрения личностного аспекта времени, рефлексии и осмысления собственной жизни в процессе построения жизненного пути личности.

Ключевые слова
Время человеческого бытия, жизненный путь личности, рефлексия, смысл жизни

Психологическое исследование времени человеческого бытия представляется актуальным в связи с целым рядом причин: во-первых, в психологии совершенно не разработан вопрос связи времени человеческого бытия и жизненного пути личности; во-вторых, по сложившейся в психологии традиции исследованию подвергаются специфические, индивидуальные характеристики переживания физического времени в зависимости от обстоятельств различного рода – биологических состояний субъекта, его деятельности, эмоций и т.д.; в-третьих, согласно принципу единства личности, сознания и деятельности назрела необходимость выявления и осознания закономерностей построения личностью своего жизненного пути как активным субъектом своего бытия, самоосуществления своей жизни в единстве социального и индивидуального аспектов.

Философское понимание времени человеческого бытия, введенное Н. Н. Трубниковым, дает нам основание для рассмотрения времени человеческого бытия личности в логике ее смысловых отношений с миром.

Время может выступать как мера измерения и как мера изменения. В первом случае мы исходим из абстрактной идеи и прикладываем ее к реальности, подчиняя ей последнюю; во втором же случае мы, свободные от исходных абстракций, способны понять время как таковое, как своеобразную реальность. Трубников, пишет: «Время есть мера измеримого, но не есть измерение само по себе. ... Время есть порядок последовательности в бытии вещей, есть мера этого бытия, мера движения и жизни ...» [15]. Время не есть самостоятельная субстанция, оно является за-

висимой величиной, мерой изменения изменяющегося, движущегося; и это последнее есть субстанция времени. Субстанцией времени является «временное» – движущаяся объективная реальность, все то, что существует и движется, что претерпевает процесс бытия или осуществляет его [там же]. Время человеческого бытия является своеобразной формой времени, так как связано с совершенно особой реальностью – реальностью человеческой жизнедеятельности, реальностью социально-исторического бытия людей.

Итак, время человеческого бытия есть мера человеческой жизни. Н. Н. Трубников выделяет следующие его специфические особенности:

1. Время человеческого бытия не есть «поток», оно есть всегда восхождение по этапам возводимого самим человеком «здания». Если бы время было «потоком», а мы бы лишь «плыли» вместе с ним, мы никогда не узнали бы его «течения», человек бы стал существом «без времени», полностью слившись с его непрерывным ходом. Течение времени есть мера этого изменения, неразрывно связанная с ним. «И если именно в восхождении, в человеческом осуществлении жизни, а не в существовании как таковом заключается истинно человеческая сущность, то истинно человеческая сущность времени заключается в человеческом его осуществлении» [15. С. 251]. Идея связи времени и становления, разрабатываемая в современной философии, была предметом анализа у Гегеля, который в «Философии природы» писал: «... не во времени все возникает и преходит, а само время есть это становление, возникновение и прехождение» [5. С. 50] и далее: время – это бытие, которое «существуя, не существует и, не существуя, существует, оно есть созерцаемое становление» [6. С. 52]. E. Cassirer и M. Bung связывают со становлением только настоящее время и называют его «вхождением в существование» [18. С. 316]. При этом настоящим является то, что является становящимся, настоящее любого процесса есть его состояние вхождения в существование. Таким образом, время человеческого бытия есть время человеческого становления. Э. Фромм, рассматривая человеческое бытие как становление, называл процесс становления саморождением: «Вся жизнь индивида есть не что иное, как процесс саморождения. Фактически мы полностью рождаемся к моменту, когда умираем, но трагическая судьба большинства людей заключается в том, что они умирают еще до своего рождения» [17. С. 447]. Человек – активная сторона становления, он сам определяет свою жизнь и цели, которые будут его ориентирами. «Человек, – пишет Э. Фромм, – единственное существо, которое ощущает собственное бытие как проблему, которую он должен разрешить и от которой он не может избавиться» [там же. С. 445].

Итак, специфическая особенность времени человеческого бытия определяется спецификой того процесса, мерой изменения которого оно (время) является, а именно – бытия, жизни человека как становления.

2. Время человеческого бытия никогда не есть одно и то же «равномерное, само себе равное время» [15. С. 21], оно всегда есть или время начала или время конца, или время рождения или время смерти. «Ни год, ни месяц, ни час, ни секунда одного человека никогда не равны году, месяцу, часу, секунде другого, если это реальное время, как не равны начало и конец, час человеческой молодости и час человеческой старости. Это всегда разное, по-разному связанное и по-разному определенное и разделенное время, по-разному наполненное и по-разному опустошенное» [там же. С. 21]. Время тесно связано с активностью того «тела отсчета», которому принадлежит, а значит, является зависимым от тех изменений, которые имеют место в «теле отсчета». В случае анализа времени человеческого бытия этим «телом отсчета» являемся мы сами,

и время нашего бытия зависит от сущности нашего бытия. Итак, время ставится в зависимость от способов и форм человеческой деятельности.

3. Если время зависит от способов и форм человеческого бытия, то оно перестает быть «независимой переменной», становясь «зависимой переменной», то есть мы можем ставить вопрос об овладении человеком временем. Этот вопрос должен решаться в смысле возможности овладения человеком самим собой, своей деятельностью, ее формами и результатами. Итак, время ставится в зависимость «если не от человеческой воли или человеческого произвола, то от вольных или невольных человеческих действий, результатом которых в некотором окончательном смысле является человеческое бытие, а вместе с ним и такое общее его условие, как время» [там же. С. 243]. Деятельностное индивидуальное определение человеческого времени зависит от активности отношения человека к миру, степени решения «проблемы своего бытия», той системы ценностей, которой человек руководствуется в своем существовании. Время определяется способами и формами взаимоотношений человека и мира, в рамках этих взаимоотношений могут быть выделены два различных способа бытия: бытие как существование (человеческое бытие при этом может быть определено как индивидное) и бытие как осуществление (человек ставит перед собой все более и более высокие цели, стремится к осуществлению духовной, ценностной сущности, достичь истинно человеческого, личностного бытия). В первом случае время для человека предстает как нечто внешнее, трагическое, тревожащее неотвратимостью конца условие, в другом же случае – как время восхождения, человеческого самоосуществления. «Понятие осуществления выводит нас за пределы простой длительности существования. Формы осуществления надстраиваются над формами существования как таковыми. Структуры осуществления задают структурам существования иное временное определение и раскрывают возможность не одного только претерпевания времени, но и созидания времени, возможность исполнения времени. Понятие осуществления вводит нас в восходящие структуры развития, в составе которых время оказывается не только общим условием существования, но и результатом человеческого осуществления жизни, где оно определяется уже не как чуждая, над человеком стоящая сила и власть, выраженная извечным круговращением светил, но как по-человечески определенная и человеческим содержанием наполненная форма человеческого бытия [там же. С. 247].

Итак, человеческое осуществление жизни определяет качество и течение времени бытия. В этом смысле овладение человеком временем должно рассматриваться как «преобразование физического порядка существования в порядок осуществления, порядка претерпевания в порядок созидания, порядка длительности в порядок восхождения, порядка реальности как таковой в порядок реализации» [там же. С. 247].

4. Время человеческого бытия не есть последовательность отдельных «моментов», но всегда их взаимное проистекание друг в друга. Настоящее уже не неделимая точка, рассекающая бесконечную прямую времени на векторы прошлого и будущего, как оно мыслится в классической физической парадигме. Протяженность настоящего времени объединяет в себе все время, его прошедшее и будущее. Настоящее есть «мера связи, взаимной зависимости, взаимного определения того, что было и прошло и породило то, что есть, чем, в свою очередь, порождается то, что еще не наступило, но уже задано, уже зачато здесь и теперь, в настоящем, задающем разностью этих потенциалов прошедшего и непрошедшего истинное напряжение времени, истинный его ток» [там же.

С. 173]. Прошедшее и будущее не разделены барьером настоящего, а напротив – соединяются в нем (об этом писал еще Августин [1]). Настоящее время есть «мера связи, взаимной зависимости, взаимного определения того, что было и прошло и породило то, что есть, чем, в свою очередь, порождается то, что еще не наступило, но уже задано, уже зачато здесь и теперь, в настоящем, задающем разностью этих потенциалов прошедшего и непрошедшего истинное напряжение времени, истинный его ток» [15. С. 173]. Итак, настоящее определяет все бытие становящейся, развивающейся системы. «В настоящем исток бытия. В нем его исход. В нем переход из бытия в бытие, из небытия в бытие, из бытия в небытие. Оно есть вечное настоящее, истинное время, или иначе, в более глубоких определениях «старой метафизики», – вечность настоящего, которая и есть вечность в собственном смысле» [там же. С. 175]. Время человеческого бытия всегда есть двусторонняя связь становящегося и ставшего, «входящего в существование» и «существующего». Кроме того, этапы становления, или стадии развития системы, невозможно рассматривать изолированно друг от друга, так как на каждом конкретном этапе закладываются возможности и перспективы дальнейшего развития и реализуются те возможности, которые были определены на предыдущих этапах становления системы. Кроме того, взаимный контакт двунаправленных «течений», происходящий в настоящем, определяет и сами «размеры» этого настоящего, а в случае времени человеческого бытия «длительность» настоящего определяется еще и тем, что взаимный «ток» времени есть еще и выбор, конфликт самоопределения – все, что решает «проблему человеческого бытия» и самоосуществления личности.

Итак, содержанием жизненного пути личности является время человеческого бытия как меры собственного развития. Эта точка зрения не противоречит определениям жизненного пути, введенным в психологию Б. Г. Ананьевым и С. Л. Рубинштейном. Б. Г. Ананьев понятие жизненного пути определял как «историю формирования и развития личности в определенном обществе, современника определенной эпохи, сверстника определенного поколения» [2]. Рубинштейн С. Л. подчеркивал: «Человек лишь постольку является личностью, поскольку он имеет свою историю» [12]. Человек выступает субъектом своего жизненного пути, это качество приобретается постепенно; «…по мере того как человек приобретает жизненный опыт, перед ним не только открываются все новые стороны бытия, но и происходит более или менее глубокое переосмысливание жизни. Этот процесс ее переосмысливания, проходящий через всю жизнь человека, образует самое сокровенное и основное содержание его существа, определяет мотивы его действий и внутренний смысл тех задач, которые он разрешает в жизни» [там же].

У истоков психологии человеческого бытия стоял С. Л. Рубинштейн, он писал: «Человек как субъект должен быть введен внутрь, в состав сущего, в состав бытия…. Человек выступает при этом как сознательное существо и субъект действия, прежде всего как реальное, материальное, практическое существо… С появлением новых уровней бытия в новом качестве выступают и все его нижележащие уровни. Иными словами, человеческое бытие – это не частность, допускающая лишь антропологическое и психологическое исследование, не затрагивающая философский план общих, категориальных черт бытия. Поскольку с появлением человеческого бытия коренным образом преобразуется весь человеческий план, необходимо видоизменение категорий, определений бытия с учетом бытия человека. Значит, стоит вопрос не только о человеке во взаимоотношении с миром, но и о мире в соотношении с человеком как объективном отношении» [10. С. 259]. По Рубинштейну, человек является частью

бытия, которая осознает целостное бытие. Человеческое бытие соответствует понятию «мир» как организованная иерархия различных способов существования. С. Л. Рубинштейн в «Бытии и сознании» показал, что бытие человека выступает как «… «мир», соотносительный с человеком как частью его, продуктом его развития. Поскольку есть человек, он становится не чем иным, как объективно существующей отправной точкой всей системы координат. Такой отправной точкой человеческое бытие становится в силу человеческой активности, в силу возможности изменения бытия, чем человеческое существование отличается от всякого другого» [11]. По Рубинштейну, мир – это специфическое человеческое бытие, преобразованное человеком. Рубинштейн, размышляя над проблемой бытия человека, подчеркивал, что в психологическом анализе «…человек должен быть взят внутри бытия, в своем специфическом отношении к нему, как субъект познания и действия, как субъект жизни. Такой подход предполагает другое понятие и объекта, соотносящегося с субъектом: бытие как объект – это бытие, включающее и субъекта» [там же].

Основы методологии понимания человеческого бытия как психологии субъекта были заложены А. В. Брушлинским [3], которые можно выразить в трех базовых идеях: необходимость макроаналитического метода познания психического, рассмотрение активности как фактора детерминации психики, системный анализ динамического, структурного и регуляторного планов анализа психологии субъекта. В. В. Знаков, интерпретируя эти идеи, указывает, что, во-первых, человек не противостоит отдельным событиям или ситуациям, он в них включен [7. С. 84]; во-вторых, в отличие от субъектно-деятельностного подхода Рубинштейна, в психологии субъекта Брушлинского более расширенно трактуется понятие активности в детерминации психики, автор выделяет разные виды активности, такие как познание, действие, созерцание, переживание, индивидуальное развитие, целостность субъекта означает единство, интеграцию всех видов активности [там же].

А. В. Брушлинский указывает на значимость влияния человека на все свое бытие в целом, причем, с позиций нравственности и развитой духовности [4]. Развивая идеи А. В. Брушлинского, В. И. Слободчиков, используя понятие жизнедеятельности субъекта как проявления разных видов активности в течение жизни, в качестве критерия субъектности человека выделяет «способность превращать собственную жизнедеятельность в предмет практического преобразования, что позволяет ему быть (становиться) действительным субъектом (автором, хозяином, распорядителем) собственной жизни» [14. С. 24].

В психологии для обозначения бытия человека часто используется термин «экзистенция». В. Франкл называл экзистенцией человеческое бытие, осногванное на стремлении человека к нахождению смысла своего существования [16]. Экзистенция – это бытие, наполненное волей к преодолению как внешних обстоятельств, так и самого себя [9]. Ученик В.Франкла, основатель экзистенциального анализа А. Лэнгле экзистенцией называет «проживание человеком своего духовного измерения (Person)» [8. С. 122]. Человек осуществляет экзистенцию благодаря феноменологической открытости и диалогическому обмену с внутренним и внешним миром, для осуществления экзистенции человеку необходимы решимость, актуализация свободной воли, результатом является жизнь, сопровождающаяся внутренним согласием [там же. С. 122]. «Экзистенцию характеризует то, что человек видит обращенный к нему запрос во всем, что он воспринимает и переживает, – запрос, который призывает его занять персональную позицию» [там же. С. 122]. Таким образом, согласно экзистенциальному анализу, бытие человека – это всегда

запрос на формирование и реализацию личностной позиции, духовного измерения, то есть открытие смысла своего существования. Этот процесс направлен на достижение личностной зрелости. Занятие человеком личностной позиции происходит спонтанно, неосознанно (или частично осознанно), по Лэнгле, и включает в себя 4 «горизонта»: возможного, ценного, этически допустимого, смысла [там же. С. 123]. Этим горизонтам соответствуют 4 данности бытия: внешний мир, его условия, возможности; жизнь, то есть человеческая природа во всей ее витальности; собственное бытие Person, бытие самим собой; будущее с присущим ему призывом к действию [там же. С. 125]. Зрелая личность сама создает свою экзистенциальную основу [там же. С. 31].

Жизненный путь личности – это логический конструкт, не сводимый к автобиографической памяти личности, это не наложение совокупности жизненных событий на ось физического времени; это результат активного взаимодействия субъекта с миром, в процессе которого происходит становление и самоосуществление его субъектной сущности, личностного измерения, мерой динамики которого и является время человеческого бытия со всеми специфическими его особенностями.

ПРИМЕЧАНИЯ

1. Аврелий Августин. Исповедь. – М., 1991.
2. Ананьев Б. Г. Избранные психологические труды. – М.: Педагогика, 1980.
3. Брушлинский А. В. Психология субъекта. – СПб.: Алетейя, 2003.
4. Брушлинский А. В. Избранные психологические труды. – М.: Изд-во Института психологии РАН, 2006.
5. Гегель Г. В. Ф. Сочинения. – Т. 2. Философия природы. – М.-Л., 1934.
6. Гегель Г. В. Ф. Энциклопедия философских наук. – Т. 2. – М., 1975.
7. Знаков В. В. Психология понимания: Проблемы и перспективы. – М.: Изд-во Институт психологии РАН, 2005.
8. Лэнгле А. Person: Экзистенциально-аналитическая теория личности. Сборник статей. – М.: Генезис, 2006.
9. Мэй Р. Открытие бытия. – М.: Институт общегуманитарных исследований, 2004.
10. Рубинштейн С. Л. Проблемы общей психологии. – М., 1973.
11. Рубинштейн С. Л. Бытие и сознание. – СПб: Питер, 2004.
12. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии. – СПб: Питер, 2000.
13. Рубинштейн С. Л. Человек и мир. – М., 1997.
14. Слободчиков В. И. О соотношении категорий «субъект» и «личность» в контексте психологической антропологии // Личность в парадигмах и метафорах: ментальность – коммуникация – толерантность / Под ред. В. И.Кабрина. – Томск: Изд-во Том. ун-та, 2002. – С. 20-29.
15. Трубников Н. Н. Время человеческого бытия. – М.: Наука, 1987.
16. Франкл В. Человек в поисках смысла. Сборник: Пер. с англ. и нем. / Общ. ред. Л. Я. Гозмана и Д. А. Леонтьева. – М., 1990.
17. Фромм Э. Пути из больного общества // Проблема человека в западной философии. Сб. переводов. Общ. ред. Ю. Н. Попова. – М., 1988.
18. Denbigh K.Y. The Objectivity, or Otherwise, of the Present // The Study of Time III. Proceedings of the Third Conference of the international Society for the Study of Time. Alpback-Austria. Springer - Vellag. New-York, 1972, p. 307-326.

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

УДК 37.035.3
ББК 74.200.52
Педагогика

ФОРМИРОВАНИЕ ГОТОВНОСТИ ПЕДАГОГОВ К РАЗВИТИЮ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ САМОСТОЯТЕЛЬНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В ПРОЦЕССЕ ТРУДОВОГО ВОСПИТАНИЯ

Кандидат педагогических наук Л. Г. Григорьева

В статье представлены некоторые аспекты формирования готовности педагогов к развитию познавательной самостоятельности младших школьников в процессе трудового воспитания.

Ключевые слова
Профессиональная готовность, познавательная самостоятельность, трудовое воспитание, эффективность профессиональной подготовки.

Формирование познавательной самостоятельности школьников как устойчивой черты личности является одной из целей педагогической деятельности, а также необходимым условием овладения новыми знаниями в условиях современного образования, характеризующегося постоянным ростом объемов знаний, умений и навыков, многообразием и доступностью источников информации [4]. Наиболее сензитивным возрастным периодом для реализации процесса формирования познавательной самостоятельности является младший школьный возраст. Познавательная деятельность младшего школьника направлена на овладение новыми знаниями, развитие активного, самостоятельного, творческого мышления, расширение кругозора, формирование наблюдательности, совершенствования памяти и внимания, умений и навыков наблюдения, обобщения, умозаключения и др. [1].

Мы рассматриваем познавательную самостоятельность детей младшего школьного возраста как качество личности, которое проявляется у школьников в потребности и способности приобретать знания из различных источников информации, овладевать способами познавательной деятельности, совершенствовать и творчески реализовывать их в учебно-познавательной деятельности в результате волевых усилий, и эффективно развивается в процессе обучения при ведущей роли учителя как организатора самостоятельной поисковой деятельности младших школьников, основанной на активном, творческом подходе к поставленной учебной задаче.

В содержании начального образования, во многом предопределяющего успехи в становлении познавательной самостоятельности младших школьников, особая роль принадлежит трудовому воспитанию, поскольку лежащая в его основе предметно-практическая деятельность обладает значительным ресурсом в аспекте развития познавательной самостоятельности детей. Трудовое воспитание младших школьников – составная часть целостного

педагогического процесса, которая включает в себя воспитание у учащихся склонности к труду как основной жизненной потребности, формирование у школьников трудовых умений и навыков, развитие у них творческого практического мышления, трудового сознания и активности [3].

Система деятельности учителя начальных классов по развитию познавательной самостоятельности школьников в процессе трудового воспитания имеет комплексный характер, определяется возрастными особенностями детей, которые влияют на специфику познавательных задач, содержания, форм и методов развития познавательной самостоятельности и строится на внедрении в процесс трудового воспитания новых педагогических и информационных технологий; обеспечении тесной связи учителя начальных классов и школы с родителями учащихся; организации совместной работы школьного психолога и родителей над проблемой повышения самооценки детей, развитием воли, внимания, самостоятельности, самоконтроля и других личностных качеств ребенка; применении здоровьесберегающих технологий в процессе трудового воспитания; осуществлении постоянного мониторинга; изучении и применении возможностей начальной школы и других институтов воспитания микрорайона, города для трудового воспитания младших школьников и др. Поэтому такая система охватывает: учебную деятельность; внеучебную деятельность; работу с семьей (родителями).

Потенциал трудового воспитания детерминирует особое внимание к профессиональной подготовке учителя к развитию познавательной самостоятельности младших школьников в данной образовательной области, актуализирует проблему поиска новых моделей подготовки учителя начальных классов, обусловленных созданием познавательной развивающей среды, активизирующей студентов к познавательной самостоятельности и активности, а также формированию умений и навыков развития познавательной самостоятельности у школьников.

Профессиональная готовность будущих учителей к развитию познавательной самостоятельности младших школьников в процессе трудового воспитания представляет собой интегративное, целостное личностно-функциональное образование, приобретаемое в результате профессиональной подготовки в вузе, выражающее степень овладения будущими педагогами содержательными, процессуальными и организационными средствами развития познавательной самостоятельности младших школьников, профессиональные качества личности, а также способности применения практических знаний в процессе трудового воспитания детей исходя из содержания и особенностей познавательной деятельности детей младшего школьного возраста.

Основным направлением совершенствования профессиональной подготовки учителей начальных классов к развитию познавательной самостоятельности школьников в процессе трудового воспитания является актуализация ресурсных возможностей профессиональной подготовки педагогов к развитию познавательной самостоятельности младших школьников в образовательном процессе высшего учебного заведения (с помощью дидактических форм, методов и средств обучения, способных моделировать предметное и социальное содержание профессиональной деятельности учителя в процессе трудового воспитания младших школьников, увеличение внеаудиторных форм работы, обогащение нормативных психолого-педагогических курсов соответствующим материалом, включение ряда спецкурсов, вооружение студентов опытом самостоятельной педагогической деятельности в процессе педагогической практики).

Педагог начальной школы, готовый к развитию познавательной самостоятельности младших школьников в процессе трудового воспитания, должен обладать сле-

дующими личностными и профессиональными характеристиками: устойчивым интересом к познавательной деятельности, мотивацией познавательной активности, самосовершенствования и самореализации в профессиональной деятельности, преодоления затруднений в познавательной деятельности, ценностями профессионального самовыражения в познавательной деятельности, психологической установки на развитие познавательной самостоятельности школьников; знаниями о сущности познавательной самостоятельности, ее структурных характеристиках, пониманием целей познавательной деятельности в педагогике начального образования, знаниями возможностей развития познавательной самостоятельности учащихся в процессе трудового воспитания; осознанием, способностью к критическому анализу собственной познавательной деятельности; высоким уровнем развития способности формировать познавательные умения в трудовом воспитательном процессе и выстраивать программы развития познавательной самостоятельности в соответствии с особенностями каждого ребенка; способностью к решению сложных проблем средствами познавательной деятельности, способностью к личностному и профессиональному росту.

Формирование готовности студентов к развитию познавательной самостоятельности младших школьников в трудовом обучении обеспечивается: осознанием студентами необходимости и важности развития познавательной самостоятельности младших школьников в процессе трудового воспитания; использованием в процессе профессиональной подготовки технологий и методов, активизирующих познавательную деятельность студентов; включением в процесс обучения спецкурсов, способствующих актуализации у студентов знаний о технологии развития познавательной самостоятельности учащихся в трудовом обучении; соответствием содержания и методов организации педагогических практик задачам и компонентам готовности студентов к развитию познавательной самостоятельности учащихся начальной школы.

Основными факторами, влияющими на процесс профессиональной подготовки студентов к развитию познавательной самостоятельности младших школьников в процессе трудового воспитания являются:

– особенности личности преподавателя вуза (индивидуальная система жизненных и профессиональных установок, ценностных ориентаций, опыта и профессионализма), что выдвигает на приоритетные позиции субъект-субъектные отношения. Установить партнерскую систему отношений – задача и преподавателя, и студента. Тем не менее, перевод преподавателя вуза в позицию слушателя сопровождается сильным эмоционально-психическим напряжением. Сюда же можно отнести различные факторы, связанные с квалификацией лекторов, содержанием, формами и методами обучения, качеством учебного процесса, складывающимися отношениями между «учениками» и «учителями»;

– особенности интеллектуальной деятельности студентов, характеризующейся высоким уровнем развития профессионального мышления, памяти, воображения и других психических функций. В связи с этим обязателен учет закономерностей психических функций человека, таких как гетерохронность отдельных функций, их взаимная компенсация, устойчивость и произвольность регуляции памяти, мышления, внимания и др.;

– особенности мотивации обучения, интересы, способности и потребности в овладении умениями по развитию познавательной самостоятельности младших школьников; понимание необходимости развития познавательной самостоятельности детей. Мотивы включения в познавательную деятельность, направленности профессиональной деятельности, личностно-профессиональных качеств;

– особенности рефлексии, направлен-

ной на анализ и оценку своей практической деятельности;

– ограниченность учебного времени, интенсивность занятий, когда за короткий срок необходимо овладеть большим объемом новых знаний, выполнить предусмотренные учебным планом исследовательские задания, выпускную работу.

Эффективность профессиональной подготовки будущего учителя к развитию познавательной самостоятельности младших школьников в процессе трудового воспитания, как показало наше исследование, может быть существенно повышена, если:

– профессиональная подготовка учителя к развитию познавательной самостоятельности младших школьников в процессе трудового воспитания рассматривается в качестве одной из целей учебно-воспитательного процесса;

– актуализированы ресурсные возможности профессиональной подготовки педагогов к развитию познавательной самостоятельности младших школьников в образовательном процессе высшего учебного заведения;

– разработана и реализована концептуальная модель профессиональной подготовки будущего педагога к развитию познавательной самостоятельности младших школьников в процессе трудового воспитания, построенную на основе целевого, теоретико-методологического, организационно-содержательного и оценочно-результативного блоков, включающие цель, задачи, методологические подходы, принципы, функции, компоненты, образовательную среду, факторы, диагностический инструментарий, результаты и критерии эффективности данного процесса, способствующие систематизации и обобщению знаний и умений, развитию профессионально важных качеств и свойств личности учителя начальных классов, определяющих успешность профессиональной деятельности по развитию познавательной самостоятельности младших школьников в процессе трудового воспитания;

– разработана операционально-процессуальная сторона профессиональной подготовки к развитию познавательной самостоятельности младших школьников с помощью дидактических форм, методов и средств обучения, способных моделировать предметное и социальное содержание профессиональной деятельности учителя в процессе трудового воспитания младших школьников;

– разработан диагностический инструментарий, способный обеспечить контроль за управлением процесса профессиональной подготовки будущих учителей начальных классов к развитию познавательной самостоятельности школьников с целью его прогнозирования и коррекции, так как указанные педагогические условия, реализуемые на основе закономерностей и принципов целостного учебно-воспитательного процесса, объединяют все его элементы: целеполагание, разработку содержания, проектирование и планирование, организацию образовательного пространства, педагогический и диагностический анализ.

ПРИМЕЧАНИЯ

1. Гузеев В. В. Познавательная самостоятельность учащихся и развитие образовательной технологии. – М.: НИИ школьных технологий, 2004. – 128 с.

2. Никандров Н. Д. Формирование личности учителя в системе высшего профессионального образования. – М.: Владос, 2003. – 420 с.

3. Перспективы профессионально-педагогической подготовки учителя к трудовому воспитанию младших школьников // Технология 2000: Теория и практика преподавания технологии в школе: Сб. тр. VI Международной конф. – Самара, 2000. – С. 200-202.

4. Стаценко Е. Р. Формирование познавательной самостоятельности младших школьников на уроках трудового обучения. – М., 2009. – 115 с.

МОСКОВСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ГУМАНИТАРНЫЙ УНИВЕРСИТЕТ
ИМЕНИ М. А. ШОЛОХОВА

УДК 005.44+339.137.2+159.9
ББК 88.55
Социальная психология

ПСИХОЛОГИЯ

КООПЕРАТИВНОЕ ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ В УСЛОВИЯХ КОНКУРЕНЦИИ

Кандидат психологических наук Л. А. Емельянова

Проблематикой конкуренции занимались специалисты различных областей научных знаний: экономики, биологии, социологии, педагогики, психологии и других. В социальной психологии имеются разрозненные знания об этом явлении, отсутствует целостное ее описание, что определяет актуальность этой проблемы. Автор данной статьи предлагает свое видение в решении этой проблемы. В работе представлены: структура, типология, функции, факторы, источники, свойства конкуренции как социально-психологического явления. В данной статье показаны преимущества кооперативного взаимодействия субъектов деятельности в условиях конкуренции и предложено рассматривать его как фактор повышения конкурентоспособности субъектов деятельности.

Ключевые слова
Конкуренция, соревнование, кооперация, партнерство, структура, типология, факторы, источники, свойства конкуренции, конкурентоспособность

Конкуренция была и остается одной из самых актуальных проблем рыночной экономики. Данной проблематикой занимались специалисты различных областей научных знаний: экономики, биологии, социологии, педагогики, психологии и других. В социальной психологии имеются разрозненные знания об этом явлении, отсутствует целостное ее описание, что определяет актуальность этой проблемы. Целью данной работы является рассмотрение структуры, типологии, функций, факторов, источников, свойств конкуренции как социально-психологического явления, а также преимуществ кооперативного взаимодействия субъектов деятельности в условиях конкуренции.

Общие и специальные энциклопедические словари и справочники конкуренцию определяют как соперничество, открытая борьба за свои интересы, отстаивание своей позиции. Часто понятия «конкуренция» и «соперничество» определяются друг через друга, рассматриваются как синонимы. В социальной психологии конкуренция как один из видов взаимодействия в той или иной степени рассматривается в работах Абульхановой-Славской К. А., 1991; Андреевой Г. М., 1994; Асмолова А. Г., 2003; Бехтерева В. М., 1994; Брушлинского А. В., 2002; Гришиной Н. В., 2003; Дейнеки О. С., 2000; Емельяновой Л. А., 2007; Ершова А. А.,

1992; Журавлева А. Л., Познякова В. П., 1994; Забродина Ю. М., 1997; Здравомыслова А. Г., 1996; Зографовой Й., 1990; Карпова А. В., 2000; Майерса Д., 1997; Мануйлова Г. М., 1997; Новиков В. В., 1994; Платонова Ю. П., 1990; Розановой Н. М., 2003; Свенцицкого А. Л., 2003; Чирикова А. Е., 1998; Шмелева А. Г., 1999; Burt R., 1993; Deutch M., 1973; Frank R., 1995; Piskoppel A., 2001; Katz D., Schanck R., 1938; Rapoport A., 1974, и других. Авторы, рассматривая конкуренцию как способствующую прогрессу общества социальную ценность, при этом указывают на ее негативные последствия, выражающиеся в появлении антагонизма между соперниками, несправедливом разделении общества на богатых и бедных, исключении взаимопомощи. В этой связи, авторы считают, что необходимо придавать конкуренции цивилизованный характер и гуманистическую направленность в соответствии с социальными категориями «справедливости, добра, красоты и истины» [2. С. 68]. В социальной психологии все виды взаимодействия делятся на два противоположных: кооперацию и конкуренцию, рассматриваются семантически близкие конкуренции виды взаимодействия, такие как: соперничество, соревнование, конфликт, и противоположные ей – кооперация, сотрудничество, партнерство. Подавляющее большинство исследователей конкуренцию связывают с конфликтом [2. С. 92]. В основе такой дифференциации различных видов взаимодействия лежит принцип организации совместной деятельности. Исследователи сходятся во мнении, что конкуренция связана с кооперацией, и что сам факт взаимодействия может привести к возникновению конкурентных тенденций. Кооперативное взаимодействие характеризуется эффективными действиями, улучшающими возможность каждого достичь цели. Кооперация в психологической литературе представлена достаточно широко как один из основных видов межличностного взаимодействия, характеризующийся объединением усилий участников для достижения совместной цели при одновременном разделении между ними функций, ролей и обязанностей. Кооперации способствуют: открытость общения, взаимная поддержка, дружелюбие, доверие в отношениях сторон. Кооперация создает благоприятный фон для деятельности и творчества, она оказывается более рациональной и выгодной и с экономической точки зрения, так как позволяет получить экономический эффект, выраженный в высокой производительности и т. д. Если бы не было толерантности как универсальной нормы сосуществования, кооперации, сотрудничества, взаимопомощи между людьми и их сообществами, то агрессия, войны, тоталитарность, губительные для человечества насильственные конфликты воцарились бы в мире [2. С. 93].

В западной литературе принято противопоставление конфликта и конкуренции с трёх точек зрения. Первая точка зрения рассматривает конкуренцию как конфликт, но осуществляющийся по правилам и поэтому он имеет ограничения. Вторая точка зрения принадлежит Р. Акоффу и Ф. Эмери. Они считают, что в конкуренции присутствуют элементы конфликта, но они ограничиваются правилами. Позиция третьей стороны рассматривает конкуренцию и конфликт по разграничению таких понятий как власть, возможность субъекта влиять на образ действий других, контролировать их поведение, установки и чувства. В западной социальной психологии с позиции М. Дойча конкуренция выступает в качестве объективной характеристики ситуации взаимодействия [2. С. 94].

В условиях плановой экономики в организациях было распространено социалистическое соревнование. Социалистическое соревнование автор данной работы определяет как состязание отдельных работников, коллективов организации. Сотрудники организации, участвующие в

соревновании, стремятся не только к личному первенству, но и к первенству коллектива, в котором они работают. В соревновании личное неразрывно с общественным, формируется и укрепляется коллективизм, способствующий созданию благоприятного психологического климата в коллективе организации. В процессе соревнования каждая конкретная личность удовлетворяет свою психологическую потребность роста, стремления к мастерству и совершенству. Большое значение имеет эмоциональная сторона социалистического соревнования: при завоевании первенства в коллективе возникает чувство дружбы, солидарности, радостное настроение. Успех коллектива вносит в трудовую деятельность элементы праздничности, торжественности, подъема душевных сил [2. С. 102-103]. Наиболее развиты следующие формы организации социалистического соревнования: соревнование по профессиям, за присвоение званий лауреатов заводской премии, лучший молодой производственник, ветеран труда, почетный ветеран труда, заслуженный ветеран труда и т. п.

В рыночной экономике соревнование принимает форму конкуренции, направленную на получение прибыли. Различие соревнования и конкуренции в том, что первое широкое распространение получило в условиях плановой экономики, а второе есть основа рыночной экономики. Механизмы реализации этих видов взаимодействия зависят от социально-экономического развития государства. Конкуренция – это борьба человеческих ресурсов, а именно борьба физических и интеллектуальных ресурсов.

Автором данной работы конкуренция как социально-психологическое явление определяется как соперничество субъектов деятельности, заинтересованных в достижении одной и той же цели. Субъектами могут выступать личность, большая, малая группа. Субъект конкурентного взаимодействия – это конкурент. Целью субъектов (индивидуального, группового) является достижение наилучшего результата деятельности за минимальное количество затраченного времени. В этом случае присутствует стремление человека к рекордным показателям, стремление к конкурентным преимуществам. Она стимулирует личностный рост, способствует развитию. В конкуренции одни могут достигать высоких результатов в деятельности, чем при ее отсутствии. Для других этот процесс может сопровождаться агрессией; для третьих – стрессом, страхом, неуверенностью в себе и т. п. Нередко конкуренция отождествляется с враждой. В условиях конкуренции результаты деятельности определяются позицией победителя (лидера) и побежденного (аутсайдера). Позиция победителя определяет конкурентоспособность субъекта. В конкуренции предпочтение отдается тому субъекту, у которого результат деятельности обладает наилучшими показателями в их количественном и качественном планах. В условиях конкуренции у субъекта наблюдается ориентация на исключительность результата деятельности, его предпочтительность в сравнении с результатом деятельности конкурентов. Личность, не выдерживающая конкуренции, может переживать множество негативных чувств. Конкуренция может рассматриваться как объективное условие, в котором осуществляется деятельность субъектов. Конкуренция связана с ограниченностью ресурсов, в качестве которых выступают материальные и нематериальные активы и которыми овладевает субъект, достигший наилучших результатов деятельности в условиях конкуренции. Автор данной работы представляет структуру, типологию, функции, факторы, источники, свойства конкуренции как социально-психологического явления.

На основе деятельностного подхода выделяется следующая структура конкуренции: субъектность (наличие субъектов конкурентного взаимодействия); мотива-

ция, наличие конкурентных мотивов (достижение успеха, лидерских позиций, высокого материального благополучия, престижности и других); процесс, направленный на достижение успеха в конкуренции; результат, выявляющий позиции лидера (победителя) и побежденного (аутсайдера). В процессе конкуренции каждый субъект удовлетворяет свою психологическую потребность в самореализации в деятельности, роста, стремления к совершенству. Процесс предполагает деятельность/действия в условиях конкуренции, в ходе которого достигается результат, квалифицируемый как очень высокий, средний и низкий. Конкурентоспособность субъекта есть лучший результат деятельности в условиях конкуренции. Результаты деятельности субъектов рассматриваются в сравнении и характеризуются количественными и качественными показателями. Количественные характеристики результатов деятельности в условиях конкуренции определяются такими показателями как больше-меньше, быстрее-медленнее и т. п. Качественные показатели выражаются в следующих характеристиках: лучше-хуже, качественнее и т. д. В конкуренции предпочитаемый результат деятельности субъектов определяется характеристиками, выраженными прилагательными в сравнительно-превосходной степени (наилучший (самый лучший), самый (наиболее) ловкий, самый (наиболее) быстрый, самый (наиболее) качественный и т. п. Конкурентным преимуществом обладает субъект, достигший наилучшего результата деятельности в количественном и качественном планах и которому отдается предпочтение. Субъект, достигший наилучших результатов деятельности в конкуренции, является конкурентоспособным. Он является победителем, ему отдается предпочтение.

В конкуренции доминирующим является мотив достижения первенства, лидерства, иногда посредством уничтожения конкурента. В условиях конкуренции у субъекта наблюдается ориентация на исключительность результата деятельности, его предпочтительность в сравнении с результатом деятельности конкурентов. Методам, средствам достижения высокого результата деятельности победитель (лидер) конкуренции не обучает своих конкурентов. Наоборот, эти методы и средства являются его конкурентным преимуществом. И чем более продолжительное время победитель будет сохранять конкурентное преимущество в тайне от своих соперников, тем больше возможности у него оставаться на лидирующих позициях. И в этом он заинтересован. Именно в этом заключается разница между соревнованием и конкуренцией. В этой связи важным становится определение лидером конкуренции человека, характеризующегося не только высокими производственными показателями, но и высокими гражданскими достоинствами. Лидер должен показывать пример не только в профессиональной деятельности, но и в отношениях к своим сотрудникам, партнерам, к задачам, решаемым организацией. Лидер должен характеризоваться ценностными ориентациями, отвечающими общественно значимым целям.

В рамках данной работы автор представляет следующую типологию конкуренции:

1) по признаку субъектности, субъектами конкурентного взаимодействия могут являться личность и группа. В этой связи выделяется: межличностная и межгрупповая конкуренция;

2) в зависимости от взаимодействия субъектов во внешнем и внутреннем планах выделяется внутренняя конкуренция (внутри организации между ее некоторыми структурными подразделениями), внешняя конкуренция (между государствами, разными организациями одной отрасли и т. д.);

3) в зависимости от степени непосредственного участия субъекта в ней выделяется опосредованная конкуренция, ког-

да конкуренция проистекает через результаты деятельности и конкуренты разведены во времени, пространстве; непосредственная конкуренция, когда субъекты конкурируют напрямую друг с другом, в ходе непосредственного состязания. Эти два типа конкуренции можно рассматривать как безличную и личную. Последний вид соответствует непосредственной конкуренции, безличная – опосредованной;

4) в зависимости от морально-этических ценностей, принятых норм и правил конкурентного взаимодействия как основных средств субъектов конкурентного взаимодействия в процессе достижения результата выделяются конструктивная (основными средствами выступают принятые нормы и правила конкурентного взаимодействия, профессионализм, нравственные ценности (честность, справедливость), деструктивная конкуренция (когда субъекты используют методы и средства, связанные с нарушением принятых норм и правил взаимодействия, чтобы выйти «победителем», когда для достижения цели все средства хороши);

5) в зависимости от характера протекания конкуренции выделяется партнерская, когда конкуренты воспринимаются как партнеры; и конфронтационная, когда конкуренты воспринимаются как враги. При партнерской и конструктивной конкуренции выражена мотивация достижения успехов, проявляется в полной мере профессионализм. При деструктивной и конфронтационной конкуренции присутствует мотивация подавления, разрушения деятельности и взаимоотношений, профессионализм субъектов не раскрывается в полной мере.

В данном исследовании выделены следующие негативные функции конкуренции: приводит к возникновению чувства зависимости у проигравшего в отношении победителя; может являться причиной излишней осторожности и конформизма; усиливает неуверенность, страх не соответствовать условиям жестокой конкуренции, снижает самооценку субъекта; портит доверительные отношения; предполагает статус побежденного, при этом вызывает переживание негативных эмоциональных состояний; может вызвать конфликтное взаимодействие; вызывает желание удовлетворить в первую очередь собственные интересы в ущерб интересам других; допускает использование любых методов и средств для достижения победы в ней, может привести к нарушению взаимоотношений и деятельности. Выделяются следующие положительные функции конкуренции: конкуренция способствует достижению высоких результатов в деятельности, проявлению творчества личности, формирует мотивацию достижения успеха; создает условия для самореализации личности в деятельности, стимулирует рост, развитие, повышение профессионализма, способствует совершенствованию, стимулирует разработку новых конкурентоспособных товаров, услуг, идей.

Источниками конкуренции могут являться: 1) само содержание деятельности субъектов (спорт); 2) особенности межличностных отношений (в ситуации проявления чувства любви к одному и тому же человеку и желания добиться ее с его стороны соперниками); 3) личностные особенности субъектов (с ориентацией на конкурентное взаимодействие, которые всегда и во всем стремятся быть победителями, часто для этого выбирая любые средства); 4) конфликт (стороны могут вступить в конкурентное взаимодействие, которое может иметь открытый и скрытый характер (явный и неявный); 5) характеристика ситуации (в профессиональном отборе при приеме на работу, продвижении по карьерной лестнице и т. п.); 6) объективные условия деятельности (конкуренция – объективная среда рыночной экономики). Таким образом, можно выделить две группы основных источников конкуренции: ограниченность ресурсов в их качественном и количественном измерении; наличие у субъектов одной и той

же цели, совпадение интересов.

В данной работе выделяются следующие факторы конкуренции: поведенческие, ценностные, мотивационные, аффективные, деятельностные, коммуникативные. Поведенческие негативные факторы проявляются в открытой конфронтации, враждебности, грубости, бестактности и др.), позитивные – в дипломатичности, готовности к сотрудничеству, гибкости, дружелюбии и других характеристиках поведения субъектов в конкуренции. Ценностные факторы конкуренции проявляют себя в том, что конкуренты придерживаются либо не придерживаются норм, правил конкурентного взаимодействия, они выражены в средствах взаимодействия. В конкуренции проявляются мотивы: рациональные (мотивация достижения успеха при партнерской конкуренции) и иррациональные (мотивация подавления при конфронтационной конкуренции). Аффективные факторы конкуренции проявляются в сопровождении конкурентного взаимодействия эмоциями: положительными (удовлетворенность, оптимизм, выражение солидарности), отрицательными (агрессия, демонстрация разочарования, страха). Деятельностные (профессиональные, функциональные) факторы конкуренции предполагают профессионализм и профессиональную самореализацию субъектов, целеустремленность. Коммуникативные факторы конкуренции выражены в наличии или отсутствии барьеров в общении субъектов конкурентного взаимодействия, содержании коммуникации, способе воздействия на субъекта конкурентного взаимодействия (унижение его, оказание поддержки, либо нейтральная позиция), коммуникативной компетентности. Факторы конкуренции биполярны: положительные и отрицательные. В конкуренции могут проявляться и те и другие факторы. В основе доминирования того либо другого фактора лежат нравственные ценности субъектов конкурентного взаимодействия.

Партнерская, конструктивная конкуренция основана на профессионализме субъектов деятельности, мотивации достижения успеха, коммуникативной компетентности, гибкости, дружелюбии, положительных эмоциях, оптимизме, дипломатичности.

Таким образом, конкуренция может проявляться как крайняя форма враждебности, привести к уничтожению конкурентов друг друга, разделить людей на победителей и побежденных, разжечь конфликты и т.п. Напротив, установка на кооперацию, сотрудничество создает благоприятные условия для деятельности и творчества для ее субъектов, оказываются экономически выгодными, так как способствуют получению высоких результатов трудовой деятельности. Стратегия кооперации, партнерства субъектов деятельности в условиях конкуренции является приоритетной в целях повышения их конкурентоспособности. Партнерство в бизнесе понимается как «вид экономических отношений субъектов рыночной экономики, основанных на совместных действиях и усилиях сторон, объединенных общим интересом, направленных на достижение общих целей», которые хорошо осознаются участниками этих отношений [2. С. 105]. Партнерские отношения проявляются, прежде всего, в получении доступа к каким-либо ресурсам (информационным, финансовым, технологическим, материально-техническим, трудовым и т. д.). Общая цель каждого субъекта партнерского взаимодействия конкретизируется в форме собственных целей, которые, дополняя друг друга, создают основу для взаимного интереса. Ведение современного бизнеса означает не просто реализацию внутренней стратегии отдельно взятой фирмы, но в первую очередь подразумевает ее открытость к различного рода контактам с другими субъектами рыночных отношений и способность использовать их потенциал и ресурсы для своего развития» [2. С. 102]. Современное партнер-

ство выражается как фактор повышения конкурентоспособности.

Значительную роль в конкуренции играет государство. Непродуктивен хаотический и криминализированный рынок с антагонистической конкурентной борьбой «на уничтожение», свидетелями которого мы являлись в период трансформации экономики в России. Государство должно регулировать конкурентные отношения, разрабатывая социально-нормативные документы, регламентирующие взаимодействия субъектов экономической деятельности в условиях конкуренции как основы рыночной экономики.

ПРИМЕЧАНИЯ

1. Андреева Г. М. Социальная психология. Учебник для высших учебных заведений. – М.: Аспект Пресс, 2000. – 375 с.
2. Донцов А. И. Проблемы групповой сплоченности. – М.: МГУ, 1999. – 132 с.
3. Емельянова Л. А. Социально-психологическая концепция конкуренции и конкурентоспособности. Монография. – М.: МГТУ «МАМИ», 2009. – 347 с.
4. Митина Л. М. Психология развития конкурентоспособной личности. – Воронеж: НПО «МОДЭК», 2002. – 400 с.
5. Подосинников С. А. Психологический анализ основных принципов исследования конкурентоспособности личности // Российский научный журнал. – 2011. – №1(20). – С. 152-156.
6. Шмелев А. Г. Продуктивная конкуренция. – М.: Магистр, 1997. – 57 с.

УДК 159.923.2
ББК 88.52
Психология

ПСИХОЛОГИЯ

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ЛИЧНОСТНОГО РАЗВИТИЯ СТУДЕНТОВ

Кандидат технических наук А. В. Капцов

Рассмотрены некоторые проблемы личностного развития студентов во время их обучения в вузе. Предложена модель студента и ряд эмпирических закономерностей, полученных при исследовании влияния образовательной среды на личность студента.

Ключевые слова
Развитие, личность, мотивация, ценности, интеллект, образовательная среда, активность

В настоящее время в связи с переходом высшего образования на ФГОС третьего поколения больший уклон в образовании будет сделан на развитие личности, а не накопление знаний, умений, навыков. Исследования психологов и педагогов показывают, что наличие знаний само по себе не определяет успешность обучение и соответственно качество подготовки [26].

По мнению Н. В. Кузьминой, продуктом образовательной системы, являются в первую очередь психические новообразования в личности, деятельности, индивидуальности всех или подавляющего большинства выпускников [8].

Многочисленные исследования студента, как субъекта образовательного процесса, показывают, что он стал другим [2, 5, 7, 24, 25, 30], причем в силу сложности явления слабо представляются причины этих изменений, обозначая их понятием «изменившаяся социально-экономическая обстановка», но изменения в студенте констатируются, имеются попытки прогнозировать их дальнейшую динамику и на этой информационной основе скорректировать образовательный процесс. Какие же наиболее характерные изменения в психологическом портрете студента, не способствующие повышению качества обучения, прослеживаются в последнее время? Это смещение системы ценностей в сторону экономических и прагматических ценностей [19, с. 242], наличие социальной «беспомощности» и понижение уровня физического и психофизического уровней здоровья [20]. Все перечисленное приводит к так называемому потребительскому типу поведения, при котором деятельность направлена на удовлетворение личных потребностей биологического и социального уровня при минимальных затратах собственных усилий. Как показывают исследования социальная «беспомощность» может формироваться с раннего детства при, например, доминирующем типе воспитания. Эмпи-

рические исследования [10] обнаруживают проявление феномена «отложенной взрослости», когда в сознании больших групп современной молодежи сформировалось представление о наличие смыслового барьера между юностью и взрослостью, при этом наступление взрослости «отложено» до возраста 27,7 лет в когорте 17-летних и до 29,3 лет в когорте 22-летних. Построение собственно образа «молодости» строится на противоречии: с одной стороны, «молодой человек не может и не должен…», а с другой – в психологическом плане освобожден от ответственности за поступки.

Аналогичные результаты были получены нами при исследовании изменений в психологическом портрете студента первого курса инженерных специальностей г. Самары за пять лет [25]. Установлено (n = 2635 чел., дисперсионный анализ), что имеется статистически значимая тенденция к увеличению склонности проявлять себя свободно, расторможено, своенравно, ориентируясь на социальное одобрение референтной группы и не проявляя инициативы в принятии решений, что свидетельствует о тенденции повышения экстравертированности. Одновременно наблюдается снижение черствости в отношениях и стрессоустойчивости молодых людей.

Для повышения эффективности образовательной системы необходим комплексный психолого-педагогический мониторинг ее параметров [38], т. е. существующий мониторинг знаний, умений, навыков по учебным дисциплинам на протяжении всего срока обучения желательно дополнить психологической составляющей [4, 5, 25], что является одной из функций психологической службы вуза [5, 23, 25, 29].

Получение достоверной информации о динамике личностного развития студентов и доведении ее до органов управления вуза (деканат, ректорат) зависит от возможности решения ряда проблем в отдельных отраслях психологии. И начинать надо с ответа на вопрос: что измерять? Как от полученной в результате измерения информации перейти к критериям развития отдельной личности и всей образовательной системы? Желательно, чтобы решения этих двух вопросов осуществлялось в связке, комплексно или системно.

Таким образом, цель психодиагностики в образовании – дать информацию об индивидуально-психических особенностях обучающихся, которая была бы полезна им самим и тем, кто с ними работает [23, с. 80]. Эта цель с учетом специфики психологической службы образования может быть конкретизирована в виде двух задач:

1) контроль динамики психического развития обучающихся;

2) сравнительный анализ развивающего эффекта различных систем обучения и воспитания.

Для успешного решения первой задачи необходимо разработать адекватную модель личности студента (обучающегося), из которой будет следовать перечень характеристик для диагностики. Анализ работ, посвященных методологическим проблемам построения модели личности, в общем [28], и студента в частности, показал, что при всем разнообразии включаемых в состав модели характеристик, тем не менее, можно выделить следующие основные сферы личности:

1. Мотивационная сфера [4, 11, 23, 31, 38, 39]. Эта сфера личности достаточно сложная и может быть описана как совокупностью отдельных мотивов, ценностей, потребностей, установок и т.д., так и образованиями (направленность личности [12, с.174], мотивационно-смысловые отношения [3, с. 349] и др.).

2. Эмоционально-волевая [4, 11, 38]. Характеристиками этой сферы могут быть качества: решительность, настойчивость, упорство, саморегуляция [21], так и эмоциональный компонент, отражающийся в форме непосредственного переживания

(радости, печали, удовлетворения, страха и т.п.).

3. Энергетическая сфера [4, 31, 32, 38], характеризующаяся такими свойствами личности как работоспособность, утомляемость [4], мобилизованность [34, с.64], активность как противопоставление пассивности и индифферентности [6, 37], энергичность, инициативность [22].

4. Сфера межличностного взаимодействия [4, 29, 32, 38,], характеризующаяся качествами личности: дружелюбие, альтруизм, доброжелательность, конформность и др.

5. Когнитивная сфера [18, 22, 31, 38]. Единства мнений для оценки когнитивной сферы студентов у исследователей нет, поэтому можно встретить работы, в которых исследуются особенности от психических познавательных процессов до когнитивных стилей [35] и даже стили познавательного отношения к миру [25]. Однако при всем разнообразии исследуемых характеристик большинство склоняется к оценке уровня интеллекта и его структуры [22, 23, 25, 38 и др.].

Рассмотрим некоторые проблемы развития отдельных сфер личности студента.

Когнитивная сфера. Развитие когнитивных способностей традиционно является наиважнейшей целью педагогического процесса [9, 27]. Однако наши исследования показали [5], что при ориентации педагогического процесса на некоторого «среднего» студента в большинстве случаев приводит к регрессу уровня интеллекта у «сильной» и к прогрессу у «слабой» части студенчества. Исследование факторов, влияющих на эту закономерность, позволило выделить наиболее сильнодействующих: степень индивидуализации обучения и уровень нагруженности каждого студента в процессе учебной деятельности [14]. Поэтому нами было высказано предположение, что принцип развивающего обучения Л. В. Занкова, сформулированный для младшего школьного возраста, по всей видимости, может быть распространен и на старший юношеский возраст (18-23 года).

На протяжении десяти лет нами исследовалось влияние студенческой среды (когнитивного уровня в студенческой группе) на уровень индивидуального развития интеллекта [25]. Установлено, что динамика развития уровня интеллекта студентов зависит от изначальной неравномерности (неравновесности в терминологии синергетического подхода) этой характеристики в учебной группе, причем существует некоторый оптимальный уровень неравномерности, при котором динамика развития наибольшая [16]. Неравномерность распределения уровня интеллекта в группе можно обеспечить при формировании списочного состава групп, которое осуществляется в деканатах при участии психолога. Совместная учебная деятельность студентов снижает уровень неравномерности.

Так, эмпирически установлено, что в группах с достаточно высокой гомогенностью уровня интеллекта (размах, т. е. разность между максимальных уровнем интеллекта и минимальным, составляет около 5 – 10 единиц IQ) динамика уровня интеллекта через год совместного обучения была минимальной, хотя субъективные отзывы преподавателей об учебном процессе в этих группах были в основном положительные («ровная группа», «звезд с неба не хватают, но работают» и т. п.). Корреляции успешности обучения в экзаменационные сессии с составляющими интеллекта по Р. Амтхауэру в основном статистически незначимые. Зато значимые уровни корреляции успешности обучения можно наблюдать с некоторыми личностными, мотивационными, ценностными характеристиками студентов. Следует отметить, что после второго курса уровень неравномерности интеллекта возрастает за счет того, что часть студентов имеют положительную динамику (рост)

уровня интеллекта, а часть – отрицательную. Аналогичная зависимость наблюдается после трех лет обучения. После четвертого курса опять появляется тенденция к уменьшению неравномерности. Полученные закономерности согласуются с синергетическим подходом, согласно которого неравновесные системы имеют большую динамику развития, а равновесные – тяготеют к застою.

При высоком уровне неравномерности распределения интеллекта студентов в группе (в качестве экспериментальных групп выбирались специализации на факультетах, состоящих из одной группы) динамика уровня интеллекта была выше, однако появлялось два нежелательных для педагогического процесса явления. Во-первых, небольшая группа студентов, расположенных в нижней части рейтинга по уровню интеллекта, хронически имели академическую задолженность, хотя динамика развития составляющих интеллекта была положительной. Во-вторых, часть студентов, расположенных в верхней половине рейтинга по уровню интеллекта в подавляющем большинстве имели отрицательную динамику развития интеллекта в первые два года обучения. В дальнейшем отдельные студенты меняли эту тенденцию на противоположную. Установлено, что за первые два года совместного обучения уровень неравномерности интеллектуальных характеристик уменьшается.

Другой проблемой когнитивного развития является развитие отдельных составляющих структуры интеллекта. Исследования структуры интеллекта по Р. Амтхауэру студентов-медиков с 18-19 лет [1] показали, что уровень вербального интеллекта превышает уровень невербального и с возрастом снижается, причем, в первую очередь, снижается невербальная составляющая (к 30 годам), а вербальная составляющая имеет аналогичное снижение в возрастной группе 30-40 лет. Наши лонгитюдные исследования структуры интеллекта студентов инженерных специальностей показали, что вербальная составляющая интеллекта превышает уровень невербальной составляющей на протяжении двух-трех лет обучения в вузе и только потом начинает снижаться [25]. Однако в профессиональной деятельности, скорее всего, главную роль играют не отдельные составляющие структуры интеллекта, относящиеся к когнитивному уровню личности, а составляющие метакогнитивного уровня [33]. М. А. Холодная предполагает, что если традиционные интеллектуальные способности – это индикаторы сформированности психических процессов, отвечающих за правильность (точность) и скорость процесса обработки информации, то когнитивные стили – это индикаторы сформированности психических механизмов, отвечающих за управление процессом переработки информации. Сами же когнитивные стили при такой интерпретации их психологического статуса могут рассматриваться как метакогнитивные способности, проявление которых – в виде особенностей стилевого поведения – обусловливается особенностями организации ментального опыта субъекта [35, с. 226].

Исследования развития когнитивной сферы студентов позволили нам сделать вывод о том, что индивидуализация образовательного процесса должна осуществляться за счет учета индивидуальных особенностей каждого студента, обучающегося в гетерогенных условиях, а не за счет отбора студентов по уровням развития тех или иных психологических характеристик и обучения затем в гомогенных учебных группах, что нашло подтверждение в стилевом подходе М. А. Холодной в общеобразовательных учреждениях [35, с. 344].

Сфера межличностного взаимодействия. Различные авторы для решения образовательных проблем выделяют раз-

нообразные виды взаимодействия: сопереживание, понимание, содействие, сотрудничество, сотворчество [29, с. 16]. Следовательно, для создания максимально благоприятных условий для саморазвития необходимо обеспечить многоаспектное полиморфное взаимодействие. Первостепенной задачей решения проблем межличностного взаимодействия является ускорения процесса адаптации студентов первого курса к условиям вуза, чему может способствовать система психологического обеспечения учебного процесса, в рамках которой проводятся специальные занятия, тренинги [25].

Разработанная нами модель успешности обучения (с использованием метода структурных уравнений) показала [25, с. 206-207], что академическая успеваемость студентов в экзаменационной сессии связана с уровнем латентного фактора, названного коммуникативные способности (имеет корреляцию с факторами A, F, Q2 по 16PF Кеттелла). Причем для студентов, обучающихся на госбюджетной основе влияние латентного фактора значительно больше, чем для студентов, обучающихся на контрактной основе. Изменения среднего уровня коммуникативных способностей в процессе обучения растет (особенно за счет увеличения фактора F по 16PF).

Исследование межличностных отношений в учебных группах проведенные с использованием социометрических и референтометрических методик показали, что с началом занятий на первом курсе студенты в учебных группах желают сотрудничать со студентами своей группы, при этом выборы при социометрическом исследовании базируются на сходстве-различии ценностей будущей профессии и мотивов учебной деятельности (около 50% дисперсии) [17]. С продолжением обучения происходит переоценка студентами детерминант социометрических выборов (взаимные выборы в большей части определяются сходством-различием ценностей увлечений). Опережающий рост и высокий абсолютный уровень индифферентных отношений среди первокурсников не нашел должного внимания в исследованиях психологов, а закономерность оказалась достаточно устойчивой. Коэффициенты корреляции между изменениями социометрических индексов для учебных групп двух вузов, в которых параллельно проводились исследования, оказались в пределах 0,7…0,9 [13].

Референтометрические исследования учебных групп студентов инженер-ных специальностей показали, что в тройку личностных качеств студента, с которым хотелось бы сотрудничать в образовательном процессе вошли: сообразительный, добрый, веселый [25].

Эмпирические исследования проблемы отчисления студентов первого курса из вуза за академическую неуспеваемость показали, что среди отчисленных за неуспеваемость, а также ушедших в академический отпуск по болезни, 87% первокурсников относятся к категории «отверженные», т. е. имеющие отрицательный социометрических статус, и вполне удовлетворительные когнитивные способности [25]. Это говорит о роли сферы межличностных взаимодействий в организации учебного процесса.

Эмоционально-волевая сфера. Актуальность развития саморегуляции со временем не уменьшается. Анкетный опрос студентов, выявляющий качества личности «хорошего» и «плохого» студента показал [25, с. 197-199], что 91% студентов считают, что в портрете «хорошего» студента должен быть высокий уровень самоорганизации, а 85% студентов в портрете «плохого» студента ее отсутствие.

Сравнительное исследование динамики развития волевых качеств личности студентов классической формы обучения и дистанционной показали [5], что пос-

ледняя имеет преимущества. При классической форме обучения отмечается в среднем увеличение уровня волевых качеств только к концу первого курса, а затем наблюдается стойкая тенденция к уменьшению, что является одним из резервов повышения качества подготовки специалистов.

Учебная деятельность имеет много факторов риска, актуализирующих страхи и дезорганизующих ее. Вопрос о разведении психической регуляции эмоций и личностной их регуляции остается нераскрытым. Более того, допускается, что страх и тревожность – непременные условия функционирования учебной деятельности, а чувство тревоги неизбежно сопровождает учащегося в любом учебном учреждении. Лонгитюдные исследования уровня дезадаптации, и связанной с ней тревожностью, показали [25], что академическая успеваемость по результатам экзаменационной сессии наблюдается максимальной при оптимальном уровне тревожности. В случае высокого уровня тревожности или ее отсутствии успеваемость ухудшается. Это говорит о том, что в вузах, как впрочем, и в школах, у нас отсутствуют позитивные модели эмоционального воспитания.

При психологическом мониторинге студентов [36] установлено, что на первом курсе наиболее сильным фактором регуляции мотивов являются эмоции, а затем социальные факторы. На втором курсе они меняются местами, тем не менее, значимость эмоций остается высокой.

Мотивационная сфера. На протяжении последних лет исследователями отмечается устойчивое снижение удовлетворенности выпускников вузов получением высшего профессионального образования, выявлены наиболее типичные внутренние кризисы студентов: первый курс – кризис ожиданий, третий курс – кризис самоопределения, четвертый-пятый курс – кризис трудоустройства. При выходе из вуза – кризис профессиональной адаптации.

Исследование структуры мотивации учебной деятельности студентов нескольких вузов показало [36], что средний уровень мотивов учебной деятельности студентов первого курса имеет тенденцию к уменьшению год от года, причем в структуре преобладает зачастую мотив переживания и ценностная регуляция, что говорит о том, что большое значение для студентов играет оценочная деятельность и получение удовлетворения от сделанного, но никак не факт достижения успеха или познание чего-либо нового.

Смыслообразующую функцию мотивации выполняют жизненные ценности, которые входят в структуру мотива [12, 25] и играют роль «внутреннего фильтра», объясняя при этом более 65 % дисперсии. Исследования [15] показали, что наибольший вклад в познавательный мотив учебной деятельности вносит ценности профессиональной сферы, что указывает на необходимость непрекращающейся профориентационной работы со студентами на протяжении всего срока обучения. В то же время установлено, что с курсом обучения изменяется структура мотивов учебной деятельности, что является вполне закономерным, т. к. формируется индивидуальный стиль учебной, а затем и профессиональной деятельности. Это накладывает отпечаток на методы педагогического взаимодействия, требуя вариативности как от курса к курсу, так и от одного субъекта к другому.

Рассматривая личностные особенности, объединенные в типологии, студентов, в заключении следует отметить, что студент с любой типологией может показывать успешные результаты в учебной деятельности, если выработает индивидуальный стиль, адаптированный к условиям обучения, используя при этом преимущества своих индивидуально-типологических особенностей.

ПРИМЕЧАНИЯ

1. Аверин В. А. Развитие интеллекта в ранней и средней взрослости //Ананьевские чтения: Тезисы научно-практической конференции «Ананьевские чтения – 2001» / под общ. ред. А. А. Крылова и В. А .Якунина. – СПб.: СПбГУ, 2001. – С. 199-200.

2. Акопов Г. В., Горбачева А. В. Социальная психология студента как субъекта образовательного процесса. – М.: Машиностроение-1, 2003.

3. Асмолов А. Г. Психология личности: Принципы общепсихологического анализа. – М.: Смысл, 2001.

4. Васильева Ю. Е. Система мониторинга профессионально-личностного становления студентов педагогического вуза // Психология образования: проблемы и перспективы: Материалы Первой международной научно-практической конференции. – М.: Смысл, 2004. – С. 80-81.

5. Волов В. Т., Сопов В. Ф., Капцов А. В. Психологический мониторинг в дистанционном образовании. – Самара: СГПУ, 2001.

6. Волочков А. А. Активность субъекта бытия: Интегративный подход. – Пермь: Перм. гос. пед. ун-т, 2007.

7. Габдреев Р. В. Методология, теория, психологические резервы инженерной подготовки. – М.: Наука, 2001.

8. Дубровина Л. И. Стратегическое направление продуктивного образования / / Известия Самарского научного центра РАН: Специальный выпуск «Актуальные проблемы психологии. Самарский регион. 2003». – Самара: СНЦ РАН. 2003. – С. 5-12.

9. Дьяченко М. И. Психология высшей школы. – Минск: Тесей, 2003.

10. Жарков Г. В. Феномен «отложенной взрослости» как психологическая проблема //Психология образования: проблемы и перспективы: Материалы Первой международной научно-практической конференции. – М.: Смысл, 2004. – С. 133.

11. Зимняя И. А. Педагогическая психология. – М.: Логос, 1999.

12. Ильин Е. П. Мотивация и мотивы. – СПб.: Питер, 2000.

13. Капцов А. В. Оценка динамики межличностных отношений в студенческой группе // Проблемы многоуровневого технического образования: Тезисы докл. VII Всероссийской научно-методической конференции. Ч. 2. – Н.Новгород: ННГАСУ, 1998. – С. 43-44.

14. Капцов А. В. Интеллектуальное развитие студентов в вузе //Прикладная психология. – 2002. – № 3. – С. 78-83.

15. Капцов А. В. Моделирование структуры мотива // Мотивация в психологии управления: Сборник материалов Третьей межвузовской научно-практической конференции. – Самара: СаГА, 2004. – С. 45-49.

16. Капцов А. В. Оптимизация уровня интеллекта в студенческой группе // Психология образования: проблемы и перспективы: Материалы Первой международной научно-практической конференции. – М.: Смысл, 2004. – С. 237-238.

17. Капцов А. В., Прокофьева Т. А. Детерминанты взаимных социометрических предпочтений студентов // Психология образования: подготовка кадров и психологическое просвещение: Материалы IV Национальной научно-практической конференции. – М.: ФПОР, 2007. – С. 198-200.

18. Комплексное исследование проблем обучения и коммунистического воспитания специалистов с высшим образованием. – Л.: ЛГУ, 1980.

19. Макропсихология современного российского общества / под ред. А. Л. Журавлева, А. В. Юревича. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2009.

20. Малютина Н. В. Причины феномена потребительского поведения молодежи //

Психология образования: проблемы и перспективы: Материалы Первой международной научно-практической конференции. – М.: Смысл, 2004. – С. 152-153.

21. Осницкий А. К. Психология самостоятельности. Методы исследования и диагностики. – М.-Нальчик: Издательский центр «Эль-Фа», 1996.

22. Поваренков Ю. П. Психологическое содержание профессионального становления человека. – М.: Изд-во УРАО, 2002.

23. Прикладная психология образования /под ред. И. В. Дубровиной. – М.: ТЦ «Сфера», 1997.

24. Психологические и психофизические особенности студентов / под ред. Н. М. Пейсахова. – Казань: Изд-во КГУ, 1977.

25. Психолого-педагогическое обеспечение многоуровневого высшего образования /под ред. А. В. Капцова и В. И. Кичигина. – Самара: СамГАСА. 2003.

26. Рубцов В. В. Современные проблемы психологического образования: возрастной подход // Психология образования: проблемы и перспективы: Материалы Первой международной научно-практической конференции. – М.: Смысл. 2004. – С. 3-6.

27. Смирнов С. Д. Педагогика и психология высшего образования: от деятельности к личности. – М.: Аспект Пресс, 1995.

28. Современная психология: Справочное руководство / отв. ред. В. Н. Дружинин. – М.: ИНФРА-М, 1999.

29. Сопровождение личностно-профессионального развития студентов в педагогическом вузе / отв. ред. Л. Н. Бережнова, В. И. Богословский, В. В. Семикин. – СПб.: Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2002.

30. Студент и образовательное пространство: мотивация и социально-профессиональные ориентации. – Самара: Изд-во «Самарский университет», 2001.

31. Типологическая диагностика и образование /под ред. Е. П. Гусевой. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 1994.

32. Уваров Е. А. «Вершинная» роль и место субъектной активности в структуре индивидуальности студента //Психология образования: проблемы и перспективы: Материалы Первой международной научно-практической конференции. – М.: Смысл, 2004. – С. 371-372.

33. Ушаков Д. В. Интеллект: структурно-динамическая теория. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2003.

34. Хайкин В. Л. Активность (характеристики и развитие). – М.: Московский психолого-социальный институт, 2000.

35. Холодная М. А. Когнитивные стили. О природе индивидуального ума. – СПб.: Питер, 2004.

36. Чаденкова О. А. Психолого-педагогические особенности мотивов учебной деятельности студентов различных вузов: Автореф. дис. ... канд. психол. наук. – Самара: СаГА, 2003.

37. Шмелев А. Г. Психодиагностика личностных черт. – СПб.: Речь, 2002.

38. Якунин В. А. Педагогическая психология. – СПб.: Палиус, 1998.

39. Dunn R., Dunn K., Price G. E. Learning Style Inventory. Lawrence. – KS: Price Systems, 1989.

РЯЗАНСКОЕ ВЫСШЕЕ ВОЗДУШНО-ДЕСАНТНОЕ КОМАНДНОЕ УЧИЛИЩЕ ИМЕНИ ГЕНЕРАЛА АРМИИ В. Ф. МАРГЕЛОВА
КРАСНОДАРСКОЕ ВЫСШЕЕ ВОЕННОЕ АВИАЦИОННОЕ УЧИЛИЩЕ ЛЕТЧИКОВ ИМЕНИ ПРОФЕССОРА Н. Е. ЖУКОВСКОГО

УДК 37.013+159.9
ББК 74.00+88.4
Педагогика, психология

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ ПОВЫШЕНИЯ УРОВНЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ КУРСАНТОВ ВОЕННЫХ ВУЗОВ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ ТРЕНАЖЕРОВ

Кандидат психологических наук А. С. Марков
М. С. Лагкуев

Статья посвящена анализу психолого-педагогических проблем повышения уровня профессиональной подготовки курсантов военных вузов с использованием тренажеров. Проведена оценка зарубежного опыта профессионального военного образования и подготовки летных кадров в США, Германии и Великобритании. Показано, что психолого-педагогические проблемы профессиональной тренажерной подготовки характерны для курсантов различных военных институтов. Рекомендуется для поддержания высокого уровня профессиональной подготовки курсантов использовать специальные психолого-педагогические технологии.

Ключевые слова
Качество обучения, тренажерная подготовка, военно-профессиональная подготовка личности, образовательная среда военного вуза

Обучение курсантов в военных вузах в настоящее время связано с возрастающими темпами научно-технического прогресса, непрерывным увеличением объема и изменением содержания знаний, умений и навыков, которыми должны владеть современные военные специалисты различных категорий, следствием чего является повышение требований к качеству их подготовки [1].

Одним из способов повышения эффективности процесса обучения курсантов военных вузов является использование различных тренажерно-моделирующих комплексов. Тренажерное обучение формирует и развивает практические умения и навыки, развивает интуицию и творческие способности, ускоряет накопление профессионального опыта, помогает сформировать необходимые профессиональные качества и психологическую готовность действовать в экстремальных условиях современного боя. Тренажер является средством наземной подготовки, позволяющим достаточно полно моделировать ту или иную специфическую военно-профессиональную деятельность курсанта.

Б. Ф. Ломов отмечал, что процесс формирования операторских навыков определятся индивидуальными свойствами личности воина. Применение тренажеров

позволяет многократно повторить формируемое действие в самой разнообразной обстановке, помогает обучающимся быстрее усвоить существо изучаемых приемов [6. С. 272].

Например, при подготовке будущих офицеров-десантников, учебно-тренировочный парашютный комплекс УТП-76 позволяет проводить психологическую подготовку и отработку профессиональных навыков при десантировании с самолета ИЛ-76. На тренажере ТТВ-915К курсанты отрабатывают типовые упражнения по вождению различных модификаций боевых машин десанта в экстремальных условиях боевых действий, включая проход в минно-взрывных заграждениях. Навыки в стрельбе из различных видов вооружения и психологическую готовность применять на поле боя стрелковое и артиллерийское оружие курсанты отрабатывают на специальных тренажерах. ИЛТ – интерактивный лазерный тир – предназначен для упражнений в стрельбе из пистолета Макарова, 1У-40 – для обучения стрельбе из автомата, 9Ф-700 – позволяет готовить гранатометчиков, а тренажер ТНО-765 – обеспечивает подготовку наводчиков операторов боевых машин десанта.

При подготовке военных летчиков используются авиационные тренажеры КТС-39 и УТС Як-130. Так комплексный тренажер КТС-39 предназначен для наземной тренировки и обучения летного состава технике пилотирования, самолетовождению и боевому применению в полном объеме Руководства по летной эксплуатации самолета Л-39.

Следует отметить, что учебно-тренировочный самолет УТС Як-130 в настоящее время является наиболее перспективным летным тренажером, который своими техническими и дидактическими характеристиками достаточно полно удовлетворяет основным требованиям летного обучения в современных условиях. Специализированный тренажер Як-130 предназначен для обучения летного состава действиям и умениям, необходимым при управлении самолетом в полете на отработку техники пилотирования, воздушной навигации и боевого применения по наземной или воздушной цели. Он позволяет курсанту с помощью инструктора или самостоятельно учиться управлять полетом самолета в воздухе, а также позволяет летчику-инструктору использовать все методические и технические средства для обучения курсантов и контроля результатов обучения в полете [5].

Одной из психолого-педагогических проблем повышения уровня профессиональной подготовки курсантов военных вузов является проблема профессионального психологического отбора. Так как личностные качества набранных для обучения в военные вузы кандидатов не вполне соответствуют высоким требованиям, предъявляемым к будущим офицерам, то эффективность системы подготовки военных специалистов во многом определяется качеством организации обучения, методики преподавания и совершенством технических средств обучения.

Как предлагал Б. Ф. Ломов [6], в военных вузах по результатам профессионального психологического отбора, включающего социально-психологическое изучение, психологическое и психофизиологическое обследование, кандидатов относят к четырем категориям:

– первая категория может овладеть образовательной программой преимущественно с отличными оценками;

– вторая категория может овладеть образовательной программой преимущественно с хорошими оценками;

– третья категория с трудом может овладеть образовательной программой и показать преимущественно удовлетворительные знания. Лица, отнесенные к данной категории, допускаются к обучению в вузе при недостатке кандидатов на обучение первой и второй категорий;

– четвертая категория – кандидаты не

соответствуют требованиям, предъявляемым к обучению в вузе, не допускаются к участию в конкурсе для зачисления в военный вуз.

Критерии отбора кандидатов в военный вуз, как отмечал Б. Ф. Ломов, могут меняться под влиянием социально-экономических возможностей выбора. И если в 80-х годах прошлого века более 50% кандидатов относились к первой и второй категориям профессиональной пригодности, а в 90-х годах более половины кандидатов относились к третьей категории, то наши исследования показали, что с начала XXI века уже более двух третей зачисленных в военные вузы составляют курсанты с третьей категорией профессиональной пригодности [7, 8].

Проведенные психолого-педагогические исследования формирования профессионализма офицера позволили сделать выводы, что если первая и вторая группы профессиональной пригодности нуждаются только в психолого-педагогическом обеспечении в ходе военно-профессиональной подготовки, то для третьей группы необходимо непрерывное сопровождение и оказание психолого-педагогической помощи для преодоления учебно-профессиональных трудностей на каждом этапе подготовки. Для современных курсантов требуется увеличение числа тренировок в выполнении учебно-профессиональных задач, а это позволяет достичь только эффективное использование различных тренажерных комплексов [7, 8].

Известно, что интеллектуальные и обеспечивающие их психофизиологические процессы совершенствуются лишь в процессе упорных тренировок. Повышение стрессоустойчивости к возможному усложнению условий воинской деятельности, достигаемое в результате таких тренировок способствует совершенствованию структуры распределения внимания и повышению общего уровня психоэмоциональной устойчивости. В результате уровень физиологических реакций при возникновении экстремальных ситуаций не достигает чрезвычайных значений, а его повышение лишь обеспечивает активизацию психических процессов.

Однако, как отмечает военный летчик 1-го класса, профессор Д. В. Гандер, имеются определенные ограничения в использовании тренажеров для подготовки курсантов. Они связаны с недостатками моделирования некоторых характеристик реального полета: отсутствием или неадекватным моделированием перегрузок, запаздыванием в изменении показаний приборов. У десантников на тренажерах также имеются недостатки моделирования восприятия прыжков, вождения или стрельбы. Это связано с недостатками системы визуализации, неадекватной имитацией загрузки органов чувств и т. п. Большинство этих недостатков отражается преимущественно на качестве сенсомоторных навыков – наиболее простых составляющих деятельности военного профессионала. К недостаткам использования тренажеров можно также отнести и значительно меньшую степень эмоционального реагирования обучаемых в связи с некоторой условностью и безопасностью воинской деятельности по сравнению с реальными условиями боя [2. С. 101].

Недостаточная эффективность использования тренажеров при обучении курсантов может быть связана с тем, что на практике тренажеры рассматриваются лишь как копии, аналоги самолета, боевой машины десанта, различных образцов вооружения, предназначенные для отработки типовых упражнений. М. П. Коробейников отмечал, что большие возможности для повышения эффективности боевой подготовки воинов заложены в методике преподавания [4]. Тренажеры должны рассматриваться, прежде всего, как важное, дополнительное к реальным полетам, прыжкам, стрельбам и вождению боевых машин специальное средство подготовки курсантов [2. С. 193].

Таким образом, образовательная среда военного вуза (тренажерная учебная база), как отмечает В. И. Панов, может выступать в качестве средства «в руках» педагога, когда он целенаправленно выстраивает образовательную среду, необходимую для решения тех или иных педагогических задач. При этом образовательная среда может служить субъективным средством развития курсантом самого себя [9].

Согласно этим предпосылкам, развитие субъектности будущего офицера должно происходить, как развитие способности самостоятельно осуществлять следующие субъектные функции по этапам обучения и на соответствующих уровнях:

– субъект восприятия движения-образца. Инструктор: «Смотри, как я делаю!» Формируется зрительный образ – модель поведения оператора военной техники, демонстрируемого преподавателем;

– субъект подражания движениям, демонстрируемым инструктором практического обучения: «Делай как я!» При этом регуляторную функцию контроля выполняет зрительный образ;

– субъект произвольной активности при внешнем контроле (со стороны преподавателя). Курсант действует самостоятельно, он стремится подражать образцу при опоре на устные указания педагога. Контроль и регуляция осуществляются педагогом на вербальном уровне. Формирование необходимых навыков идет с помощью внешней и внутренней речи. На этом этапе курсант может работать как военный специалист только под контролем руководителя;

– субъект внутреннего контроля произвольной двигательной активности. Курсант осуществляет воспроизведение требуемого движения-образца на основе субъективного, внутреннего контроля. В субъектности обучающегося военного специалиста сформированная модель начинает выполнять регуляторную функцию, обеспечивающую не только произвольный контроль за правильностью выполняемого движения, но возможность творческих вариаций выполнения этого движения. На этом этапе мы получаем готового самостоятельного специалиста-исполнителя;

– субъект внешнего контроля двигательной активности. Этот уровень развития субъектности характеризуется тем, что при развитии способности к анализу правильности выполнения операторской деятельности у будущего офицера появляется желание сравнивать результаты своих достижений с результатами коллег и подчиненных военнослужащих. Тем самым курсант начинает экстеризировать субъективированную ранее функцию произвольности и контроля вовне, следя за правильностью выполнения движений (операций на военной технике) другими курсантами и тем самым помогать им актуализировать зону их ближайшего развития. Именно этим должно заканчиваться обучение будущих офицеров, которые обязаны будут лично обучать и воспитывать своих подчиненных военнослужащих [9].

Следует отметить, что следование этой «идеальной модели» не всегда достижимо с реальными обучающимися. Но эта модель позволяет понять психолого-педагогическую проблему подготовки полноценного офицера как субъекта профессиональной деятельности и будущего педагога и воспитателя. Из модели видно, что необходима сформированность каждого из отмеченных уровней, и что развитие каждого последующего уровня субъекности опосредуется качеством развития предшествующего уровня. Иначе мы получаем командиров, которые не говорят: «Делай как я», а требуют: «Делай, как я сказал». Это связано с тем, что такой начальник успешно прошел этап восприятия и этап подражания при обучении операторской деятельности на военной технике. Зрительный образ и регуляция по зрительному образу сформировались, а субъектом произвольной активности он не стал. Этот командир зрительно пред-

ставляет, как должен действовать подчиненный, но показать сам не может. А тот руководитель, у которого несформировано восприятие и подражание, даже не знает, что требовать от подчиненных. Он в раздражении кричит: «Ты что инструкцию прочитать сам не можешь!» Хотя сам даже не представляет образец выполнения операторской деятельности при работе с конкретным типом военной техникой.

Это же мы можем наблюдать в спорте: высококлассный спортсмен, заслуженный мастер спорта, олимпийский чемпион не всегда может стать хорошим тренером. По приведенной нами модели это говорит о том, что у него хорошо сформированны четыре из пяти приведенных уровней субъектности. Он отличный исполнитель, но плохой педагог, наставник, тренер, так как он не может передать свои знания и умения другим людям.

Проведенный нами анализ зарубежного опыта подготовки летного состава военной авиации позволил определить существование характерных этапов, присущих большинству систем профессиональной подготовки летного состава ВВС. К ним следует отнести: этап первоначальной летной подготовки, базовой летной подготовки, непосредственное освоение боевого авиационного комплекса, поддержание натренированности боеготового летчика, а также этап переучивания на новую авиационную технику [3, 10].

В настоящее время существует три основные модели системы военного образования в подготовке летных кадров. Общеобразовательно-ориентированная модель (применяется в США) предполагает получение в вузе полноценного образования главным образом по гражданской специальности, без получения летной квалификации. Примером тому является академия ВВС и гражданские вузы США, осуществляющие подготовку будущих офицеров, ориентированную в своей сущности на получение высшего гражданского образования (степень бакалавра) и воспитание будущего офицера. При этом объем военной и военно-профессиональной подготовки незначителен. Получение профессиональной квалификации военного летчика в США осуществляется после окончания вуза и присвоения первичного офицерского звания в специализированных учебных авиационных организациях, в том числе, в строевых частях, в рамках дополнительного образования. Достоинство этой модели состоит в конкурентоспособности и профессиональной универсальности военного образования.

Профессионально ориентированная модель (реализуется в Германии) в отличие от предыдущей модели предполагает получение летной квалификации без общегражданского высшего образования. Авиационные военные вузы в рамках основного образования ориентированы, прежде всего, на военно-профессиональную подготовку специалиста. Концепцией военного образования предусмотрено получение офицерами высшего общегражданского образования после определенного срока службы в специально созданных для военнослужащих гражданских университетах. С целью рационального использования «профессионального ресурса», летный состав, как правило, не привлекается для учебы в университете бундесвера. Данная модель позволяет осуществлять подготовку боеготового летчика в минимальные по сравнению с другими моделями сроки.

Параллельная (общеобразовательно-профессиональная) модель (принята в Великобритании, странах ближнего зарубежья, а также в России) предполагает получение в вузе высшего образования по специальности и профессиональной квалификации одновременно. Сроки обучения в военном вузе, как правило, составляют не менее 5 лет. Сравнительная интерпретация состояния и тенденций развития существующих зарубежных систем подготовки летных кадров представлена на примере трех государств: США, Герма-

нии, Великобритании по причине принципиального их отличия в моделях профессионального образования и подготовки летных кадров, а также военно-политическим влиянием этих стран на тенденции развития мировой обстановки.

Главная отличительная особенность американской общеобразовательно ориентированной модели состоит в получении специалистом общенаучной базы широкой ориентации и ограниченной профессиональной подготовки. Именно поэтому военные вузы США, в частности, академии (общевойсковая West-Point, военно-морская – Nawal Academy и академия ВВС – Air Force Academy) по существу представляют собой престижные гражданские вузы университетского типа с начальной военной и специальной подготовкой.

Американские военные академии не являются основным источником комплектования офицерских кадров. Ежегодное пополнение выпускниками этих вузов обеспечивает лишь 10% от потребности комплектования.

В соответствии с существующей в США системой подготовка летчиков и штурманов осуществляется не в академии, а в школах подготовки военных кадров. При этом на этапе первоначальной летной подготовки тренажерный «налет» занимает 50 - 60% налета на учебном самолете. Всесторонний анализ опыта применения зарубежной авиации в военных конфликтах последнего десятилетия убедительно свидетельствует о влиянии тренажерной подготовки на эффективность ведения ВВС боевых действий [3].

В отличие от общеобразовательной направленности системы подготовки летных кадров ВВС США, образование и подготовка летного состава ВВС Германии имеет профессиональную направленность и осуществляется в соответствии с едиными принципами подготовки офицеров ВВС бундесвера, предусматривающими получение в первую очередь общей офицерской (унтер-офицерской) и затем специальной подготовки по выбранной специальности. Особенностью является то, что на летных должностях боевой авиации ВВС и ВМС могут проходить службу только кадровые офицеры или офицеры по контракту на 12-15 лет, а вспомогательной авиации офицеры и унтер-офицеры, подписавшие контракт не менее чем на 4-11 лет. Характерным направлением образовательного процесса в авиационных вузах Германии следует считать подготовку курсантов непосредственно к выполнению должностных обязанностей по предназначению. При этом тренажерная подготовка занимает четвертую часть от общего объема подготовки летного состава и рассматривается как неотъемлемый элемент всей системы подготовки летных кадров ВВС бундесвера.

Система подготовки летного состава ВВС Германии предусматривает использование учебной и материальной базы государств – партнеров по блоку НАТО на всех этапах подготовки летного состава различных родов авиации, например, обучение полетам на вертолетах проводится в УАЦ СВ США в Форт Раккер (шт. Алабама) по общенатовской программе ENTP (Euro-NATO Training Program).

В отличие от общеобразовательной американской модели или профессиональной немецкой, образование летных кадров ВВС Великобритании предполагает получение, как академической степени, так и профессиональной квалификации. Подготовка в вузе осуществляется главным образом к первичной должности, к каждой последующей проводится обязательная курсовая доподготовка. Фундаментализация образования и приоритетность профессиональной подготовки обеспечивается тем, что будущий английский летчик получает полноценную общенаучную (академическую), специальную и летную подготовку. По завершении обучения он получает диплом о высшем образовании общегосударственного об-

разца по специальности с одновременным присвоением квалификации военного летчика. Кандидатами для поступления в летные школы становятся закончившие три курса гражданского вуза и имеющие общенаучную и начальную летную подготовку. По результатам базовой летной подготовки происходит дифференциация по родам авиации. Дальнейшее обучение проводится в узкоспециализированных летных школах.

С развитием тренажерных технологий в подготовке военных специалистов США, Германии, Великобритании тренажерный «налет» существенно возрастает и рассматривается как неотъемлемая часть всей системы подготовки летных кадров.

Психолого-педагогический опыт подготовки курсантов в военных вузов России также показывает, что многие проблемы повышения уровня профессиональной подготовленности будущих офицеров можно решить с использованием тренажеров. Наличие определенных ограничений, недостатков тренажеров требует применения дополнительных методических приемов обучения, способствующих ограничению выработки вредных навыков и максимальному использованию преимуществ тренажерно-моделирующих комплексов. Таким образом, тренажерно-моделирующий комплекс представляет возможность закрепить и углубить знания, полученные на лекциях и групповых занятиях, приобрести практические навыки для последующей профессиональной деятельности.

ПРИМЕЧАНИЯ

1. Володарская И. А., Марков А. С. Формирование профессионализма у курсантов-артиллеристов в процессе обучения электротехнике. – Коломна: ВАУ ФК, 2004. – 152 с.

2. Гандер Д. В. Профессиональная психопедагогика. – М.: Воентехниздат, 2007. – 336 с.

3. Кадровая политика военного руководства США по формированию офицерского корпуса ВС // Зарубежное военное обозрение. – 2001. – № 2.

4. Коробейников М. П. Современный бой и проблемы психологии. – М.: Воениздат, 1972. – 240 с.

5. Курзенков Г. К., Кобельков Н. О., Кодола В. Г. Тренажерная подготовка летного состава. Теоретические основы: Монография. – Монино: ВВА, 2006. – 240 с.

6. Ломов Б. Ф. Военная инженерная психология. – М.: Воениздат, 1972. – 398 с.

7. Марков А. С. Влияние образовательной среды на формирование личностных качеств будущего специалиста // Российский научный журнал. – 2009. – №5(12). – С. 95-103.

8. Марков А. С., Костин К. К. Развитие креативности будущего офицера в условиях догматической образовательной среды военного вуза // Российский научный журнал. – 2010. – №4 (17). – С. 136-141.

9. Панов В. И. Психодидактика образовательных систем: теория и практика. – СПб.: Питер, 2007. – 352 с.

10. Подготовка офицеров ВВС Бундесвера. Подготовка кадров для ВВС США, Великобритании и Германии // Сборник переводов № 379. – Монино: ВВА, 1993.

РЯЗАНСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ ИМЕНИ С. А. ЕСЕНИНА

УДК 374.02
ББК 74.200.585.0+74.202.23
Педагогика

ИНТЕГРИРОВАННОЕ ДОПОЛНИТЕЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ ДЕТЕЙ И МОДЕЛЬ НАУЧНОЙ ШКОЛЫ

Кандидат технических наук А. К. Муртазов

Рассмотрены дидактические принципы, лежащие в основе современной инновационной системы интегрированного дополнительного образования детей в области экологии космоса.

Ключевые слова
Дополнительное образование детей, дидактические принципы, экология космоса

Развитие интегрированного с наукой дополнительного образования детей не может обойтись без анализа понятия «научная школа» и исследования вопросов применения этого понятия к детскому творческому объединению.

Научные школы были и остаются сегодня важнейшей формой подготовки ученых и развития науки.

Исторически научные школы возникли еще в античной Греции из обычной школы как форма передачи идей и знаний от поколения к поколению через учеников – как стихийно, так и целенаправленно (школы Пифагора, Гиппократа, Платона, Аристотеля и т.д.). Философские школы начинались как педагогические и решали задачи обучения и образования.

Здесь можно отметить несколько обстоятельств.

1. Первым обстоятельством обусловлено развитие проектно-исследовательской школы, вхождение ее идей в широкий педагогический обиход, формирование в рамках этого научного направления других подобных школ и тем самым развитие педагогической теории.

2. Второе обстоятельство позволяет, через развитие проектно-исследовательской школы, обеспечивающей богатую, творчески насыщенную среду для педагогического коллектива, создать условия развития учебно-исследовательских школ, активизации позиций учащихся в образовательном процессе, развития их творческой активности и повышения эффективности образования в целом.

3. Термин «научная школа» многозначен: а) учебное заведение (институт, университет и т. п.); б) направление в науке; в) форма организации научного сообщества. В третьем значении в дальнейшем и употребляется этот термин.

4. Научная школа – это интеллектуальная, эмоционально-ценностная, неформальная, открытая общность ученых раз-

ных статусов, разрабатывающих под руководством лидера выдвинутую им исследовательскую программу. Существенным признаком научной школы является то, что она одновременно реализует функции производства, распространения, защиты научных идей и обучения молодых ученых. На формирование научных школ оказывает влияние ряд факторов, в том числе: высокий уровень развития науки, наличие у лидера школы не только качеств, необходимых для научной деятельности, но и качеств человека, способного сплотить вокруг себя творческий коллектив. Научные школы сыграли важную роль в развитии педагогического знания. Так, интерес и популярность педагогической концепции И. Ф. Гербарта были обусловлены в значительной степени деятельностью его учеников и последователей (Ф. Стой, А. Г. Штрюмпель и др.). Успех педагогической системы Дж. Дьюи во многом был определен созданной им научной школой (группа талантливых единомышленников в составе Э. Дьюи, Г. Тафтс, Дж. Р. Энджелл, Дж. Г. Мид и др.). Комплексные исследования С. Т. Шацкого стали возможны также благодаря созданной им научной школе (в ее составе были А. А. Никольский, М. Н. Скаткин, В. Н. Шацкая, Л. К. Шлегер, Е. Я. Фортунатова и др.). Значительный вклад в развитие современной отечественной педагогики внесли научные школы Т. Е. Конниковой, М. И. Махмутова, Л. И. Новиковой, В. А. Сластенина и ряда других.

Научная школа – коллектив ученых (различных по возрасту, статусу, образованию, компетентности и т. д.), разрабатывающих под руководством лидера – главы школы – выдвинутую им исследовательскую программу. Обычно в качестве основных характеристик научных школ называют следующие параметры.

1. Исследовательская программа – необходимое условие существования на-учной школы и ее системообразующий фактор. Исследовательская программа обладает новизной и уникальностью безотносительно к масштабу ее задач (будь то создание новой теории или разработка определенного методического приема).

2. Развитие научной школы возможно лишь в том случае, когда исследовательская программа обладает продуктивностью, т. е. если в ней заключены возможности ее дальнейшего развертывания по мере освоения предмета исследования.

3. Главная функция научной школы – исследовательская, однако необходимым условием ее существования и развития является функция «обучения творчеству», реализуемая не только главой школы. Научная школа вряд ли окажется воспитательным органом для входящих в нее молодых ученых, если старшие опытные сотрудники также не выступят в роли учителя.

4. Как реализация научно-образовательной и педагогической функций, так и осуществление возможности неформального общения, являющегося условием продуктивной работы научной школы предполагают построение ее организации по такому ее способу, который допускает прямые контакты между всеми членами научного коллектива.

5. Находящаяся внутри научного сообщества, школа – исследовательский коллектив представляет собой относительно автономную группу ученых, характеризующуюся своим стилем межличностных отношений, нормами и стандартами научного исследования, самобытным стилем общения.

6. Теоретико-методологические положения, составляющие основание исследовательской программы, разделяются всеми членами школы и определяют единый методологический строй мышления.

7. Определенная система межличностных отношений и стиль общения, распределение исследовательской работы между сотрудниками, необходимые для продуктивной реализации исследовательской программы, определяются научными способностями главы школы, как на-

учного лидера и организатора коллективного исследовательского процесса.

8. Кроме чисто исследовательских и педагогических задач, перед каждым сотрудником и школой в целом стоит задача представления своего подхода во внешнем научном сообществе, связанная с обоснованием его продуктивности и защитой от критики.

9. Рождение научной школы – исследовательского коллектива определяется моментом формирования группы ученых, реализующих исследовательскую программу, прекращение ее существования может быть связано с несколькими обстоятельствами.

Во-первых, научная школа прекращает существование в связи с исчерпанием или дезактуализацией ее исследовательской программы, а также с обнаружением и признанием ее непродуктивности.

Во-вторых, в случае отсутствия организаторских способностей главы школы происходит распад ее коллектива.

В-третьих, перестает отвечать понятию школы – исследовательского коллектива такое объединение ученых, направление деятельности которого вышло из-под контроля лидера.

В-четвертых, такая научная школа перестаёт существовать как единая целостность в связи со смертью ее главы. В последнем случае деятельность школы продолжается, если находится достойный преемник. Однако здесь нецелесообразно говорить о продолжении ее существования в качестве единой школы: уместно рассматривать два исследовательских коллектива в рамках одного научного направления.

Таким образом, «научная школа» определяется как направление в науке, литературе, искусстве и т. п., связанное единством основных взглядов, общностью или преемственностью принципов и методов. В соответствии с данным определением, предлагается система классификаций (Таблица 1), в которой предпринята попытка отражения многообразия научных школ, позволяющая учитывать и те типы школ, которые наиболее часто рассматриваются исследователями этого вопроса (Грезнева, 2003).

Таблица 1

Классификация научных школ

Основания классификации	**Типы научных школ**		
I. По типу связей между членами научной школы	Научное течение *(дарвинизм, бихевиоризм, системомыслеедеятельностная методология, системный анализ и т.д.)*	«Невидимый колледж» *(молекулярная биология и т.д.)*	Научная группировка *(школы И.П. Павлова в биологии, Л.С. Выготского в психологии, А.М. Бутлерова в химии, Э. Резерфордав физике и т.д.*
II. По типу научной идеи	Экспериментальные *(школы Ю. Либиха в химии, И.П. Павлова в биологии, Э. Резерфорда в физике и т.д.)*	Теоретические *(школы А.М. Бутлерова в химии, Л.В. Занкова в педагогике, Л.Д. Ландау в физике, Л.С. Выготского в психологии и т.д.)*	

III. По широте исследуемой предметной области	Узкопрофильные *(физическая школа Э. Резерфорда, психологическая - Л.С. Выготского, химическая - А.М. Бутлерова и т.д.)*		Широкопрофильные *(физическая школа Л.Д. Ландау, биологическая - Н.В. Тимофеева-Ресовского и т.д.)*
IV. По функциональному назначению продуцируемых знаний	Фундаментальные *(химическая школа А.М. Бутлерова, психологическая Л.С. Выготского, физиологическая И.П. Павлова, Э. Резерфорда и т.д.)*		Прикладные *(школа физиков-атомщиков И.В. Курчатова, технические школы С.П. Королева, А.Н. Туполева и др.)*
V. По форме организации деятельности учеников	С индивидуальными формами организации НИР *(аспирантуры, докторантуры, соискательство)*		С коллективными формами организации НИР *(физиологическая школа И.П. Павлова, психологическая Л.С. Выготского, физическая Э. Резерфорда, биологическая Н.В. Тимофеева-Ресовского, физическая Л.Д. Ландау и т.д.)*
VI. По типу связей между поколениями	Одноуровневые *(психологические школы Л.С. Выготского, З. Фрейда и т.д.)*		Многоуровневые *(физическая школа Э. Резерфорда и др.)*
VII. По степени институализации	Неформальные *(Тартуско-Московская семиотическая школа и др.)*	Кружки *(психологическая школа З. Фрейда, Московский методологический кружок и др.)*	Институальные *(Кавендишская лаборатория Э. Резерфорда, Физико-технический институт А. Ф. Иоффе и др.)*
VIII. По уровню локализации	Национальные *(«русская школа физиологии», «немецкая школа психоанализа» и т.д.)*	Локальные *(«питербургская школа», «московская школа», «оксфордская школа», «тартуско-московская семиотическая школа» и т.д.)*	Личностные *(школы И.П. Павлова, Л.Д. Ландау, А.М. Бутлерова и др.)*

В «Государственной программе поддержки ведущих научных школ правительства РФ» (Бурков, 1999) указано, что понятие «научной школы» употребляют «применительно к относительно небольшому научному коллективу, объединенному не столько организационными рамками, не только конкретной тематикой, но и общей системой взглядов, идей, интересов, традиций – сохраняющейся, передающейся и развивающейся при смене научных поколений» и выделяются следующие призна-

ки научной школы:

– общность научных интересов представителей школы и научная значимость рассматриваемых проблем;

– уровень научных результатов школы и ее (школы) признание в стране и за рубежом;

– роль научного лидера; стабильность и перспективы школы (преемственность научных поколений, работа с научной молодежью, работа постоянного научного семинара).

Традиционным является подход к рассмотрению научной школы как исторически обусловленной формы организации научной деятельности группы исследователей, поскольку эта деятельность предполагает «производство» не только научных идей, но и «производство» ученых, без чего невозможно сохранение традиций, передача «эстафеты знаний», а тем самым и существование науки в качестве социально-исторической системы. Школы в науке являются непременным постоянно действующим фактором ее прогресса.

Ведущие научные школы.

Эта программа была запущена в ход Постановлением Правительства РФ «О грантах Президента Российской Федерации для поддержки научных исследований молодых российских ученых-докторов наук и государственной поддержки ведущих научных школ Российской Федерации» (№633 от 23 мая 1996 г.). Первоначально она представляла собой программу конкурсных грантов, администрируемых РФФИ. При этом, в целях придания ВНШ институционального статуса научную школу определили как исторически сложившуюся в России форму совместной научной деятельности коллектива исследователей разного возраста и квалификации, руководимых признанным лидером, объединяемых общим направлением работ, обеспечивающую эффективность процесса исследований и рост квалификации сотрудников.

Главными признаками ведущей научной школы были определены:

- – наличие нескольких поколений в связках «учитель-ученик», объединяемых общим, ярко выраженным лидером, авторитет которого признан научным сообществом;
- – общность научных интересов, определяемых продуктивной программой исследований;
- – в общем единый, оригинальный исследовательский подход, отличающийся от других, принятых в данной области;
- – постоянный рост квалификации участников школы и воспитание в процессе проведения исследований самостоятельно и критически мыслящих учёных;
- – постоянное поддержание и расширение интереса (публикациями, семинарами, конференциями) к теоретико-методологическим проблемам данного направления науки.

«…в 2008 году отобрано 650 школ, включающих 3,8% от общего числа научных работников в стране. При этом, по данным за 2005 год, почти 80% докторских диссертаций, защищенных по физике, были защищены в ведущих научных школах». Согласно сведениям, предоставляемым Роснаукой, определенная закрытость конкурса сохраняется, а обновление состава научных школ варьируется в границах 24-32%, то есть в общем числе победителей каждого конкурса ведущих научных школ от четверти до трети составляют новые школы. Отчасти обновление происходит ввиду естественной убыли пожилых руководителей научных школ.

В настоящее время в инструктивных материалах Роснауки понятие ведущей научной школы определяется следующим образом: «Ведущей научной школой Российской Федерации считается сложившийся коллектив исследователей различных возрастных групп и научной квалификации, связанных проведением исследований по общему научному направлению и объединенных совместной научной деятельностью». Таким образом, за про-

шедшие 10 лет понятие ведущей научной школы сузилось практически до армейской лапидарности: исчез критерий наличия лидера школы, пропала отсылка к историческим традициям организации научных исследований в российской науке.

Зато, как ни странно, такое определение позволяет идентифицировать в качестве ведущей научной школы практически любой коллектив, совместно (в том числе временно) работающий над научным проектом (Дежина, Егерев, 2011)

В нашей стране начал издаваться справочник по ведущим научным школам (первое издание в 1998 г.). Появление данного справочника обусловлено двумя обстоятельствами: во-первых, тем, что научные школы – это структуры исконно отечественные, не имеющие аналогов в мире, вопреки всему существуют, а, во-вторых, тем, что государство вот уже третий год, в почти кризисной финансовой ситуации оказывало научным школам посильную поддержку. Необходимость поддержки научных школ была выдвинута и обоснована в письме Правительству Российской Федерации, подписанном пятью академиками В. Е. Фортовым, В. Е. Захаровым, В. П. Скулачевым, А. Ф. Андреевым и А. В. Гапоновым-Греховым, в результате чего Государственная Дума предусмотрела в федеральном бюджете средства, а Правительство своими постановлениями утвердило порядок реализации программы и состав Совета во главе с академиком А. В. Гапоновым-Греховым.

Но даже после всех многочисленных определений понятие научной школы остается достаточно расплывчатым. Те определения научных школ, которые приводятся в науковедческой, социологической, психолого-педагогической литературе, являются зачастую взаимоисключающими. Круг явлений, именуемых научными школами, то неоправданно расширяется, так что они становятся неотличимы от других типов научных сообществ и форм взаимодействия между учеными, то чрезмерно сужается. Соответственно, предлагаемые классификации, характерные признаки и отличительные особенности научных школ от других типов научных сообществ оказываются несопоставимыми между собой. И связано это, по-видимому, со сложностью и неоднозначностью самого феномена научных школ (Грезнева, 2003).

Можно привести основные признаки научной школы в том виде, в который они трансформируются при подаче заявки на проведение конкурса.

Основные признаки научной школы (Научные Школы Санкт-Петербургского Государственного Университета Телекоммуникаций им. проф. М. А. Бонч-Бруевича. Конкурс 2007)

Создание направления в науке, технике, образовании:

Сюда относятся открытия новых явлений и закономерностей, разработка новых подходов к изучению природы и новых направлений в прикладной науке и технике, в особенности, в технологиях систем связи и обработки информации, а также создание эффективной системы передачи знаний ученикам.

Подготовка научно-педагогических кадров высшей квалификации:

Под руководством профессора, возглавляющего НОШ, должны быть выращены доктора и кандидаты наук, а также высококлассные специалисты, зарекомендовавшие себя на руководящих постах и в промышленных областях отрасли «Информационные технологии и связь».

Признание профессора, возглавляющего НОШ:

Предполагается, что профессор, возглавляющий НОШ, является известным ученым и педагогом. Об этом могут свидетельствовать государственные и международные премии, почетные звания, медали и знаки отличия за научно-педагогическую деятельность, приглашения для чтения лекций и научной работы в зарубежные университеты, индекс цитирования и др.

Публикации в центральных российских и международных изданиях:

Монографии, учебники, обзоры, научные статьи.

Примечание: Особое внимание уделяется активности работы научной школы за последние 5 лет.

Передача знаний (педагогическая работа):

Разработка новых курсов лекций, чтение лекций в настоящее время, работа с аспирантами, соискателями кандидатских и докторских научных степеней в настоящее время, научно-образовательная работа в других университетах, в том числе зарубежных.

Организация международного сотрудничества в области науки и образования:

Руководство международными научно-образовательными проектами, договоры о сотрудничестве ГУТ с зарубежными университетами, организация международных конференций и семинаров и др.

Весьма полную разработку проблемы научных школ и их взаимодействия с системами образования детей провел А. В. Леонтович (2000-2003). Ниже мы приводим разработанные им основные положения данной проблемы.

Наука как культурный институт выработала механизм воспроизводства научного сообщества, норм и традиций научно-исследовательской деятельности. По мнению многих исследователей, таким механизмом являются научные школы, которые развиваются в различных институализированных формах научной деятельности. Термин «школа» …при всей своей неопределенности означает, по общепринятому мнению историков, во-первых, единство обучения творчеству и процесса исследования, во-вторых, позицию, которой придерживается одна группа ученых в отношении других (Ярошевский, 1977). К типологическим формам научных школ относятся: а) научно-образовательная школа, б) школа – исследовательский коллектив, в) школа как направление, приобретающее при определенных социально-исторических условиях национальный, а иногда и интернациональный характер.

Во-первых, модель научной школы представляет, по-видимому, одну из весьма эффективных моделей образования – как трансляции, помимо чисто предметного содержания, культурных норм и ценностей (в данном случае научного сообщества) от старшего поколения к младшему. В этом смысле интересно установить, насколько правомерно говорить о возможности реализации элементов модели научной школы при обучении детей в условиях общего среднего образования и какие формы образовательной деятельности соответствуют такой модели; насколько массовым может быть ее развитие в условиях массового образования. Этот аспект находится в контексте научно-образовательной (или, если это правомерно – просто образовательной) функции научной школы как инструмента «воспитания исследовательского стиля мышления определенного способа подхода к проблемам» (Ярошевский, 1977) и может быть назван учебно-исследовательской школой;

Во-вторых, представляет интерес анализ общих закономерностей развития научных школ. Это актуально в связи с тем, что теоретические представления об исследовательской деятельности учащихся являются направлением педагогической науки и практики. Педагогические коллективы, работающие в этой области, в полной мере можно назвать научными школами. В отличие от теоретической науки, где каждая школа, способствовавшая развитию новых представлений, имеет безусловную ценность, требования педагогики включают достаточно широкое воспроизводство заявленной технологии на практике. Поэтому представляет особый

интерес анализ механизмов распространения влияния школ в научном сообществе, их воспроизводства и управления их развитием, который может быть положен в основу принципов построения образовательных инновационных сетей, что весьма актуально для современной образовательной системы. Этот аспект связан с функцией школы как исследовательского коллектива и такие школы правомерно на-звать проектно-исследовательскими, поскольку главной их функцией является проектирование и реализация исследовательской деятельности учащихся как образовательной технологии.

Это показывает, что принцип единства образовательной и исследовательской функций научной школы аналогичен идее развивающей и развивающейся образовательной среды.

Обязательным условием существования школы (как проектно-исследовательской, так и учебно-исследовательской) является наличие у нее лидера. При этом лидер занимает сразу несколько функциональных позиций. Во-первых, он – «проектировщик-организатор» школы (отметим, что эта позиция обязательно обеспечивает рефлексивные позиции членов коллектива по отношению к своей деятельности). Во-вторых – «наставник» для учащихся (в том случае, если его деятельность выходит непосредственно на учащихся, а это, на наш взгляд, необходимо) и «коллега» для учащихся и педагогов. Именно сочетание этих трех позиций превращает человека, претендующего на роль руководителя школы, в ее реального лидера.

Для развития проектно-исследовательской школы в образовательном учреждении лидер также необходим. При наличии лидера детские исследования приобретают единый контекст, а понимание педагогами цели своей деятельности единое звучание. В этом выражается актуальная сегодня проблема реального научного руководства образовательными учреждениями, полностью решаемая далеко не всегда. Необходимо создание механизма привлечения ученых для руководства образовательными учреждениями, такого руководства, которое воспроизводит ситуацию рефлексии и перепроектирования собственной деятельности у носителей образовательного процесса. Только реальное научное руководство способно создать рефлексивную развивающуюся среду образовательного учреждения.

Кроме всего прочего, от руководителя требуются еще и личностные качества, а также регулярная живая связь с научным сообществом, и практика показывает, что на местах действующие проектно-исследовательские школы кадровый вопрос, как правило, решают.

При развитии аналога научной школы в детском коллективе учебно-исследовательской школы педагог изначально имеет статус лидера, и важно правильно реализовать этот ресурс. Для этого необходима организация системы переподготовки руководителей исследовательской деятельности учащихся, касающихся методологии исследовательской работы, психолого-педагогических навыков работы с учащимися, методик исследований в избранной области (Леонтович, 2004).

Другим главным требованием к исследовательской программе проектно-исследовательской школы является ее значимость, наличие смыслов для членов педагогического коллектива (Леонтович, 2003)

На основе совместной разработки программы и ее последующей реализации складывается единое видение, единый подход к исследовательской деятельности у членов коллектива (т. е., по М. Г. Ярошевскому – общность подходов или парадигма), которые всегда ощущаются при общении с представителями одной проектно-исследовательской школы. При развитии исследовательской программы происходит увязка и сближение функциональных связей «коллега-коллега» и «наставник-младший товарищ», которые в

дальнейшем определяют лицо проектно-исследовательской школы.

Следствием выполнения учебной исследовательской задачи является культурное самоопределение, самоидентификация учащегося, что чрезвычайно актуально для современной урбанистской культуры. По Р. Г. Каменскому (1996), самоопределение человека разворачивается в четырех смысловых пространствах: ситуативном, социальном, культурном, экзистенциальном. В процессе своего развития в той или иной социальной или профессиональной ситуации человек последовательно самоопределяется в каждом из этих пространств. Не является исключением и ситуация учащегося, самоопределяющегося в своей учебной деятельности.

В условиях базисного учебного плана и государственных образовательных стандартов, соответствующих им стандартизированных учебных планов, сетки часов, типовых программ и заданий, учащийся оказывается поставленным в ситуацию, когда он вынужден самоопределяться на ситуативном уровне: задача, которую ему необходимо выполнить, ставится извне, типовой способ достижения цели задан и предоставляет ограниченные возможности для изменения, результат образовательной деятельности соотносится с эталоном и оценивается по стандартной шкале.

На социальный уровень самоопределения учащимся позволяет выйти ряд форм образовательной деятельности, в которых каждый учащийся может принять участие на добровольной основе. Это, прежде всего, система олимпиад, конкурсов, а также факультативные курсы и типовые программы дополнительного образования. В этом случае учащийся сам (или с помощью родителей, педагогов и т. д.) устанавливает цели своей учебной деятельности, выбирает средства и достигает результата, т. е. оказывается в ситуации проектирования своей деятельности. Однако, учащийся свободен в выборе схем своего развития, каждая из которых имеет жесткую структуру и предполагает достижение конкретного, заранее известного результата. Так, олимпиадные задания придуманы кем-то и имеют известный ответ.

Исследовательская деятельность в системе интегрированного дополнительного образования позволяют учащимся выйти в культурное пространство самоопределения. Область деятельности определяется системой функционирования научной школы и ее научным направлением, задаваемым руководителем. Здесь ребенок оказывается в ситуации проектирования собственной предметной деятельности в избранной им области, сталкивается с необходимостью анализа последствий своей деятельности в общем плане деятельности научной школы. Каждый достигнутый результат рождает этап рефлексии, имеющий следствием появление новых замыслов и творческих планов, которые, при постоянном общении с педагогами, конкретизируется в дальнейшем развитии проектов. Учебная активность приобретает более непрерывный и мотивированный характер. Именно этот уровень самоопределения позволяет выйти учащемуся на функциональную позицию «коллега» по отношению к другим членам коллектива, как старшим, так и своим ровесникам, поскольку эта позиция предполагает возможность саморефлексии и наличия собственного отношения к окружающей действительности.

Таким образом, можно отметить близость структуры научной школы и структуры объединения дополнительного образования детей, интегрированного с научными исследованиями. Здесь, с одной стороны, научная школа является основой для творческого развития личности ребенка, который занимается исследовательской деятельностью на ее базе. С другой стороны, само объединение детей в системе интегрированного дополнительного образования имеет структуру, подобную структуре научной школы.

ПРИМЕЧАНИЯ

1. Бурков В. Н., Новиков Д. А. Теория активных систем: состояние и перспективы. Серия «Информатизация России на пороге XXI века». – М.: СИНТЕГ, 1999. – 128 с.

2. Грезнева О. Ю. Научные школы (педагогический аспект). – М., 2003. – 69 с.

3. Дежина И. Г., Егерев С. В. Ведущие научные школы – российский феномен? – www.capital-rus.ru. – 16.01.2011.

4. Леонтович А. В. Исследовательская деятельность как способ формирования мировоззрения // Народное образование. – 1999. – № 10.

5. Леонтович А. В. Об основных понятиях концепции развития исследовательской и практической деятельности учащихся // Исследовательская деятельность школьников. – 2003. – №4.

6. Леонтович А. В. Модель научной школы и практика организации исследовательской деятельности учащихся // Наука и молодежь. – Обнинск, 2004. – С. 69-75.

7. Муртазов А. К., Шарапков А. Н., Воробьев Ю. Н. Некоторые аспекты астрономического образования // Земля и Вселенная. – 1999. – № 1. – С. 56-59.

8. Муртазов А. К. Учебная программа «Экология космоса» в курсе дополнительного астрономического образования детей: 9-й съезд Международного астрономического общества и Международная научная конференция «Астрономия и астрофизика начала XXI века». – М.: МГУ, 1-5 июля 2008. – С. 14.

9. Муртазов А. К. Организация деятельности детей в объединении интегрированного дополнительного образования в области астрофизики и экологии космоса // Российский научный журнал. – 2009. – № 3 (10). – С. 79-88.

10. Муртазов А. К. Интегрированное дополнительное образование детей в области астрофизики и экологии космоса. Монография. – Рязань: РГУ имени С. А. Есенина, 2011. – 260 с.

11. Ярошевский М. Г. Логика развития науки и научная школа // Школы в науке / Под ред. С. Р. Микулинского, М. Г. Ярошевского, Г. Кребера, Г. Штейнера. – М., 1977.

МОСКОВСКИЙ ГОРОДСКОЙ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ

УДК 159.922
ББК 88.56
Психология

ПСИХОЛОГИЯ

ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ЗАМЕЩАЮЩЕЙ СЕМЬИ В РАМКАХ ЭКОЛОГО-ДИНАМИЧЕСКОГО ПОДХОДА

Кандидат психологических наук В. Н. Ослон

Статья посвящена проблеме психологического сопровождения семьи с приемным ребенком. Проведен теоретический анализ представлений о сущности психологического сопровождения в современных исследованиях отечественных психологов, представлен эколого-динамический подход к сопровождению замещающей семьи, описана его специфика, функции, субъекты сопровождения, основные направления и принципы. Сделан вывод, что эколого-динамический подход к психологическому сопровождению позволяет учитывать основные факторы многоуровнего контекста его функционирования в динамике их трансформации.

Ключевые слова
Эколого-динамический подход, психологическое сопровождение, замещающая семья

В настоящее время отмечается значительный всплеск интереса исследователей, практиков к определению сущности сопровождения, выделению его специфики в сфере психологической и педагогической помощи. За последние десятилетие было защищено 254 диссертационных исследований, в рамках которых представлены различные модели сопровождения и сделана попытка теоретического осмысления данного конструкта.

Анализ доступной нам литературы позволил выделить более 50 определений понятия «психологическое сопровождение», которые можно классифицировать на основании:

1. Характера отношений между сопровождающим и сопровождаемым: воздействие (Е. С. Набойченко; Б. Ф. Ломов [1]), поддержка (Н. Г. Осухова, М. В. Абрамова); особого рода бытийные отношения (В. И. Слободчиков, С. С. Хоружий); способ вооружения субъекта (Г. А. Берулава, М. Р. Битянова, Е. В. Сидоренко, О. В.Соколова, Н. Л. Коноваленко и др.) [2]; Р. В. Овчарова [3].

2. Уровня организации сопровождения: метод (Н. С. Глуханюк [4]); технология (Н. А. Жилина [5]), система профессиональной деятельности (Н. Л. Васильева [6]; Н. В. Калинина [7]), система мероприятий (В. Г. Белов [8]); комплекс мер, специально организованный процесс – (Т. Яничева, М. В. Ермолаева [9]);

3. Направленности: на «коррекцию» (В. Г. Белов [8], Е. С. Набойченко [1]); на ресурсы – внутренний потенциал личнос-

ти – Н. Л. Васильева [6]; Н. В. Калинина [7]).

Чаще всего исследователи выделяют такие характеристики психологического сопровождения, как пролонгированность, ограниченность хронологическими, пространственными рамками. Этими рамками могут быть конкретные этапы онтогенеза М. В. Ермолаева [9]; кризисные периоды сопровождаемого (Н. Г. Осухова) [2]; периоды его жизненного выбора (Глуханюк [4]), бытие в определенном пространстве, в основном, образовательном (Н. В. Калинина [7], М. Р. Битянова, Ю. В. Слюсарев, Г. Л. Бардиер, А. В. Волосников, А. А. Деркач, В. С. Мухина и др. [2]).

Обоснованы и методологические подходы к психологическому сопровождению. Наиболее популярными являются: субъектный (М. В. Ермолаева [9]) пихолого-акмеологический (В. Г. Белов [8], психоаналитический подходы (Н. Л. Васильева [6]. Одной из общих идей концептуальных подходов к психологическому сопровождению является воздействие на внутренние и внешние условия развития личности и их активизация в условиях сопровождения.

В настоящее время на уровне диссертационных исследований защищено более 80 моделей психологического сопровождения различных социальных групп (от студентов до сотрудников МЧС и др). При этом термин «психологическое сопровождение», практически, не упоминается в отношении семьи. Чаще всего, используется понятие «социально-педагогическая поддержка», что, на наш взгляд, не позволяет реализовать задачи психологической помощи семье в целом, тем более такому специфическому типу семьи, как замещающая семья, которая и является объектом нашего исследования.

В чем, на наш взгляд, специфика замещающей семьи как субъекта психологического сопровождения? Во-первых, ***замещающая семья*** – это микросистема, возникшая в результате включения в семью ребенка-сироты. Ее целесообразно рассматривать как с позиции интегрированного целого (система, которая образовалась в результате взаимодействия, взаимовлияния приемного ребенка, изменившего «общую ситуацию» семьи, и «базовой» семьи, т. е., семьи без приемных детей, создающей новую «ситуацию развития» для ребенка), и самого ребенка – активного субъекта процесса своей интеграции. Приемный ребенок в замещающей семье находится под защитой государства и общества. Это обусловливает *особый правовой и материально-экономический статус семьи*, характер семейной заботы (замещающая забота), а также особые требования к реализации *функций семьи, прежде всего*, в удовлетворении потребностей ребенка с депривационными расстройствами в семейных эмоционально насыщенных безопасных отношениях привязанности. Замещающая семья создается на основании *соответствия критериям* отбора (Семейный кодекс РФ), *имеет собственную динамику развития*, с одной стороны, ограниченную официальными хронологическими рамками (от постановления органов опеки и попечительства до совершеннолетия ребенка), с другой, обусловленную собственными закономерностями развития как динамической системы.

Во-вторых, на становление и развитие замещающей семьи, в частности, и семейного жизнеустройства детей-сирот в целом, оказывает влияние различные факторы. Например, готовность государства и общества к семейному жизнеустройству, эффективность инфраструктуры помощи, взаимоотношения в ближайшем окружении семьи. Поэтому семья не может быть единственным субъектом сопровождения. На каждом уровне «системы ее жизненных сред» выделяются собственные субъекты сопровождения: на макро – (гражданское общество, государственные структуры), экзо – (специалисты инфраструктуры помощи, замещающей семье, в

т. ч. специалисты служб, осуществляющие психологическое сопровождение), мезо – (представители ближайшего окружения замещающей семьи: родственники, биологические семьи приемных детей, учителя и др.). Данная система также имеет собственную динамику развития и трансформируется под влиянием социо-культурных, социо-исторических контекстов, а также процессов становления замещающей семьи.

Специфика эколого-динамического подхода к психологическому сопровождению заключается в том, что замещающая семья и ее экологическая система выступают в качестве целостного субъекта сопровождения, которое осуществляется в различных контекстах семьи (социальных, интерперсональных и интрапсихических), предметом сопровождения являются изменяющиеся потребности семьи в осуществлении эффективной замещающей семейной заботы на сложных этапах приема.

Данный подход основан на синтезе научных знаний, обоснованных в рамках экологической теории Бронфенбренера, системного подхода к семье (Л. Берталанфи, С. Минухин, М. Боуэн, В. М., Г. Бейтсон, Хесле В., А. Б. Холмогорова), теориях развития в рамках средового подхода (Л. С. Выготский, Й. Лангмейер, З. Матейчик, Дж. Боулби, Э. Эриксон, М. И. Лисина, В. С. Мухина, С. Мадди и др.), в объяснении того, как различные факторы (условия) влияют на становление и развитие замещающей семьи, эффективность замещающей семейной заботы, развитие приемного ребенка [10].

Интеграция этих теоретических парадигм в рамках эколого-динамического подхода дает возможность преодолеть противоречия «индивид-система» и сформировать целостное представление о закономерностях и существенных связях в области изучения и психологического сопровождения замещающей семьи. ***Функция*** эколого-динамического подхода состоит в структурировании разноуровневых данных о таком сложном многоаспектном феномене, как замещающая семья, оценке их с позиций защит и ресурсов, а также оперативного вмешательства и результата, разработке стратегий сопровождения в соответствии с потребностями замещающей, подборе вариативных технологий сопровождения.

Исследование динамики становления и развития замещающей семьи позволили описать изменяющиеся потребности семьи и субъектов ее социальной сети в осуществлении эффективной замещающей семейной заботы на сложных этапах ее становления и развития. Эти потребности являются предметом ее психологического сопровождения и определяют его содержание, характер, глубину и интенсивность.

На уровне **микросистемы** психологическое сопровождение семьи начинается на стадии ее создания в процессе подбора и подготовки базовой семьи и ребенка, нуждающегося в замещающей семейной заботе. На начальных этапах подбора и подготовки можно разделить потребности семьи и будущего приемного ребенка. У семьи, прежде всего, актуализируются потребности в самоопределении. Ей необходимо осознать собственную ресурсность для интеграции ребенка с депривационными нарушениями в развитии, «примерить роль» замещающей, уточнить мотивацию и скорректировать собственные ожидания от приема. С этой целью она включается в диагностические процедуры, принимает участие в ориентировочном тренинге, который помогает ей сделать адекватный выбор. После того, как семья определилась в своем желании принять ребенка, она начинает испытывать потребность в подготовке к системным изменениям. Для будущего приемного ребенка необходимо осознать на доступном ему уровне собственные потребности в замещающей семейной заботе. На их формиро-

вание оказывают влияние как внешние, так и внутренние условия развития ребенка. Анализ данных условий позволяет подобрать семью, которая соответствовала бы потребностям ребенка. Дети нуждаются в формировании позитивного образа семьи и коррекции негативных паттернов взаимоотношений. Переходными объектами становятся подготовленные педагоги учреждений, в которых они воспитываются. Особое внимание уделяется стимуляции тех средств общения, которые позволяют «запустить» механизмы формирования привязанности у замещающих родителей.

Эти потребности семьи и ребенка мы отнесли к базовым, и уровень, на которых они должны быть удовлетворены, также назвали «***базовым***». Ребенок включается в реабилитационные программы, позволяющие завершить (нивелировать) ситуацию травмы и «высвободить» ресурсы для новой идентификации. Семьи – в работу «основного тренинга», цель которого снизить семейный стресс, актуализировать психологические и социальные ресурсы семьи, создать «психологическую нишу» для приемного ребенка, сформировать специфические родительские компетенции, а также создать группу психологической поддержки для семьи. Следующий уровень связан с удовлетворением потребности семьи и ребенка в помощи по выстраиванию «идентификационного поля», созданию условий для сближения эмоциональных реакций, коррекции взаимных ожиданий. Семья и ребенок переходят на «уровень совместной подготовки» и участвуют в «совместном тренинге». Эта работа для большинства семей является завершающей. Часть семей и детей испытывает потребность в психотерапевтической помощи, дополнительных программах психологической реабилитации. Они переходят на следующий уровень сопровождения – «терапевтический». На данном уровне удовлетворяются потребности по завершению ситуации травмы и овладению методами самопомощи при стрессах и (или) специализированный тренинг, позволяющий сформировать необходимые компетенции в области реабилитации ребенка.

В континууме осуществления замещающей семейной заботы сопровождение семьи осуществляется на следующих уровнях: **«базовом или уровне общей поддержки», «кризисном» и «экстренном».**

На «базовом уровне» сопровождение направлено на удовлетворение потребностей семьи в информировании и просвещении, а также в общей психологической поддержке. Деятельность по сопровождению на «базовом» уровне направлена на выявление и предупреждение кризиса.

На «кризисном» уровне ведущей потребностью семьи становится помощь в урегулировании семейной ситуации. В динамике своего развития замещающие семьи проходит через ряд так называемых «нормативных кризисов», обусловленных закономерностями развития семейной системы [10]. Влияние данных кризисов на семью можно своевременно нивелировать, если семья была включена в систему сопровождения на начальных этапах. Семейные системы переживают и ненормативные кризисы. При этом семьи родственной опеки нередко реагируют на эти кризисы более деструктивно. На кризисном уровне возрастает интенсивность сопровождения. В качестве основной технологии работы с семьей используется ***социально-психологический патронаж.*** **На «экстренном» уровне** ведущие потребности зависят от ситуации в семье. Это может быть помощь в восстановлении привязанности между замещающими родителями и приемным ребенком, а может быть и помощь в решении вопроса о прекращении приема.

Переход семьи на менее интенсивный уровень сопровождения можно рассматривать в качестве критерия его эффективности.

На уровне мезосистемы предметом психологического сопровождения являются потребности замещающей семьи в мобилизации ресурсов поддержки в ближайшем окружении. Можно выделить определенные этапы в динамике их взаимодействия: «сопротивление», «истощение», «достижение эмоционального баланса» (в противном случае давление ближайшего окружения может способствовать эмоциональному отвержению приемного ребенка и его дезинтеграции из семейной системы). Особым субъектом сопровождения на уровне мезосистемы является биологическая семья приемного ребенка. Если это не противоречит интересам ребенка, то задачей ее психологического сопровождения становится актуализация потребностей семьи в восстановлении своего правового и функционального статуса, либо в поддерживающих отношениях с замещающей семьей и ребенком.

На уровне экзосистемы предметом сопровождения является взаимодействие замещающей семьи и инфраструктуры ее профессиональной помощи (в частности служб сопровождения). Эти потребности изменяются в соответствии с динамикой развития замещающей семьи и становления самой инфраструктуры помощи. Можно выделить два основных этапа изменений потребностей специалистов, занятых помощью замещающей семье: 1997 год - 2007год – потребность в социальном признании, профессиональной идентификации, накоплении научных знаний и эмпирических данных о замещающей семье; 2007-2011– организация системы сопровождения, а также создание системы профессиональной подготовки и супервизии специалистов.

На уровне макросистемы предметом психолого-социального сопровождения замещающей семьи являются потребности государства и гражданского общества, которые направлены на интеграцию детей-сирот, консолидацию их усилий в поддержке замещающей семьи как важнейшего условия их интеграции. Социокультурный контекст развития семейного жизнеустройства в настоящее время определяется противоречием между политикой, направленной на деинституционализацию детей-сирот, и сформированными под влиянием социально-исторического контекста сиротства в стране, установками социальной эксклюзии в отношении самих детей, их биологических семей, которые отражаются в стигматизации замещающей семьи. На протяжении последних 13 лет (период исследования) установки в отношении детей-сирот и их семей претерпели определенные изменения. Если в конце 90-х и начале 2000-х годов преобладали установки на социальное исключение и лучшим местом для воспитания сироты считался детский дом, затем международное усыновление (за границу отдавалась социальная группа с патогенными и деструктивными паттернами), то в настоящее время установки в отношении детей-сирот в большей степени ориентированы на их интеграцию и семейное жизнеустройство. Демографический кризис повысил социальную значимость детей-сирот. Однако более жесткой стала стигматизация замещающей семьи. Ее обвиняют в социальной безответственности. Этому способствовал массовый возврат приемных детей, помещенных в неподготовленные и несопровождаемые семьи. В определенной мере причинами данной ситуации стал «государственный заказ на деинституционализацию» и результаты социальной политики в отношении семей, воспитывающих собственных детей, а также характер информационных потоков в средствах СМИ.

В рамках эколого-динамического подхода психологическое сопровождение осуществляется в двух направлениях: «экологическом» и «континуальном» (динамическом). Первое направление позволяет учитывать изменяющиеся по-

требности замещающей семьи в ее экологической системе, второе – в континууме становления и развития семьи в качестве замещающей. Если в рамках первого направления психологическое сопровождение не ограничено временными рамками существования конкретной замещающей семьи, то во втором оно имеет четкие временные границы: от объявления о намерении принять детей в семью до изменения статуса семьи (семья перестает быть замещающей в силу различных причин). В качестве ведущих принципов психологического сопровождения замещающей семьи в рамках эколого-динамического подхода можно выделить следующие.

1. Принцип системности, сопровождение замещающей семьи как целостной, многомерной, многоуровневой развивающейся системы. Это подразумевает, во-первых, включение всей семьи в целом в систему сопровождения, ориентацию на динамику системных процессов при интеграции детей в семейную систему, акцент на мобилизации именно системных ресурсов, направленных на интеграцию приемного ребенка в семье. Во-вторых, организацию сопровождения семьи на разных уровнях системы ее «жизненных сред», в социальных, интерперсональных, интрапсихических контекстах при учете всей совокупности взаимосвязей с социальными, биологическими, и психологическими факторами ее становления и развития.

2. Принцип соответствия изменяющимся потребностям и возможностям замещающей семьи и ее социальной сети форм, содержания и интенсивности психологического сопровождения.

3. Принцип опережения, т. е. опора на превентивные меры, акцент на профилактику кризисных состояний и нарушений в развитии замещающей семьи.

4. Принцип субъектности, т. е. замещающая семья и участники социальной сети рассматриваются как активные субъекты, ответственные за эффективность замещающей семейной заботы. Организационной основой участия в социальной сети является договор о взаимодействии между ее участниками.

5. Принцип профессионализации деятельности по сопровождению, т. е. создание условий ***для непрерывного профессионального*** роста психологов, занятых сопровождением, и расширения области их компетентности.

6. Принцип пролонгированности. Реализация данного принципа предполагает организацию сопровождения замещающей семьи в континууме: от заявления о намерении принять ребенка на воспитание до окончания срока опеки (попечительства).

Эколого-динамический подход позволяет:

1. Выдвигать гипотезы относительно факторов (условий), оказывающих влияние на замещающую семью на каждом уровне системы ее «жизненных сред» и этапе развития, оценивать их с позиции нарушений и ресурсов;

2. Организовать психолого-социальное сопровождение замещающей семьи как целостного, многокачественного и изменяющегося субъекта в ее экологической системе и в континууме ее становления и развития;

3. Сформировать целостное представление о закономерностях и существенных связях в области изучения и психологической помощи замещающей семье.

На наш взгляд, эколого-динамический подход к психологическому сопровождению дает общую рамку для организации сопровождения любого социального объекта, т. к. позволяет учитывать основные факторы многоуровнего контекста его функционирования в динамике их трансформации. При этом теоретические подходы, которые определяют суть психологического сопровождения, оценку его результатов на каждом уровне, могут быть отобраны в зависимости от научных предпочтений исследователя.

ПРИМЕЧАНИЯ

1. Набойченко Е. С. Психологическое сопровождение развития детей и подростков с атипичными особенностями внешности. – Екатеринбург, 2009. – 40 с.

2. Осухова Н. Г. Психологическое сопровождение семьи и личности в кризисной ситуации // Школьный психолог. – 2005. – №9. – С. 2-16.

3. Овчарова Р. В. Психологическое сопровождение родительства. – М.: Изд. Института психотерапии, 2003. – 319 с.

4. Глуханюк Н. С. Психологическое сопровождение социально-профессионального воспитания: научно-методические рекомендации. – Екатеринбург: Изд-во РГППУ, 2004. – 27 с.

5. Жилина Л. А. Социально-педагогическое сопровождение студентов-сирот в период адаптации к образовательной среде ВУЗА: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. – М., 1981. – 25 с.

6. Васильева Н. Л. Психолого-социальное сопровождение как процесс поддержки личностного развития на всех этапах онтогенеза // Российский научный журнал. – 2009. №6(13). – С. 216-221.

7. Калинина Н. В. Психологическое сопровождение развития социальной компетентности школьников: Автореф. дис. ... д-ра психол. наук. – Самара, 2006. – 42 с.

8. Белов В. Г. Психолого-акмеологическое сопровождение подростков с делинквентным поведением: концепция, модель, технологии: Автореф. дис. ... д-ра психол. наук. – СПб, 2010. – 58 с.

9. Ермолаева М. В. Психолого-педагогическое сопровождение пожилого человека: субъектный подход: Автореф. дис. ... д-ра психол. наук. – М., 2010. – 75 с.

10. Ослон В. Н. Эколого-динамический подход к психологическому сопровождению замещающей семьи // Психологическая наука и образование. – 2011. – №1. – С. 27-37.

КУРСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ МЕДИЦИНСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ
КАФЕДРА ОБЩЕЙ И КЛИНИЧЕСКОЙ ПСИХОЛОГИИ
г. КУРСК

УДК 173+616.89+159.922.76
ББК 88.8+88.48
Медицинская психология

ПСИХОЛОГИЯ

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ РЕПРЕЗЕНТАЦИИ СТРУКТУРНОГО И КОММУНИКАТИВНОГО УРОВНЕЙ СЕМЕЙНОЙ СИСТЕМЫ У ПОДРОСТКОВ С ПСИХОСОМАТИЧЕСКИМИ ЗАБОЛЕВАНИЯМИ

Кандидат психологических наук И. А. Симоненко

В данной статье представлено исследование, направленное на выявление специфических особенностей психологической репрезентации структурного и коммуникативного уровней семейной системы у подростков с психосоматическими расстройствами различных нозологических групп (на примере вегетативной дисфункции и хронического гастродуоденита) сравнительно с соматически здоровыми подростками.

Ключевые слова
Психосоматические расстройства, репрезентация, структурный и коммуникативный уровни семейной системы, функциональная семья, дисфункциональная семья

Возросшее число вредных психологических воздействий, а также ухудшение окружающей среды привело к увеличению распространённости соматических заболеваний, в механизме возникновения которых большую роль играют психологические факторы, то есть психосоматических расстройств, в настоящее время рассматриваемых как болезни адаптации.

Несмотря на то, что теоретических обоснований влияния системных семейных факторов на возникновение психосоматических расстройств у детей и подростков достаточно много, экспериментальных данных, относящихся к исследованию репрезентации этих факторов, связанных с наличием психосоматического расстройства, на наш взгляд недостаточно.

Многие авторы, в частности, А. Я. Варга [1], А. С. Кулаков[5], Э. Г. Эйдемиллер [8], А. А. Холмогорова [10], А. В Черников [11] и др., рассматривающие семью как систему, указывают на психосоматическое расстройство как один из дисфункциональных стабилизаторов семейной системы. Дисфункция семьи возникает в том случае, если семья на каком либо этапе не может реорганизоваться, в результате чего блокируются потребности самого слабого члена семьи, чаще всего ребенка.

Так как объективная социальная ситуация развития ребёнка определяет его психическое развитие и психическое здоровье не автоматически, а только будучи преломленной в субъективных переживаниях ребенка (подростка), необходимо акцентировать внимание на том, как сам подросток воспринимает свою семью, какие семейные факторы субъективно пе-

реживаются им как дисфункциональные.

Таким образом, целью нашего исследования явилось изучение субъективного восприятия подростком своей семейной системы и специфики репрезентации параметров семейной системы в условиях психосоматического расстройства.

Гипотезой данного исследования являлось предположение, что существуют специфические особенности репрезентации семейной системы у подростков 12-15 лет, имеющих психосоматическое расстройство, в частности, имеются особенности репрезентации характера коммуникации (высокий уровень критики и негативных эмоций, трудности выражения чувств) и семейной структуры (наличие коалиций, характера сплоченности, иерархии и границ).

Задачи исследования:

1. Выявление психологических особенностей репрезентации характера коммуникации в семье у подростков с психосоматическими расстройствами.
2. Определение психологических особенностей репрезентации структуры семейной системы у подростков с психосоматическими расстройствами.
3. Описание специфических характеристик репрезентации семейной системы у подростков с психосоматическими расстройствами желудочно-кишечного тракта и сердечнососудистой системы.

Семья с позиции системного подхода рассматривается как определенное множество элементов, взаимосвязь которых обуславливает целостные свойства этого множества. Основной акцент делается на выявлении многообразия связей и отношений, имеющих место как внутри семьи, так и в её взаимоотношениях с внешним окружением. Свойства семьи как целостной системы определяются не только и не столько суммированием свойств отдельных элементов, сколько свойствами её структуры, особыми системообразующими связями.

Функциональной, согласно анализу литературы [1, 6, 7], является семья с сохранной структурой, которая ответственно и дифференцированно выполняет свои функции, вследствие чего удовлетворяются потребности в росте и изменениях как семьи в целом, так и каждого ее члена.

Одна из стадий жизненного цикла семьи связана со временем полового созревания детей. Она начинается с периода пубертата у первого ребенка. Ведущая потребность подростка в это время – построить свою идентичность. Семейная система в это время должна решить важнейшую задачу: подготовиться к сепарации подростка. Членам семьи необходимо совместно пройти этот сложный этап, постаравшись сохранить функциональность семейной системы.

Подростки в это время могут выполнять определенные психологические функции в семье, например, становятся медиаторами между родителями С. А. Кулаков [5]. Как только родительская семья сталкивается с тем, что ребенок готов к сепарации, она становится нестабильной и дезорганизованной, учащаются конфликты, ухудшается самочувствие членов семьи. Это является сигналом для подростка, что его семье грозит опасность развала или в лучшем случае изменения структуры и привычных способов взаимодействия. Для того чтобы сохранить все в прежнем виде, он развивает дезадаптивное поведение, психосоматическое расстройство и др. Таким образом, некоторым семейным системам гораздо проще не допускать сепарации или допускать ее формально.

Опираясь на работы А. Б. Холмогоровой [10], А. В. Черникова [11], А. Я. Варги [1] и др. мы рассматривали следующие параметры семейной системы:

1. Структура системы (через диагностирование состава, иерархии, внешних и внутренних границ, видов коалиции в семье).
2. Внутрисемейные коммуникации

(на уровне эмоционального обмена, дистанции, эмоциональных связей в семье).

Выше указывалось что, поскольку, объективная социальная ситуация развития подростка детерминирует его психическое развитие и определяет его психическое здоровье, будучи преломленной в субъективных переживаниях ребенка (подростка) в этой социальной ситуации, необходимо акцентировать внимание на том, какие семейные факторы субъективно переживаются подростком как дисфункциональные. Нам представляется важным рассмотрение параметров семейной системы с позиции их психологической репрезентации у подростков с ПСР.

Репрезентация – многозначное понятие, широко употребляемое в философии, психологии, социологии, социальном познании в целом. Слово «репрезентация» означает представленность, изображение, отображение одного в другом или на другое, то есть речь идет о внутренних структурах, формирующихся в процессе жизни человека, в которых представлена сложившаяся у него картина мира, социума и самого себя.

Настоящее исследование проводилось на базе областной детской клинической больницы г. Курска, в отделениях №2 (гастроэнтерологии и кардиологии) и №6 (неврологии), а также в 7-х и 8-х классах лицея-интерната пос. им. М. Жукова. Объём выборки составил 58 подростков в возрасте 12-15 лет, из них контрольную группу составили 22 здоровых подростка, первую экспериментальную группу – 18 подростков с психосоматическим расстройством сердечно-сосудистой системы, имеющих диагноз «Вегетативная дисфункция» и 18 подростков с психосоматическим расстройством желудочно-кишечного тракта, имеющих диагноз «Хронический гастродуоденит». Диагноз подростков в экспериментальной группе верифицирован в отделениях №2 и №6 и ставился на основании данных анамнеза, жалоб, клинических показателей состояния желудочно-кишечного тракта и сердечно-сосудистой системы, функциональных методов исследования. Из исследования исключались подростки, имеющие дополнительный к основному диагноз, какие-либо поведенческие нарушения, а также чрезмерно низкую и высокую школьную успеваемость.

Исследование проводилось индивидуально, в первой половине дня.

В связи с разделением испытуемых на две экспериментальные группы и одну контрольную группу, которые сравнивались попарно, и в которых проводились различия по уровню измеряемого признака, мы использовали U критерий Манна – Уитни. Кроме того, с целью сопоставления двух выборок по частоте встречаемости эффекта мы использовали критерий ф* – угловое преобразование Фишера.

Методики, используемые в экспериментальном исследовании, подбирались в соответствии с решаемыми задачами:

1. Выявление психологических особенностей репрезентации характера коммуникации в семье у подростков с психосоматическими расстройствами.

2. Определение психологических особенностей репрезентации структуры семейной системы у подростков с психосоматическими расстройствами.

Для решения первой задачи использовался опросник «Анализ семейной тревоги» Э. Г. Эйдемиллера, В. Юстицкиса, а также шкала FACES-III (Шкала семейной адаптации и сплочённости) Д. Олсона, Дж. Портнера в адаптации А. Г. Лидерса. Для решения второй задачи применялась проективная методика «Семья животных» и генограмма семьи М. Боуэна.

Анализ и интерпретация результатов.

На первом этапе исследования была поставлена задача исследовать особенности репрезентации характера коммуникации в группе подростков 12-15 лет с диагнозом «Вегетативная дисфункция» (ВДФ) и «Хронический гастродуоденит» (ХГД) и группе соматически здоровых

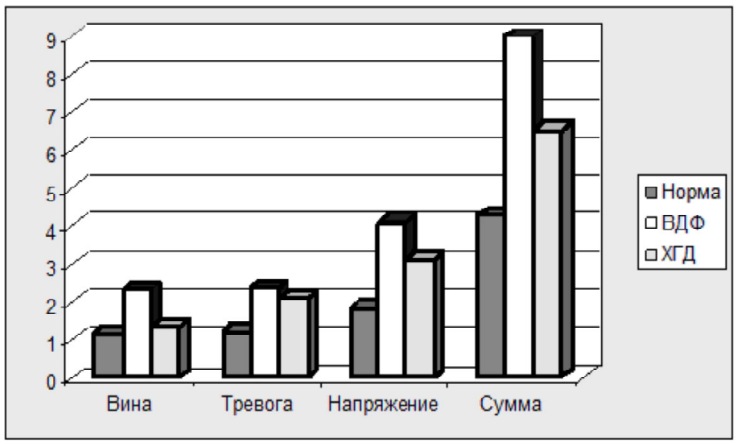
подростков с помощью опросника «Анализ семейной тревоги» Э. Г. Эйдемиллера и В. В. Юстицкиса.

Результаты исследования показывают, что параметрами, имеющими статистически достоверные различия, для подростков с диагнозом «Вегетативная дисфункция» (ВДФ) являются: нервно-психическое напряжение и интегральный показатель семейной тревоги. Подростки с вегетативной дисфункцией имеют достоверно более высокие показатели семейной тревоги (при p=0,0015), а также испытывают в своей семье более сильное нервно-психическое напряжение (при p=0,0024), чем соматически здоровые подростки. Можно говорить о том, что подростки с данным типом заболевания представляют свою семью в целом как источник сильных переживаний, продуцирующих тревогу и напряжение и связанных с нарушениями коммуникации либо в виде полного или частичного сокрытия какой-либо информации (замалчивание конфликтов, неудач, размытость семейных правил и т.д.), либо в виде доминирования негативных эмоций (постоянная критика, предъявление нереалистично высоких перфекционистских требований, провоцирование стыда и вины). По параметрам «чувство вины в семье» и «тревога» получены статистически значимые различия (при p=0,0364 и p=0,0405 соответственно), то есть имеется тенденция к увеличению уровня вины и тревоги в семье с подростками страдающими заболеваниями сердечно-сосудистой системы.

Для подростков с диагнозом «Хронический гастродуоденит» статистически значимые различия получены по следующим параметрам: тревога, нервно-психическое напряжение (при p=0,0416 и p=0,0495 соответственно). По параметрам «чувство вины в семье» и «интегральный показатель семейной тревоги» статистически достоверных различий получено не было. В группе подростков с гастродуоденитом, как и в группе соматически здоровых подростков, отмечен относительно низкий уровень вины и средний уровень интегральной семейной тревоги. Таким образом, установлено, что подростки с психосоматическими расстройствами испытывают более выраженное чувство тревоги и нервно-психического напряжения в семье сравнительно с соматически здоровыми подростками. Такие параметры, как чувство вины в семье и интегральный показатель семейной тревоги, статистически достоверно выше в группе подростков с заболеваниями сердечнососудистой системы (ВДФ) сравнительно с группой подростков с заболеваниями желудочно-кишечного тракта (ХГД).

Гистограмма 1

Различия между тремя выборками испытуемых по уровню вины, тревоги, нервно-психического напряжения и общей семейной тревоги



Далее перед нами стояла задача исследовать особенности репрезентации семейной системы в группе подростков 12-15 лет с помощью Шкалы FACES-III. Результаты оказались несколько неожиданными. Согласно полученным данным, подростки с психосоматическими расстройствами, как и соматически здоровые подростки, субъективно воспринимают свою семью как умеренно сплочённую (объединённую), то есть, характеризующуюся эмоциональной близостью, согласием, общностью интересов, единством мнений. Эти результаты противоречат полученным с помощью опросника АСТ, согласно которым подростки с заболеваниями обоих типов субъективно воспринимают коммуникацию в семье более негативно. Даже представление о своей семье как высоко сплочённой не избавляет таких подростков от семейной тревоги и нервно-психического напряжения.

Наиболее интересными нам представляются результаты, полученные при сравнении согласованности параметров сплоченности и адаптации в трех исследуемых группах. Одинаковое количество здоровых подростков воспринимают свою семью, как сбалансированную (оба показателя – семейная сплочённость и семейная адаптация сбалансированного уровня), среднесбалансированную (один показатель сбалансирован, один экстремален) или экстремальную (оба показателя экстремального уровня). Полученные результаты в целом соответствуют данным Д. Олсона, согласно которым, частота встречаемости семей всех трёх типов в здоровой выборке приблизительно одинакова.

При исследовании подростков с ВСД установлено, что почти половина из них (44%) характеризуют свою семью как экстремальную, то есть, по их мнению, в их семье и семейная сплочённость, и семейная адаптация находятся на экстремальном уровне (либо экстремально высоко, либо экстремально низко) Это свидетельствует о том, что в представлении этих подростков их семья имеет сложности в преодолении ситуационного и постоянного стресса. Можно предположить, что для преодоления этих сложностей семье и понадобился дисфункциональный стабилизатор в виде ПСР у подростка. Кроме того, по Д. Олсону, экстремальные семьи характеризуются обеднённой коммуникацией, в них меньше говорят о чувствах, открытое выражение собственного мнения не поощряется, существует круг «запретных» тем и пр. То, подтверждаются наши выводы относительно негативного представления о коммуникации в своей семейной системе у подростков с ВСД.

При исследовании подростков с ХГД обнаружено, что 55% испытуемых оценивает свою семейную систему как сбалансированную и только 17% как экстремальную. Таким образом, в представлении подростков с ХГД их семья является успешно функционирующей и характеризуется общностью интересов, принятием совместных решений, оказанием поддержки, а также стабильностью семейных ролей и правил, чертами демократического руководства. Эти данные противоречат полученным ранее результатам по методике АСТ относительно негативной репрезентации характера коммуникации в семье у подростков с ХГД. По-видимому, репрезентация эмоциональной коммуникации в меньшей степени зависит от существующего представления о типе семейной системы, чем можно было ожидать.

Опираясь на полученные результаты, можно дать описание характеру коммуникации в семье подростков с психосоматическими расстройствами разных нозологических групп. Так, в представлении подростка с вегетативной дисфункцией коммуникация в его семье носит негативный характер. Прежде всего, оня характеризуется отрицательными эмоциями (обидой, недовольством), высоким уровнем критики, провоцирующим чувство вины у членов семьи, трудностями в выраже-

нии чувств, нарушением циркуляции информации в семье в виде существования "запретных" для упоминания тем, семейных секретов и пр. при этом семейная система является умеренно сплоченной, то есть ее внешние границы достаточно жесткие, открытое выражение своего мнения не поощряется, хотя существуют общие семейные интересы, занятия, отдых и пр.

В представлении подростка с гастродуоденитом его семья является источником постоянного напряжения и тревоги, однако семейная коммуникация носит несколько более позитивный характер, чем в группе подростков с вегетативной дисфункцией, и характеризуется более низким уровнем критики, эмоциональной поддержкой и заботой, хотя также присутствуют трудности в выражении эмоций и семейные секреты.

При исследовании репрезентации структуры семейной системы с помощью генограммы семьи в группах подростков с психосоматическими расстройствами разных нозологических групп и соматически здоровых подростков получены статистически достоверные различия по такому показателю как «наличие коалиций». Подростки с психосоматическими расстройствами чаще считают себя ближе к одному из членов семьи, в то время как здоровые подростки равно близки со всеми / удалены ото всех членов семьи (при $p<0,01$). Кроме того, получены значимые различия по критериям «характер отношений с отцом» и «характер отношений в супружеской паре» между подростками с вегетативной дисфункцией и соматически здоровыми подростками. Полученные результаты свидетельствуют о том, что в представлении подростков с заболеваниями сердечно-сосудистой системы их семья характеризуется наличием коалиции подростка с одним из членов семьи, а также гармоничными отношениями в супружеской паре. Эти данные согласуются с теорией М. Боуэна о триангуляции. Согласно данной теории, наименее дифференцированный, то есть наиболее зависимый от ситуации член семьи (обычно ребёнок или подросток) вовлекается в отношения неблагополучной диады (супружеской) с целью создания надёжного канала эмоциональной разрядки и становясь точкой фиксации семейной тревоги. В этом случае необходимость в конфликтах внутри пары отпадает, и их отношения могут представляться достаточно гармоничными.

В представлении подростков с хроническим гастродуоденитом их семья также характеризуется наличием коалиции подростка с одним из членов семьи, однако, в отличие от подростков с заболеваниями сердечно-сосудистой системы, подростки с заболеваниями желудочно-кишечного тракта отношения с обоими родителями и в супружеской паре оценивают как негармоничные, то есть либо слиянные, характеризующие М. Боуэном как высоко тревожные, с размытыми межличностными границами, либо конфликтные.

При исследовании репрезентации структуры семейной системы с помощью проективной методики «Семья животных» в группах подростков с психосоматическими расстройствами разных нозологических групп и соматически здоровых подростков мы обнаружили различия по критерию «расстояние между членами семьи». Подростки с данным типом заболевания чаще, чем здоровые подростки, изображают членов семьи близко друг к другу. Данное обстоятельство может указывать на представление подростков с вегетативной дисфункцией о гиперопеке в семье, сверхвключённости членов семьи в дела друг друга, недостаточной чёткости внутрисемейных границ. При анализе рисунков подростков с хроническим гастродуоденитом выявлены статистически значимые различия по критерию «символическое значение образа», где оценивалось наличие агрессивного значения образа, между подростками данной группы

и подростками с вегетативной дисфункцией, при этом между подростками с гастродуоденитом и здоровыми подростками достоверных различий не обнаружено. Следовательно, можно говорить о том, что подростки с заболеваниями желудочно-кишечного тракта чаще, нежели подростки с заболеваниями сердечно-сосудистой системы, выбирают для изображения членов своей семьи образы, имеющие агрессивную окрашенность (при p=0,048). Здоровые подростки занимают между этими группами промежуточное положение. Кроме того, получены статистически значимые различия между подростками с вегетативной дисфункцией и подростками с хроническим гастродуоденитом по критериям «симбиоз» и «расстояние между членами семьи». Подростки с заболеваниями сердечно-сосудистой системы чаще, чем подростки с заболеваниями желудочно-кишечного тракта, изображают животных одного вида, а также в группе подростков с вегетативной дисфункцией чаще отмечается наложение фигур друг на друга (при p=0,049). Таким образом, подростки с психосоматическими расстройствами занимают крайние позиции в представлении об эмоциональной близости в своей семейной системе.

Выводы

1. Подводя итоги исследования, можно сказать, что выдвинутая гипотеза подтвердилась. Действительно, существуют специфические особенности репрезентации семейной системы у подростков 12-15 лет, имеющих психосоматические расстройства. Кроме того, выявлены значимые различия репрезентации характера коммуникации и структуры семейной системы у подростков с заболеваниями сердечнососудистой системы и желудочно-кишечного тракта.

2. У подростков с заболеваниями сердечно-сосудистой системы (имеющих диагноз «вегетативная дисфункция») репрезентация характера коммуникации в семейной системе носит негативный характер. В представлении таких подростков эмоциональная коммуникация в их семье характеризуется высоким уровнем критики, избеганием открытых конфликтов, нарушением циркулирования информации в семье (наличием семейных секретов, сокрытием какой-либо информации), трудностями в выражении чувств. В целом для подростков с заболеваниями сердечнососудистой системы характерен высокий уровень семейной тревоги и нервно-психического напряжения.

3. У подростков с заболеваниями желудочно-кишечного тракта (имеющих диагноз «хронический гастродуоденит») репрезентация характера коммуникации в семейной системе также несёт негативную окраску, являясь, тем не менее, более благоприятной, чем у подростков с заболеваниями сердечно-сосудистой системы. Можно говорить о том, что подростки с гастродуоденитом представляют свою семью как эмоционально дистанцированную.

4. Репрезентация структурного уровня семейной системы у подростков с ПСР отличается преобладанием вертикальных коалиций, а значит и нарушенными супружескими отношениями . Подростки с заболеваниями желудочно-кишечного тракта более склонны к эмоциональному дистанцированию с членами семьи, в то время как для подростков с заболеваниями сердечно-сосудистой системы характерны слиянность и сверхпереплетённость отношений в семейной системе.

5. Различия в репрезентации семейной системы у подростков с психосоматическими расстройствами различных нозологических групп могут быть связаны как с влиянием специфических психологических характеристик семейной системы на развитие тех или иных психосоматических нарушений у подростков, так и с влиянием специфических особенностей заболевания на функционирование семейной системы. Для уточнения данного вопроса необходимы исследования

представленности семейной системы в сознании подростков в период манифестации заболевания и при определенном стаже его существования.

6. Настоящее исследование позволяет уточнить цели психотерапевтической помощи подросткам с психосоматическом заболеваниями, посредством повышения уровня функционирования семьи как на коммуникативном, так и на структурном уровне организации системы.

ПРИМЕЧАНИЯ

1. Варга А. Я. Системная семейная психотерапия. Краткий лекционный курс. – СПб.: Речь, 2001.

2. Венгер А. В. Психологические рисуночные тесты: иллюстрированное руководство. – М.: Владос-Пресс, 2006. – 159 с.

3. Зинкевич-Евстигнеева Т. Д., Кудзилов Д. Б. Психодиагнотика через рисунок в сказкотерапии. – СПб.: Речь, 2003.

4. Исаев Д. Н. Психологический стресс и психосоматические расстройства в детском возрасте. – СПб.: Питер, 1994.

5. Кулаков С. А. Основы психосоматики. – СПб.: Речь, 2007.

6. Сатир В. Психотерапия семьи. – СПб.: Речь, 2000. – 337 с.

7. Симоненко И. А. Изучение привязанности и её влияния на психическое развитие детей раннего возраста // Российский научный журнал. – 2011. – №5(24). – С. 177-182.

8. Эйдемиллер Э. Г., Добряков И. В., Никольская И. М. Семейный диагноз и семейная психотерапия. – СПб.: Речь, 2007.

9. Эйдемиллер Э. Г., Александрова Н. В., Юстицкис В. Семейная психотерапия. Хрестоматия. – Спб.: Речь, 2007. – 400 с.

10. Воликова С. В., Холмогорова А. Б. Семейные источники негативной когнитивной схемы при эмоциональных расстройствах // Московский психотерапевтический журнал. – 2001. – №4. – С. 49-61.

11. Холмогорова А. Б. Теоретические и эмпирические основания интегративной психотерапии расстройств аффективного спектра: Автореф. дис…. д-ра психол. наук. – М., 2006. – 53 с.

12. Черников А. В. Системная семейная терапия: Интегративная модель диагностики. – М.: Независимая фирма «Класс», 2001. – 208 с.

РЯЗАНСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ МЕДИЦИНСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ ИМЕНИ АКАДЕМИКА И. П. ПАВЛОВА

УДК 378
ББК 74.58
Педагогика

ПУТИ СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ ПЕРЕВОДЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Кандидат педагогических наук Л. М. Урубкова

В статье в качестве главного направления совершенствования переводческой деятельности исследуется проблема саморегуляции.

Осознанная саморегуляция в переводческой деятельности формируется в процессе развития знания у обучающихся структурных компонентов саморегуляции, их действия в процессе перевода, применения знания структуры саморегуляции как средства совершенствования переводческой деятельности.

Осознание как сущностная характеристика саморегуляции и рефлексии формируется в процессе развития знания научных понятий, применения знания понятий как средства познания, развития готовности к обобщению, знания системы философских категорий, умения объяснения. Средством развития рефлексии в переводческой деятельности является знание языка, паремиологического фонда языка, знание фразеологизмов.

Ключевые слова
Саморегуляция, перевод, развитие рефлексии, средства познания

В решении проблем подготовки специалистов высшей школы важнейшее значение имеет положение о том, что все успехи и достижения личности являются результатом собственной целенаправленной активности, которая выступает не только условием, но и основным модусом существования человека как сознательного субъекта своей жизнедеятельности [13. С. 22].

Совершенствование деятельности происходит при условии развития способности к осознанному построению своей познавательной и социальной активности [18. С. 42].

Развитие способности обучающихся высшей школы к целенаправленной активности, развитие осознанной саморегуляции есть развитие личности [13, 9, 10, 17, 18].

Развитие осознанной саморегуляции выступает по своей сути и значению одной из наиболее общих и постоянных педагогических задач. Это задача обучения и воспитания, осознанного самообразования и самовоспитания; она остается актуальной на протяжении всей жизни человека [13. С . 24].

Критерием субъекта является способность к саморегуляции, произвольной активности, проявляющейся в инициативности и творчестве, в легкости и успеш-

ности овладения новыми видами целенаправленной активности, в способности самостоятельно решать сложные задачи, осуществлять деятельность в изменившихся условиях, требующих смены способов действий [13. С. 22-23].

Система саморегуляции обучающегося осуществляет интегрирующую функцию по отношению к действиям человека, его психическим процессам и состояниям, которые включаются в процесс реализации деятельности [18. С. 42].

Психическая регуляция зависит от осознаваемого человеком процесса целеполоагания, целеопределения и целеосуществления. «Осознающий свои состояния и свои задачи человек является субъектом своей деятельности: осуществляет выбор условий, соответствующих очередной задаче, с помощью звена программа действий подбирает способы преобразования исходной ситуации, затем оценивает полученные результаты и решает, нужно ли вносить какие-то изменения в свои действия» [18. С. 43].

Осознанная саморегуляция учебной деятельности формируется, когда обучающийся становится субъектом этой деятельности. «Для этого ему необходимо приобрести специализированный регуляторный опыт. Он дает учащемуся сформировать полноценный контур осознанной саморегуляции деятельности, позволяет ему инициировать, организовывать и контролировать свою деятельность при решении учебных и практических задач» [18. С. 43].

Развитие механизмов саморегуляции есть развитие личности обучающегося, способность личности преодолевать заданные внутренние и внешние условия, быть подлинным субъектом собственной жизни в меняющемся мире [9. С. 79].

Существенным психологическим моментом для успешности обучения является оценка своих возможностей и умений саморегуляции в учебе [18. С. 46].

Повышение уровня саморегуляции связано не с инструментальной стороной личности, «а со сферой личностной направленности и самосознания, развитие регуляторной роли которой есть высший уровень развития субъектности» [17. С. 63].

«Показателем осознанной саморегуляции является сам способ овладения деятельностью, путь достижения высокого результата, оцениваемый по степени самостоятельности, находчивости, настойчивости, по уровню эффективной самодетерминации на всех этапах усвоения деятельности» [17. С. 23].

«Предпосылкой и необходимым компонентом общей способности к саморегуляции является осознанно-произвольный уровень реализации всех структурных звеньев саморегуляции, возникновение и развитие которых в их взаимодействии определяет становление ее функций, качеств и возможностей. Саморегуляция является реальным психическим механизмом проявления, осуществления произвольности в активности человека. Произвольность – качество активности (в том числе психической), проявляющееся в ее подчиненности желаниям, намерениям, осознаваемым потребностям, конкретным целям. Произвольность – это осознаваемая регулируемость. Исходное условие ее проявления и реализации – это осознанная целенаправленность активности» [13. С. 25].

В процессе обучения саморегуляция приобретает характер внутренней активности, которая осуществляет функции постановки цели, выбора способов действия.

«Эффективность развитых регуляторных процессов достигается обязательной осознанностью всех их структурных элементов в их соподчиненности достижению цели. Именно опосредованность деятельности регуляторной активностью, осознанной во всех звеньях, обеспечивает адекватное целям и условиям исходное построение, программирование и эффек-

тивное осуществление самой деятельности на основе сознательного контроля и необходимых коррекций. Осознанный уровень саморегуляции, предполагающий самостоятельное построение человеком своей деятельности, обеспечивает ему понимание всей системы оснований, определяющих направленность деятельности и особенности ее реализации (потребности; мотивы деятельности, их отношение к принятой цели; внешние и внутренние условия как основание выбранных способов действия; вероятность успеха и его субъективная значимость)» [13. С. 25].

Для построения и осуществления процесса саморегуляции обучающийся использует в качестве необходимых средств все богатство психических процессов: мышление, память, внимание, речь [13. С. 23].

Механизмы саморегуляции формируются в процессе усложнения видов выполняемой деятельности. В процессе обучения саморегуляция приобретает характер внутренней активности. Эта активность осуществляет функции целеполагания, инициации, построения, поддержания деятельности и ее управления для достижения принятой цели [13. С. 25].

Необходимым компонентом способности к саморегуляции является их полная функциональная (операциональная) структура. Составляющие эту структуру функциональные звенья: осознанно принятая субъектом цель деятельности; модель условий деятельности, которые, по мнению субъекта, определяют выбор способа исполнительской деятельности; программа исполнительских действий, т. е. внутренняя модель предстоящих действий; представление о результате, который является субъективным критерием успеха; оценка результата и принятия решений о необходимых коррекциях в процессе регуляции [13. С. 32].

Важнейшим компонентом общей способности к саморегуляции является умение свободно пользоваться и оперировать во внутреннем плане сознания информацией, представленной в разных формах: наглядно – образной, вербальной, знаково-символической.

Осознанная саморегуляция в переводческой деятельности формируется в процессе развития знания ее структурных компонентов, их действия в процессе перевода, применения знания структуры саморегуляции как средства совершенствования переводческой деятельности.

Построение и корректирование регуляторного процесса, контроль за осуществлением деятельности и оценка ее результатов, процесс регуляции на всех этапах деятельности должны происходить в соответствии с целью [13. С. 26].

Цель перевода обусловлена осознанием социального характера переводческой деятельности, необходимостью установить взаимодействие, эмоциональным отношением субъекта познания. Эмоционально принимаемая цель определяет весь процесс осознанного регулирования в его подчиненности достижению результата деятельности [13. С. 39].

Модель условий деятельности как структурный компонент осознанной саморегуляции формируется на основе готовности анализировать составляющие ситуации взаимодействия: внешние условия – язык, культуру, социальные условия взаимодействия, тему общения; внутренние условия – коммуникативная компетенция переводчика, готовность переводчика принимать во внимание прагматический аспект перевода, умение создавать контекст.

Структурный компонент осознанной саморегуляции – программа исполнительских действий – формируется на основе знания моделей переводческой деятельности, стратегий перевода текстов разного стиля и жанра, знания способов решения проблем перевода, поиска и принятия переводческого решения, умения оценивать качество перевода, знания способов самокоррекции.

Основой знания структуры осознанной саморегуляции в переводческой деятельности является развитие знания о способах совершенствования деятельности, развитие познавательных способностей.

В процессе создания программы действий осуществляется моделирование предстоящей целостной деятельности в единстве ее содержательной и операциональной сторон. Формируется конкретное представление о деятельности в данных условиях, оно неразрывно связано со знанием требований к норме переводческой эквивалентности с уровнем сформированности операциональной стороны деятельности, готовностью принимать во внимание прагматический аспект перевода, «с эмоциональными, волевыми, энергетическими настройками субъекта на выполнение вполне определенной предстоящей деятельности» [13. С. 30].

Важным средством внутреннего программирования предстоящей активности является речь.

Речь создает информационное обеспечение всех этапов процесса регуляции: оценки и отбора информации, преобразования и согласования всех функциональных звеньев в структуре единого системно организованного процесса саморегуляции [13. С. 27].

Компоненты осознанной саморегуляции – представление о результате, который является субъективным критерием успеха, оценка результата и принятия решений о необходимых коррекциях в процессе регуляции – являются результатом развития знания, требований к уровню сформированности коммуникативной компетенции, умения самокоррекции, способности оценивать качество перевода, достижение цели перевода.

Важную роль в развитии осознанной саморегуляции выполняет готовность к получению выводных знаний [8. С. 283; 330].

Применение знания структуры саморегуляции должно происходить в каждый момент переводческой деятельности: в процессе понимания, интерпретации текста, его перевода, совершенствования текста перевода. Необходимо сформировать понимание зависимости эффективности переводческой деятельности от сформированности осознанной саморегуляции.

Знание структурных компонентов саморегуляции является составляющей рефлексии. Рефлексия есть средство познания, средство самопонимания [14. С. 20].

«Рефлексия – представленность в сознании человека механизмов и форм произвольного контроля над процессами генерации информации, ее развития и функционирования. Рефлексия – критический анализ поступающей информации. Способность к рефлексии – умение реконструировать и анализировать понимаемый в широком смысле план построения собственной или чужой мысли; умение выделять в этом плане его состав и структуру, а затем, объективировав их, прорабатывать соответственно ставящимся целям» [11. С. 36].

Рефлексия – особая деятельность сознания, направленная на содержание самого сознания и, тем самым, включенная в процессы жизнетворчества, развития самосознания и саморегуляции личности [2. С. 84].

Рефлексия выступает связующим звеном между процессами понимания, самопонимания и употребления языка [23. S. 172].

«Рефлексия как возвратное движение артикулированной в языке мысли, обращающееся на самое себя и опережающее себя, способна выходить за пределы данного и заданного, благодаря чему она обеспечивает мысли связанность ситуацией и дистанцированность от нее, ее центрированность и эксцентричность» [23. S. 194]. Благодаря своему рефлексивному характеру мышление способно «к анализу и самоанализу, к объяснению и, следовательно, к развитию» [23. S. 172]. Рефлексия опосредствована отношением

индивида к участникам коммуникации, признанием, что «в другом самосознании, значении, в другой культуре есть нечто отличное и в то же время внутренне тождественное себе самому» [14. С. 285]. Индивидуальное сознание и самосознание не могут быть поняты из самих себя, лишь через отношение к другим индивидуальный субъект существует для себя как Я [7. С. 100]. В коммуникативном взаимодействии «каждое (самосознание) для другого есть средний термин, через который каждое с самим собой опосредствуется и смыкается, и каждое оказывается для себя и для другого непосредственной для себя сущей сущностью, которая в то же время есть таким образом для себя только благодаря этому опосредствованию. Они признают себя признающими друг друга» [7. С. 100].

Содержание рефлектирующего сознания возникает лишь в том случае, «когда мы покидаем пределы индивидуального сознания и рассматриваем иную, более широкую, и более фундаментальную систему отношений, систему межчеловеческой деятельности, в которой практическое преобразование предметного мира, коммуникация и познание существуют в непосредственном единстве» [14. С. 271]. Рефлексия норм и эталонов деятельности возможна только в широкой системе межчеловеческих отношений, в совместной коммуникативной и познавательной деятельности [14. С. 271].

«Рефлексия – это вид познания. Познание же – это не просто пассивное вбирание извне получаемой информации, а установление определенных связей, выделение смысловых взаимозависимостей, деятельность интерпретации. Цель рефлексии выявление новых содержательных зависимостей реальной действительности» [14. С. 269].

Рефлексия «показывает механику мышления, проясняет связь идей в интеллекте и служит методом формирования новых понятий и суждений. Рефлективным идеям человек обязан своим самосознанием» [16. С. 172].

Особенность рефлексии состоит в диалектической взаимосвязи рефлектируемого и нерефлектируемого знания. Нерефлектируемое неявное знание выступает в качестве определенного средства понимания, некоторой рамки смысловых связей, вне которой невозможна рефлексия [14. С. 259-261]. «Каждый акт рефлексии – это акт осмысления, понимания. Последнее всегда предполагает определение средства понимания, некоторую рамку смысловых связей. Вне этой рамки невозможна и рефлексия. Вместе с тем предполагаемая актом рефлексии смысловая рамка не рефлектируется, а, выпадая из акта рефлексии, берется в качестве его средства, т. е. неявного знания» [14. С. 259].

В процессе «осознания того содержания, которое присуще объективированному знанию, имеет место не привнесение субъективных взглядов, а выявление тех связей, которые объективно имеются в данном знании, но до сих пор не осознавались» [14. С. 274].

Процесс рефлексии означает развитие знания и способов его получения [14. С. 269].

«В процессе рефлексии своеобразно сочетается отражение, воспроизведение ее объекта – системы знания – с его критической перестройкой» [14. С. 269].

Понять систему личностных смыслов другого субъекта, характерный для него способ осмысления системы общих значений можно в процессе диалога. Каждый реальный диалог дает «возможность посмотреть на мир глазами другого человека, допустить возможность отличной от моей точки зрения» несмотря на то, что «абсолютное слияние систем личностных смыслов двух субъектов невозможно, поскольку они остаются различными» [14. С. 235].

Рефлексия дает возможность субъекту познания создавать представление об организации коллективного взаимодей-

ствия; о внутреннем мире другого человека и причинах его поступков; создавать образы Я как индивидуальности; анализировать и соотносить знание об объекте и способах действия с ним в ситуациях взаимодействия [11. С. 31].

Рефлексия исследуется как базовое свойство субъекта, благодаря которому становится возможным осознание и регуляция своей жизнедеятельности [11. С. 21].

Различается два вида рефлексии по направленности на рефлектируемый объект: предметная, контролирующая конструктивную деятельность, и социально-психологическая, обслуживающая ситуации микросоциального заимодействия [11. С. 143].

Механизм рефлексии предполагает следующие этапы [22. С. 70].

1. Первичная категоризация задает набор мыслительных средств, с помощью которых осуществляется рефлексивное освоение деятельности. Такими средствами являются цель деятельности, программа исполнительских действий.

2. Далее используемые средства должны быть соотнесены с конкретными материальными и идеальными объектами и между собой и, кроме того, взаимосвязаны в некоторой конструкции. Этот этап определяется как конструирование системы рефлексивного отображения деятельности. В процессе перевода необходимо соотнести условия деятельности, ситуацию взаимодействия, требования к переводческой деятельности и представление о результате деятельности.

3. Система средств рефлексирования должна быть представлена как картина деятельности и схематизирована. Схематизация имеет важнейшее значение, так как «только представленная знаковыми средствами рефлексируемая деятельность, получает свое особенное инобытие» [22. С. 70]. Это создание модели своей деятельности на основе её критического осмысления.

4. Для того, чтобы результаты рефлексии могли включиться в коммуникацию, а не остались в сфере сознания, схематизированное содержание рефлексии должно пройти четвертый этап объективации, то есть быть экстериоризовано и интерпретировано как модель рефлектируемой деятельности. Этап объективации завершает рефлексивный процесс и результаты рефлексивного осмысления деятельности могут становиться основаниями для ее изменения [22. С. 70]. В процессе перевода это понимание деятельности как единства сильных и слабых сторон, оценка результата, возможности изменения, это объяснение модели деятельности.

Рефлексия как возможность разрешения постоянно усложняющихся задач деятельности зависит от уровня развития аффективных механизмов – характерных типов переживаний, определяющих способы взаимодействия со средой [3]. Аффективное поведение рассматривается как механизм, определяющий специфический тип восприятия мира и стратегии поведения.

В психологии доказана необходимость дифференциации двух форм, двух классов (и уровней) организации процессов психики. Основных, традиционно выделяемых процессов (когнитивных, эмоциональных, волевых, мотивационнных) и синтетических, регулятивных процессов – интегральных процессов регуляции деятельности и поведения. Интегральные процессы психической регуляции являются промежуточным звеном, этапом и уровнем интеграции между основными психическими процессами и целостной структурой регуляции деятельности и поведения [11. С . 88]. Это процессы целеобразования, антиципации, принятия решения, прогнозирования, программирования, планирования, контроля, самоконтроля [11. С. 88].

В психологии в результате исследования психологической регуляции деятельности и поведения сделан вывод о том, что для эффективного и активного взаимодействия с действительностью недостаточно только процессов, направлен-

ных преимущественно на ориентировку и познание (когнитивные процессы), на активацию и оценивание (эмоциональные процессы), на стабилизацию активности (волевые процессы) и на побуждение, инициацию своей активности (мотивационные процессы). Объективно необходимы также и процессы, специально направленные на построение, организацию и регуляцию активности (поведения и деятельности). Такими специфически регулятивными процессами являются интегральные процессы психической регуляции деятельности и поведения: процессы целеобразования, антиципации, принятия решения, прогнозирования, программирования, планирования, контроля, самоконтроля [11. С. 89].

Рефлексия как процесс синтезирует всю систему интегральных процессов и состоит в таком синтезе [11. С. 96].

«Рефлексия по своему материалу, предмет и содержанию есть не что иное, как отражение системы психических процессов в целом, оперирование с ней, то есть выход за ее пределы. Психика тем и уникальна, что к ней (как в системе) заложен такой механизм, который позволяет ей преодолевать собственную системную ограниченность, постоянно выходить за свои пределы, делая саму себя предметом своего же функционирования. В самой организации психики предусмотрен и реализован высший из известных уровней – метасистемный. Рефлексия же – это и есть процессуальное средство реализации данного уровня» [11. С. 102-103]

Метакогнитивные процессы по самой своей сути предполагают ведущую роль в их организации механизмов осознаваемого мониторинга и в значительной мере образованы ими [11. С. 104].

Метакогнитивные процессы – «это такие процессуальные средства, овладевая которыми, субъект в значительной степени и становится таковым, обретает «самость», субъектность не только по отношению к внешнему миру, но и к миру внутреннему – к своей собственной психике, к ее содержанию» [11. С. 102-105]

По своей природе и функциональному предназначению метакогнитивные процессы направлены на регуляцию, координацию и организацию этого содержания, на произвольный, осознаваемый контроль за ним [11. С. 105].

Метакогнитивные процессы обеспечивают не «познание как таковое», не непосредственную реализацию познавательных функций, а регуляцию и организацию познания и для этого – познание (точнее самопознание) процесса индивидуального познания. Метакогнитивные процессы двойственны по своей психологической природе и статусу. Они одновременно являются и когнитивными (по механизмам, содержанию, закономерностям, «носителю»), и регулятивными (по тем функциям, которые являются для них главными) [11. С. 105].

Интегральные процессы психической регуляции деятельности и поведения – процессы целеобразования, антиципации, принятия решения, прогнозирования, программирования, планирования, контроля, самоконтроля – должны быть поняты как объективная основа и как ступень, ядро всей совокупности метакогнитивных прцесов [11. С. 110].

«Рефлексия в ее собственно процессуальном статусе базируется на синтезе интегральных процессов и, следовательно, выступает в известной мере продуктом их соорганизации. Аналогичные отношения существуют между рефлексией и метакогнитивными процессами: последние являются, по существу, ее операционными средствами» [11. С. 112].

Рефлексия «над деятельностью», «над собой», «над своим положением в социальной среде» и т. д. – «это конечно, не только и не столько констатация чего-либо, а средство развития деятельности и личности. Рефлективные паузы, моменты отстранения» от ситуации, «условия, направленные на то, чтобы разобраться в

себе», а также все иные однопорядковые с ними феномены выполняют функцию генезиса развития. Личность (и все формы ее взаимодействия с миром), проявляясь в рефлексии, в рефлексии же и формируются – точно так же, как через это развиваются формы взаимодействия личности с действительностью» [11. С. 129].

В исследовании особенностей рефлексии используется понятие «рефлексивного выхода» [22. С. 490]. Суть его состоит в том, что для того, чтобы получить описание уже произведенных деятельностей, индивид «должен выйти из своей прежней позиции деятеля и перейти в новую позицию – внешнюю по отношению к прежним, уже выполненным деятельностям, и по отношению к будущей, проектируемой деятельности. Эта новая позиция, характеризуемая относительно его прежней позиции, будет называться «рефлексивной позицией», а вырабатываемые в ней знания, будут «рефлексивными знаниями», поскольку они берутся относительно знаний, выработанных в первой позиции. Анализ отношений между прежними деятельностями (или вновь проектируемой деятельностью) и деятельностью индивида в рефлексивной позиции показывает, что последняя как бы «поглощает» первые (в том числе и ту, которая еще должна быть произведена)» [22. С. 490]. Отношение рефлексивного поглощения позволяет рассматривать рефлексивное отношение непосредственно как вид кооперации между разными индивидами и как вид кооперации между разными деятельностями [22. С. 490].

Схема рефлексивного выхода является абстрактной модельной характеристикой рефлексии в целом [22. С. 490]. Особенностью рефлексии является взаимодействие рефлектируемой и рефлектирующей деятельности. «Объединить две позиции возможно, если первый индивид обладает совершено особыми и специфическими средствами понимания, позволяющими ему объединить обе позиции и обе точки зрения, «видеть» и знать то, что «видит» и знает второй, и одновременно с этим, то, что должен «видеть» и знать он сам, это должны быть представления, объединяющие разные «проекции» [22. С. 493].

Рефлексия – это исследование своего сознания, деятельности, осознание своего поведения, «рефлексия – это непрямое движение, огибание, возвращение на свои следы, отступление, возврат – нечто такое, что позволяет иначе увидеть уже свершившийся опыт» [1. С. 487-488].

Развитие рефлексии совершается в коммуникации, «взаимоотношения между людьми, как сфера умопостигаемости, или площадка для сравнения, – область, из которой можно было бы заимствовать критерии для сопоставления переводов» [1. С. 488].

«Человеческий опыт в основных своих чертах соизмерим, равно как соизмеримы и способы его осмысления» [1. С. 494]. Развитие рефлексии в переводе происходит в процессе перехода от одной культуры к другой, от одного языка к другому, поиска и нахождения возможности установления взаимопонимания.

Перевод есть развитие рефлексии: в процессе перевода мы осознаем границы и возможности родного языка, мы осознаем их в сравнении с другими языками, другими способами вербального выражения [1. С. 487].

Важной составляющей рефлексии является умение переводчика анализировать значение и личностный смысл в коммуникации, их единство и взаимопереходы [15. С. 140-155].

Рефлексия в переводческой деятельности – это осознание эффективности своих действий, способов понимания, интерпретации, системы значений и смыслов в единстве отношений двух языков и культур, умение понимать эффективность переводческих решений, готовность найти средства понимания, смысловые связи, которые создают возможность рефлек-

сии.

Это умение обобщать особенности переводческой деятельности, принятие решения в переводе, особенности мышления говорящего, способы создания знания, умение видеть в каждом событии перевода то новое, что может способствовать развитию переводческой деятельности, умение допустить возможность отличной от моей точки зрения.

Рефлексия – это осознание способов интерпретации как средства получения нового знания.

Исследование рефлексии неразрывно связано с понятиями осознание, обобщение [2. С. 81].

«Осознанием является акт сознания, предмет которого – сама же деятельность сознания» [5. С. 219].

«В основе осознания лежит обобщение собственных психических процессов, приводящее к овладению ими» [5. С. 220] .

«Если я обобщаю собственный процесс деятельности, значит я приобретаю возможность иного отношения к нему» [3. С. 276].

«Осознание понятий приводит к их произвольности» [5. С. 223].

В исследовании осознания Выготским подчеркивается понимание осознания как обобщения деятельности и понятий, которое меняет отношение человека к самой деятельности и приводит к произвольности; развитие осознания и развитие значений взаимосвязаны друг с другом [2. С. 82].

«Значение слова есть всегда обобщение; за словом всегда есть процесс обобщения – значение возникает там, где обобщение. Развитие значения =развитие обобщения!» [4. С. 164-165].

Обобщение является средством создания новых структур обобщения, которые соответствуют степеням развития значения слов (синкрет, комплекс, предпонятие, понятие). «Каждой структуре обобщения (синкрет, комплекс, предпонятие, понятие) соответствует своя специфическая система общности и отношений общности общих и частных понятий, своя мера единства, абстрактного и конкретного, мера, определяющая конкретную форму данного движения понятий, данной операции мышления на той или иной ступени развития значения слов» [5. С. 271] «Всякая новая ступень в развитии обобщения опирается на обобщение предшествующей» [5. С. 277].

Обобщение – главное средство получения знания, более глубокого понимания отношений между предметами действительности, создания новых уровней обобщения, форм знания.

«Слово представляет собой скрытое обобщение, всякое слово уже обобщает» [5. С. 17].

«Слово есть знак…Оно может служить средством для различных интеллектуальных операций» [5. С. 175].

Развитие знания понятий, осознания, обобщения есть овладение средствами понимания, интерпретации, развития деятельности, создания нового знания.

«Основными и отличительными чертами высших психологических функций являются интеллектуализация и овладение, т. е. осознание и произвольность» [6. С. 214-215].

Развитие рефлексии происходит в процессе развития знания научных понятий как средства познания [6. С. 221].

«Научные понятия с их совершенно иным отношением к объекту, опосредствованные через другие понятия с их внутренней иерархической системой взаимоотношений между собой, являются той областью, в которой осознание понятий, т. е. их обобщение и овладение ими, по – видимому, возникает прежде всего. Раз возникшая таким образом в одной сфере мысли новая структура обобщения переносится затем, как всякая структура, как известный принцип деятельности, без всякой выучки и на все остальные области мысли» [6. С. 219-220].

Осознание связано с развитием умения

объяснения. «Осознать какую-нибудь операцию – это значит перевести ее из плоскости действия в плоскость языка, т. е. воссоздать ее в воображении, чтобы можно было выразить ее словами» [6. С. 208].

«Переход к словесной интроспекции означает обобщение внутренних психических форм активности» [6. С. 219].

Механизм рефлексии опирается на развитие сложных мыслительных операций (обобщение, дифференциация, абстрагирование и т. д. [6. С. 130-150].

Осознание понимается в психологии как «обобщение, осуществляемое на понятийном уровне развития значений слов, направленное на деятельность сознания, понятия и представляющее их как предмет сознания. Осознание деятельности сознания, а также понятий, порождает новые системы понятий и значений, что отражается в изменении отношения к этой деятельности и произвольности» [2. С. 83].

Рефлексия как и осознание имеет культурно-историческую природу и формируется в процессе развития знания культуры, знания понятий. Понятия являются универсальными (знаковыми) инструментами деятельности сознания [2. С. 84].

Рефлексия связана с освоением системы научных понятий, которые носят обобщающий характер по отношению к деятельности и поведению [2. С. 84].

В процессе познания средствами осознания, обобщения являются научные понятия [19. С. 31].

«Являясь средством описания действительности сами значения (понятия) могут не осознаваться как таковые. Для осознания значения необходимо выражение его в системе других значений» [19. С. 31].

Рефлексия средств познания позволяет через констатацию множественности возможных моделей мира развести (вычленить) объект познания и выработанные в истории науки средства познания и тем самым обеспечить субъекту определенную свободу в выборе и конструировании средств познания [19. С. 31].

В качестве средств познания могут выступать научные понятия, понятия логики, семантические компоненты значений как функциональные образования, возникающие и существующие внутри целостной системы значений; «категории обыденного, житейского сознания, представляющие собой синкретические, расплывчатые обобщения, в качестве их носителя могут выступать образы, символы, поэтические метафоры» [19. С. 34]; способы категоризации действительности, присущие конкретной личности как специфический, индивидуальный язык личности; философские категории.

Понимание всего многообразия и богатства окружающей действительности в философии осуществляется с помощью категорий, являющихся основой человеческого мышления [19. С. 34].

Категории философии дают возможность объяснить «преобразование объектов в человеческой деятельности» [19. С. 34]. «Категории, которые фиксируют наиболее общие, атрибутивные характеристики объектов, включаемых в человеческую деятельность, выступают в качестве базисных структур человеческого сознания» [20. С. 43]. К наиболее общим, базисным категориям относятся категории материи, пространства, движения, вещи, свойства, количества, качества, меры, формы, содержания, причинности, случайности, возможности, необходимости и др. [20. С. 43].

Философские категории являются единой основой понимания, они соединяют культуры и создают возможность установления взаимодействия, взаимопонимания.

Готовность применять категории как средства рефлексии развивает интеллектуальную активность, исследовательские способности, понимание отношений предметного мира, способность конструировать новые знания. Категории есть средство развития понимания смысловых

связей реальности, более высоких уровней обобщения, средство получения нового знания, проникновения в сущность явления.

Средством развития рефлексии в переводческой деятельности является знание пословиц, фразеологических единиц, языка [19. С. 242].

«Передавая абстрактное через конкретное, отвлеченное через наглядное, осязаемое, фразеологизмы являются средством рефлексии внеязыковой действительности» [19. С. 242].

«Фразеологизмы выступают в функции рефлексии, они несут в себе вековой опыт и систему ценностей народа» [19. С. 242-243].

Фразеологизмы выступают в качестве метаязыка осознания особенностей поведения человека, они направлены на характеристику человека как субъекта деятельности. Фразеологизмы могут рассматриваться как форма рефлексии, отражения человеческих отношений, восприятия другого [19. С. 243].

Фразеологизмы являются формой рефлексии внеязыковой действительности. [19. С. 242].

Рефлексия формируется в процессе развития умения анализировать и создавать средства экспрессивности, образности. Это творческое умение, оно требует понимания ситуации взаимодействия, психологии участников коммуникации, знания идиоматичности языка оригинала и языка перевода, знания культуры.

Важнейшим средством рефлексии является язык. «Неуловимая амбивалентность языка, который и связывает и разъединяет людей, его способность одновременно и к обнаружению и к сокрытию тех или иных содержаний, его отягощенность невыразимым и вместе с тем его способность раздвигать пределы выразимого – все это позволяет утверждать, что язык является важнейшим средством рефлексии» [1. С. 485].

Перевод есть процесс рефлексии, переход от частного к общему и от общего к частному на основе установления отношения понятий двух языков.

Вся последовательность действий переводчика – первичное понимание, затем более точное и глубокое понимание, понимание смысла, следующий этап понимания – осуществляются с помощью анализа и рефлексии [1. С. 481].

Научно-гуманитарная рефлексия в процессе перевода происходит как движение переводчика к культуре говорящего и реципиента, основывающееся на общем знании – знании понятий, знании философских категорий, понимании смысла как диалога, субъектности, коммуникации, целью которого является создание новой целостности – изменения сознания участников коммуникации, возникновения взаимопонимания, взаимодополнительности культур. Вся сложность и совокупность факторов коммуникации является средством рефлексии, умения понять по-новому, осмыслить свой опыт, знания, деятельность. Главным средством рефлексии является язык. Язык помогает найти значение, выразить эмоции, смысл. Обобщение способов создания значения в переводе развивает умение понять возможности теоретического знания, его применения в практике перевода.

Перевод развивает способность видеть общее в различных областях знаний, возможности творческой функции языка в переводе в создании понятий, в создании значения и отношения формы и содержания языкового знака, перевод развивает понимание отношений между логикой мысли и способом ее передачи, в основе которых индивидуальный опыт, особенности видения мира, коммуникативная компетенция.

Перевод развивает умение при передаче значения опираться на знания разных дисциплин, способы мысли, характерные для научной дисциплины, способы организации знания [1].

Рефлексия в переводе находит выраже-

ние в спообсности понимать три категории – текст-контекст-затекст как единство внеязыковой действительности, говорящего, реципиента, прошлого, настоящего, будущего.

Перевод формируется в процессе развития способности к саморегуляции,

Развитие знания о саморегуляции и ее структурных компонентах, их действия в переводческой деятельности, применение знания в процессе деятельности является главным направлением развития и совершенствования переводческой деятельности. Построение и корректирование регуляторного процесса, контроль за осуществлением деятельности и оценка ее результатов, процесс регуляции на всех этапах деятельности должны происходить в соответствии с целью деятельности [13. С. 26].

Умение анализировать ситуацию взаимодействия, ее составляющие является основой формирования модели условий деятельности как структурного компонента осознанной саморегуляции.

Программа исполнительских действий создается на основе знания особенностей коммуникации, перевода текстов разного стиля и жанра, поиска и принятия переводческого решения.

Представление о результате, оценка результата и принятия решений о необходимых коррекциях в процессе регуляции формируются на основе знания требований к уровню сформированности коммуникативной компетенции, умения самокоррекции.

Знание структурных компонентов саморегуляции является составляющей рефлексии, способность к саморегуляции формируется в процессе рефлексии.

Осознание как сущностная характеристика саморегуляции и рефлексии, способность к осознанию формируется в процессе развития знания научных понятий, применения их как средства познания, умения объяснять свои действия, развития готовности к обобщению, знания системы философских категорий. Средством развития рефлексии внеязыковой действительности является знание паремиологического фонда языка, знание фразеологизмов, язык [26. С. 242].

Перевод создает большие возможности в формировании творческой исследовательской деятельности, развитии нравственно-волевой сферы личности. Перевод формирует субъектность, готовность к конструированию и применению знаний, осознание творчества как развитие деятельности, готовность к саморегуляции.

ПРИМЕЧАНИЯ

1. Автономова, Н. С. Познание и перевод. – М.: РОССПЭН, 2008.

2. Аникина, В. Г. Проблема осознания в культурно исторической теории Л. С. Выготского в контексте исследования рефлексии // Психологический журнал. – 2009. – Т. 30. – № 2. – С. 81-86.

3. Выготский, Л. С. Лекции по педологии. – Ижевск, 1966.

4. Выготский, Л. С. Собр. соч. в 6 т. – Т. 1. – М.,1982. – С. 164-165.

5. Выготский, Л. С. Собр.соч. в 6 т. – Т. 2. – М., 1982.

6. Выготский, Л. С. Мышление и речь. – М.: Лабиринт, 1996.

7. Гегель Г. В. Ф. Сочинения. – Т. 4 – М., 1959.

8. Залевская, А. А. Введение в психолингвистику. – М.: РГГУ, 1999.

9. Калитеевская, Е. Р., Леонтьев, Д. А. Пути становления самодетерминации личности в подростковом возрасте // Вопросы психологии. – 2006. – № 3.

10. Калитеевская, Е. Р., Леонтьев, Д. А., Осин, Е. Н., Бородкина, И. И. Смысл, адаптация и самодетерминация у подростков // Вопросы психологии. – 2007. – №4.

11. Карпов, А. В. Психология рефлексивных механизмов деятельности. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2004.

12. Конопкин, О. А. Участие эмоций в осознанной регуляции целенаправленной активности человека // Вопросы психологии. – 2006. – № 3. – С. 38 - 48.

13. Конопкин, О. А. Осознанная саморегуляция как критерий субъектности //Вопросы психологии. – 2008. – № 3.

14. Лекторский, В. А. Субъект. Объект. Познание. – М.: Наука, 1980.

15. Леонтьев, А. Н.. Деятельность. Сознание. Личность. – М., 1975.

16. Майданский, А. Д. Понятие мышления у Ильенкова и Спинозы // Вопросы философии. – 2002. – № 8.

17. Моросанова, В. И. Индивидуальная саморегуляция и характер человека // Вопросы психологии. – 2007. – № 3.

18. Осницкий, А. К., Астахова, Н. В. Роль осознанной саморегуляции в учебной деятельности подростков, обучающихся в классах КРО // Вопросы психологии. – 2007. – № 3.

19. Петренко, В. Ф. Основы психосемантики. – М.: Эксмо, 2010.

20. Степин, В. С. О прогностической природе философского знания // Вопросы философии. – 1986. – №4.

21. Тюков, А. А. О путях описания психологических механизмов рефлексии. Проблемы рефлексии. – Новосибирск, 1987.

22. Щедровицкий, Г. П. Избранные труды. – М., 1995.

23. Apel, K.-O. Transformation der Philosophie. – Frankfurt a. M. Bd.1., 1973.

УДК 159.923
ББК 88.37
Психология

ПСИХОЛОГИЯ

КОНЦЕПТУАЛЬНЫЕ ОСНОВАНИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ЛИЧНОСТНОЙ ГОТОВНОСТИ К ПРЕДПРИНИМАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ

Кандидат психологических наук Т. Г. Хащенко

В статье описаны психолого-педагогические условия, психологические механизмы и технология формирования личностной готовности к предпринимательской деятельности (ЛГПД) в системе профессионального образования, основанные на концептуальной модели ЛГПД как системного личностного образования, интегрирующего различные (когнитивные, аффективные, мотивационные и поведенческие) структуры личности.

Ключевые слова
Концептуальная модель, личностная готовность к предпринимательской деятельности, психолого-педагогические условия, механизмы, технология

Проблема психологической готовности людей к предпринимательской деятельности актуализируется в периоды социально-экономических трансформаций, кризисов, при необходимости активизации модернизационных процессов в экономике, поскольку в такие периоды решающее значение приобретают созидательная деловая активность населения и личностные качества предпринимателей. Исследования показывают, что в некоторых секторах экономики (например, в аграрном секторе) именно психологическая неготовность личности к предпринимательской деятельности выступает основным «тормозом» необходимых социально-экономических преобразований. Психологическая готовность специалистов к предпринимательской деятельности является важным условием активизации социально-ответственного предпринимательства в системах здравоохранения, образования, науки и т.д. В связи с вышесказанным необходимость формирования личностного потенциала предпринимателя в процессе профессиональной подготовки специалистов разного профиля приобретает характер важной народно-хозяйственной проблемы. Вместе с тем, несмотря на многолетние исследования личностной детерминации предпринимательства и на широкое хождение в мировой практике понятия «предпринимательское образование», остаются недостаточно изученными особенности влияния содержания и форм организации образовательного процесса на формирование личностной готовности специалиста к предпринимательской деятельности в системе профессионального образования.

Следует отметить, что в мировой прак-

тике многообразные модели предпринимательской подготовки реализуются в контексте двух полярных подходов, зависящих от ответа на вопрос, можно ли подготовить эффективного предпринимателя только из человека с определенным типом личности, или любого человека. Принципиально важным при этом является то, что в рамках первого подхода предполагается изначальное наличие личностного потенциала предпринимателя, поэтому работа с личностью ограничивается формированием операциональных составляющих готовности к предпринимательской деятельности и этических регуляторов делового взаимодействия. Такой подход оправдал себя по отношению к уже действующим предпринимателям и людям, осознанно выбравшим бизнес, но оказывается малоэффективным в отношении преобладающего большинства людей, получающих профессиональное образование, для которых более адекватным выступает второй подход, ориентированный на формирование у учащегося сложного личностного новообразования – личностной готовности к предпринимательской деятельности. Однако реализация этого подхода в практике профессионального образования предполагает разработку концептуальных оснований, включающих концептуальную модель формируемого личностного образования, отражающую сущность, строение, критерии и уровни его сформированности, модель процесса формирования ЛГПД в образовательном учреждении, описывающую психолого-педагогические условия и механизмы этого процесса, а также – концептуальную «рамку» технологий формирования ЛГПД в учебном процессе.

Проведенный на основе интегрального подхода синтез многочисленных зарубежных и отечественных данных о личностных детерминантах предпринимательства, полученных в экономических, психологических, социологических, исторических исследованиях, а также анализ многочисленных исследований феномена психологической готовности к деятельности, позволил нам прийти к нижеследующим выводам.

В психологической готовности личности к предпринимательской деятельности можно выделить для исследования «ситуативную» составляющую (актуальное состояние мобилизации психологических и физиологических систем человека, необходимых для выполнения деятельности) и «устойчивую» личностную составляющую (совокупность индивидуально-психологических особенностей личности, системные взаимосвязи которых обеспечивают при необходимости мобилизацию внутренних ресурсов и актуализацию внутренней и внешней активности личности, требующихся для эффективной включенности в предпринимательской деятельность). Выбор и успешность предпринимательской деятельности детерминированы не отдельными личностными качествами предпринимателя или их агрегативным эффектом, а системными взаимосвязями этих качеств в структуре личности. ЛГПД как основная личностная детерминанта предпринимательской деятельности, представляет собой системное личностное образование, интегрирующее различные (когнитивные, мотивационные, аффективные, поведенческие) структуры личности.

Психологическое содержание ЛГПД как системного образования определяется сущностными характеристиками предпринимательства. К этим характеристикам относятся, наряду с новаторством, риском, неопределенностью, рыночной ориентированностью, специфическая самодетерминация субъекта этой деятельности, проявляющаяся в его стремлении к самодостаточному и независимому распоряжению своей жизнью, самостоятельному созданию условий трудовой (профессиональной) деятельности и обстоятельств самореализации, к самопроектированию жизненного пути и профессио-

нального развития. В этой связи особую актуальность приобретает концепция субъекта жизнедеятельности С. Л. Рубинштейна, согласно которой существует два основных способа существования человека. Первый из них – это жизнь, не выходящая за пределы связей, в которых живет человек, где всякое отношение – это отношение к отдельным явлениям, а не к жизни в целом, при котором человек, хотя и не выключается из жизни, но не способен занять позицию вне неё для ее осмысления, и жизнь идет как бы сама по себе. Второй способ существования связан с появлением внутренней рефлексии, выводящей человека мысленно за пределы жизни, что создает условия для ценностно-смыслового определения жизни и, как следствие, для перехода к новому способу существования как субъекта собственной жизни, ответственно выстраивающего свою жизненную траекторию [8]. Переход к новому способу жизнедеятельности предполагает иную форму ответственности личности. Разрабатывая проблему ответственности личности как свойства субъекта жизнедеятельности, Л. И. Дементий выделяет такие её формы, как: ситуативное отношение к ответственному заданию, ответственность как устойчивое свойство личности как субъекта деятельности и ответственность как способ организации жизнедеятельности в целом и построения жизненного пути. Последняя из описанных форм ответственности определяет способность субъекта жизнедеятельности самостоятельно, качественно, осмысленно стратегически выстраивать жизненный путь как «автора» своей жизнедеятельности [1].

Вышесказанное принципиально важно в связи с тем, что, что имманентной предпринимательству особенностью выступает особая форма ответственности предпринимателя как единства высшей формы ответственности субъекта жизнедеятельности и ответственности за обстоятельства жизнедеятельности других людей (социальная ответственность).

Имеющиеся научные данные указывают на то, что системообразующим элементом ЛГПД выступают не те или иные личностные особенности, коррелирующие с эффективностью предпринимательства и указываемые некоторыми авторами в качестве системообразующих (интернальность, мотивация достижения и т. п.), а принятый личностью способ жизнедеятельности субъекта, самодостаточно и ответственно распоряжающегося своей жизнью и обстоятельствами самореализации. Личностные качества успешных предпринимателей, выявленные в многочисленных эмпирических исследованиях, являются психологическим фундаментом реализации описанного способа жизнедеятельности и связанной с ним формы ответственности.

Важным также является то, предпринимательская деятельность может выступать ведущим компонентом в структуре смысложизненных ориентаций её субъекта, а может, не являясь главным смыслом жизни, быть достаточно «весомым» компонентом его структурной иерархии, наконец, она может быть «периферическим» её компонентом. В первом случае имеет место осознанный и осмысленный выбор предпринимательства как способа самореализации, а второму случаю может соответствовать описанный Д. А. Китовой вариант предпринимательства, основной детерминантой которого выступает потребность в материальном самообеспечении [3]. В последнем случае смыслом жизни для предпринимателя выступает приобретение и расширение собственности, а предпринимательство всего лишь способ приобретения материальных ресурсов, необходимых для удовлетворения актуальных потребностей. Наконец, третьему случаю могут соответствовать варианты «вынужденного» прихода в предпринимательство, когда человек выбирает предпринимательство под давлением внешних обстоятельств, или предприни-

мательства «по случайности». Из чего следует, что могут существовать не только разные уровни, но и разные типы ЛГПД, определяемые местом предпринимательской деятельности в системе смысложизненных ориентаций личности.

Разработанная нами с учетом вышесказанного концептуальная модель ЛГПД включает описание её подсистем как интегрального личностного образования, критериев, показателей и уровней её сформированности, её типов и её детерминант (условий и механизма формирования) [8]. В структуре ЛГПД выделяются подсистема предпринимательской направленности, операциональная и базовая подсистемы, последняя из которых определяет развитие и функционирование всей системы в целом.

Базовая подсистема образована взаимосвязями компонентов, составляющих психологический фундамент осознанного выбора предпринимательства как способа самодостаточного, независимого и ответственного распоряжения собственной жизнью, основанного на самопроектировании жизненного пути и профессионального развития и обеспечивающего возможность самореализации личности: созидательно-мотивационного компонента (включающего мотивацию творческого вклада в деятельность, мотивацию достижения, интернальный локус контроля, толерантность к неопределенности, и толерантность фрустрационную, как готовность к конструктивному реагированию на трудности), субъектно-жизненного (жизненные цели, жизненная позиция и жизненная перспектива личности) и рефлексивно-проективного (рефлексивная и прогностическая способности). Подсистему предпринимательской направленности образуют взаимосвязи компонентов, интегрирующих личностные особенности, побуждающие к утверждению доминирующих мотивов посредством экономической активности и определяющие осознанное принятие/непринятие личностью предпринимательской деятельности и себя в ней. Операциональная подсистема включает «компетентностные» компоненты, интегрирующие различные знания, умения, способности, необходимые для предпринимательской деятельности и развития её субъекта, личностные особенности, обеспечивающие гибкость и многовариантность поведения.

Общим критерием сформированности ЛГПД выступает сформированность основных её подсистем, отражаемая частными критериями (базовым, операциональным и мотивационно-регулятивным). Выделенные критерии позволяют описать четыре уровня сформированности ЛГПД и соответствующие им типы: «неприемлемый» тип (низкий уровень, характеризующийся несформированностью всех подсистем), два типа, соответствующие недостаточному уровню («амбивалентный», характеризующийся несформированностью подсистемы предпринимательской направленности, и «некомпетентный», характеризующийся несформированностью операциональной подсистемы), два типа, соответствующие достаточному уровню («ориентированный на самообеспечение» и «ориентированный на самореализацию»), два типа, соответствующие высокому уровню («социально-ответственный» и «социально-продуктивный»). Выделение последних двух типов связано с тем, что высокий уровень ЛГПД предполагает как готовность к экономически эффективной деятельности, так и высокий уровень социальной ответственности, которая может реализовываться как на уровне деятельности отдельного предпринимателя (принятие решений, не приносящих социального ущерба, негативных экологических последствий и т.д.), так и выходить за её пределы, осуществляясь через социально-политическую, благотворительную активность, законодательную инициативу, вклад в общенациональные проекты развития.

Инвариантность концептуальной мо-

дели была подтверждена эмпирически в многосерийном констатирующем эксперименте на материале аграрного предпринимательства [7, 8 и др.].

Механизм формирования ЛГПД, состоящий в формировании личностных структур, связанных с успешностью предпринимательской деятельности, на основе преобразования способа жизнедеятельности может быть реализован в условиях профессионального образования через механизмы самопринятия, самопроектирования и самоконструирования в предпринимательстве. Механизм самопринятия в предпринимательской деятельности реализуется через соотнесение отрефлексированных личностью собственных особенностей со сформировавшимся у нее образом предпринимательской деятельности и осознание возможности самоосуществления в предпринимательской деятельности. Механизм самопроектирования в предпринимательстве реализуется через личностно-смысловое встраивание предпринимательской деятельности в общий жизненный план личности. Механизм самоконструирования личности предпринимателя реализуется через соотнесение личностью актуального состояния собственных психологических возможностей и ограничений с требованиями к личности со стороны предпринимательской деятельности и формирование на этой основе личностных структур, необходимых для её эффективного осуществления. Фундаментальным психологическим условием при этом выступает повышение уровня самосознания и осознание своего способа жизнедеятельности и профессионализации как условия достижения жизненных целей.

Психолого-педагогическим средством реализации описанного механизма в учебном процессе может быть психологическая технология, создающая условия для конструирования личностью собственной субъектности и себя в предпринимательстве путем актуализации рефлексивного ресурса разрешения внутриличностных противоречий и осознания необходимости преобразования своего внутреннего мира. Основным содержанием такой технологии должны выступать процессы, направленные на последовательную рефлексию студентом собственного способа жизнедеятельности и профессионализации как условий достижения жизненных целей, осознание новых возможностей самоосуществления в предпринимательской деятельности, своих психологических особенностей и ограничений как субъекта предпринимательской деятельности. Вариант такой технология был разработан и успешно апробирован нами в реальном учебном процессе отраслевого вуза в процессе двухэтапного пятилетнего формирующего эксперимента [9].

В профессиональном образовании система психолого-педагогических условий формирования ЛГПД учащихся задана внутренними, внешними и внешневнутренними условиями. Необходимыми внешними условиями выступают развивающая образовательная среда, ориентированная на развитие субъектности учащихся, наличие целевой программы в рамках психологического сопровождения деятельности образовательного учреждения, ориентированная на работу со всеми субъектами образовательной деятельности и на оптимизацию организационно-культурной среды с точки зрения её благоприятности/неблагоприятности для формирования компонентов ЛГПД, внедрение в учебный процесс специализированных дисциплин с интегрированной в них психологической технологией формирования ЛГПД. Внутренние условия – это внутренняя среда личности учащегося, его индивидуально-психологические особенности и актуальные состояния, но, прежде всего, внутренняя детерминация его активности.

Внешне-внутренние условия, в соответствии с классификацией Л. М. Митиной, представлены системой интер- и ин-

трапсихологических факторов, определяемых участием учащихся в полисубъектном взаимодействии (прежде всего, в полисубъекте «преподаватель-учащийся-психолог»).

Обеспечение описанных выше условий предполагает кардинальное изменение в подходах и технологиях предпринимательской подготовки в системе профессионального образования. Особую актуальность приобретают гуманистическая образовательная парадигма, системный личностно-развивающий подход, в рамках которого профессиональное развитие – это, прежде всего качественное преобразование человеком своего внутреннего мира, приводящего к принципиально новому его строю и способу жизнедеятельности [4 и др.], концепция развивающей образовательной среды [5 и др.], концепция полисубъекта образования как саморазвивающейся общности «педагог-студент-психолог», обусловливающей такой уровень взаимодействия между ними, на котором разворачивается единый процесс изменения внутреннего содержания каждого из субъектов образования [2, 4 и др.].

ПРИМЕЧАНИЯ

1. Дементий Л. И. Ответственность личности как свойство субъекта жизнедеятельности: Автореф. дис. ... д-ра психолог. наук, 2005. – 45 с.
2. Дониченко О. Г. Психологические условия личностного и профессионального развития субъектов образовательного пространства школы: Автореф. дис. … канд. психолог. наук. – Москва, 2011. – 26 с.
3. Китова Д. А. Материальное самообеспечение личности в изменяющихся социально-экономических условиях: Дис. … д-ра психолог. наук. – Ставрополь, 2003. – 331 с.
4. Митина Л. М. Психология профессионального развития личности: теоретико-методологические проблемы // Российский научный журнал. – 2010. – №1(14). – С. 57- 63.
5. Панов В. И. Психодидактика образовательных систем: теория и практика. – СПб: Питер, 2007. – 352 с.
6. Рубинштейн С. Л. Человек и мир // Проблемы общей психологии. – М., 1997. – С. 255-285.
7. Хащенко Т. Г. Эмпирическое обоснование модели психологической готовности личности к предпринимательской деятельности в отечественном аграрном секторе // Российский научный журнал. – 2010. – № 4(17). – С. 184-190.
8. Хащенко Т. Г. Психологическая готовность к предпринимательской деятельности в отечественном аграрном секторе: структура, условия и факторы формирования. Монография. – М.: ИГ-СОЦИН, 2010. – 152 с.
9. Хащенко Т. Г. Технология формирования психологической готовности к предпринимательской деятельности в аграрном вузе. Эмпирическое обоснование // Вестник Тамбовского университета: серия «Гуманит. науки». – 2011. – Вып. 4 (96). – С. 111-117.

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

УДК 371+792.036
ББК 74.204+85.334.07
Педагогика

ТЕАТРАЛЬНАЯ ПЕДАГОГИКА В СОВРЕМЕННОМ ОБРАЗОВАНИИ

Кандидат педагогических наук С. М. Яковлюк

Обращение к театральной педагогике, ее изучение предполагает расширение образной сферы личности учителя, развитие ее познавательных процессов, обогащение эмоционального опыта и создание условий для реализации потребности личности в чувственном самовыражении.

Ключевые слова
Театральная педагогика, педагогическое мастерство, формы драматизации

Происходящие реформы российского общества закономерно сопровождаются принципиальным обновлением всех социальных институтов, в том числе и системы образования. Основной целью профессионального образования становится подготовка квалифицированного работника соответствующего уровня и профиля, конкурентоспособного на рынке труда, компетентного, ответственного, свободно владеющего своей профессией и ориентированного в смежных областях деятельности, способного к эффективной работе по специальности на уровне мировых стандартов, готового к постоянному профессиональному росту, социальной и профессиональной мобильности. В связи с этим усиливается роль учителя, как транслятора культурных традиций, духовных ценностей человека, обладающего высоким профессиональным мастерством владения собой и другими, способного передавать не только знания и умения ученикам, но и формировать и развивать творческую индивидуальность в каждой личности.

Для подготовки такого современного учителя необходима особая технология профессионального обучения, способствующая развитию профессионально-творческих способностей и помогающая овладению приемами педагогического мастерства.

В связи с этим необходимо считать закономерным и своевременным обращение к театральной педагогике в профессиональной подготовке будущего учителя, так как именно владение приемами театрального искусства способствует развитию творческой сферы личности, выразительности как инструмента управления эмоционально-чувственным состоянием аудитории.

В последнее десятилетие многие ученые активно обращаются к элементам театральной педагогики с целью внедрения её в вузовский педагогический процесс в целях повышения эффективности формирования профессионально-творческих способностей будущего учителя (И. А. Зязюн, В. А.

Кан-Калик, Н. Д. Никандров и др.). Такой своевременный интерес ученых к данному вопросу не случаен, поскольку театральная педагогика накопила большой опыт формирования и воспитания творческой личности актера: её способность к импровизации и творческому мышлению, эмоциональности и устойчивости, а также сформированные процессы восприятия, воображения, внимания и др.

Вопрос освоения элементов театральной педагогики и их внедрения в профессиональную подготовку будущего учителя затрагивался еще в начале двадцатого столетия. Так, на проходившей в Москве в 1922 году конференции Первой Опытной станции по народному образованию под руководством С. А. Шацкого, прозвучало впервые положение о том, что педагогика ближе стоит к искусству, чем к науке, потому что «…начинается с изучения практики и является, таким образом, теорией педагогического искусства…» [1, с. 41-43].

В этот период была разработана программа обучения педагогическому мастерству, предполагающая:

– приобретение студентами умения образно излагать свои мысли;

– овладение техникой художественного высказывания;

– обучение художественно-красивому жесту;

– освоение искусства импровизации;

– постижение основ инсценировки и драматизации.

В это же время наблюдаются попытки определения и обоснования значения каждого из элементов театрального искусства для формирования и становления личности будущего учителя.

Начало 20 столетия характеризуется появлением в вузах внеаудиторной, факультативной работы, насыщенной элементами театральной педагогики с целью формирования у студентов педагогического мастерства, развития у них «особых качеств», индивидуальных нравственно-эстетических способностей.

Крупнейшие деятели педагогики (П. П. Блонский, К. Д. Ушинский, А. С. Макаренко и др.) отмечали тесную взаимосвязь педагогического и театрального искусства, выделяя общие концептуальные основы в деятельности актера и учителя:

– реализация одной социальной функции – воспитания личности;

– значительный объем элементов работы, не поддающихся автоматизации;

– наличие субъективных качеств, выступающих как действенные факторы искусства воспитания;

– наличие способности оценивать ситуации и поступки, принимая верные решения мгновенно;

– умения завоевывать внимание аудитории;

– специфические профессиональные эмоции;

– постоянная внутренняя работа над собой;

– наличие собственного самостоятельного и свободного творчества как основы искусства.

Определяя общее и различное между актером и учителем, отечественные ученые стремились внедрять не отдельные приемы, методы и средства обучения и воспитания, а новую идею, утвержденную практикой. Они отмечали возможность заимствования не столько отдельных ее моментов (работа над техникой речи, внешним видом, создание творческого самочувствия и др.), сколько освоение ведущих мыслей об управлении процессом формирования актерского мастерства: от усвоения этических норм – к профессиональным, от внешнего самочувствия к внутреннему, от сознательного – к бессознательному.

Однако опыт педагогики начала 20 столетия, с теоретико-методологической точки зрения, не был обобщен и осмыслен, и поэтому во многом утерян.

Позже, в 50-е годы ученые вновь обращаются к технологиям театральной педагогики и начинают активно использовать их с целью формирования творчес-

кого потенциала учителя (Ф. Н. Гоноболин, Н. Д. Левитов, И. В. Страхов и др.), выделяя определенные педагогические способности в составе педагогического мастерства. По их мнению, для учителя и актера свойственны такие качества, как эмпатия, креативность, эмоциональность, активность, творческое мышление и воображение, пластика и выразительность речи, которые необходимо выявлять, развивать и формировать.

С этой целью в учебный процесс вводятся дисциплины по совершенствованию педагогического мастерства, заимствованные из опыта работы над спектаклем, включая занятия по инсценировке, драматизации, постановке голоса, ораторского искусства и др.

В рамках реализации их идей, синтез театрального искусства и дидактики высшего образования осуществлялся по двум направлениям: первое основано на разработке дидактического театра, как активного метода обучения, решающего проблемы гуманизации и оптимизации учебного процесса. Данный подход предполагает театрализацию процесса обучения через различные формы драматизации (ролевые, деловые игры, игры-драматизации, инсценировки сюжетов учебного материала и др.). Подготовка каждой формы учебно-воспитательной игры предполагала создание проблемной ситуации, определение целей и способов ее достижения, а также порядок взаимодействия действующих лиц. Такое сопоставление элементов сценария учебно-воспитательной игры, законов ее построения, способов сценической реализации давало основание предполагать органичное использование законов театрального искусства и режиссуры, актерского и педагогического мастерства.

Второе направление синтеза театрального искусства и педагогики связано с повышением эффективности подготовки и проведения урока средствами театральной режиссуры. В результате исследований ученых-практиков (Е. И. Ильин, В. А. Ильев, Ю. Л. Львова и др.) было выявлено сходство школьного урока со сценическим действием по целям, содержанию, средствам и результатам. На основе этого разрабатывались уроки как дидактические произведения по законам театральной режиссуры, главной задачей которых являлось эмоциональное воздействие, способствующее эффективному овладению знаний, восприятие жизни и её понимание. В связи с этим предлагались новые формулировки определения школьного урока как произведения дидактического искусства, импровизированного «спектакля», где «сквозным действием» являлся процесс коллективного творчества под управлением учителя – «мага, виртуоза, фокусника», умеющего сделать такой урок безразмерным, способным:

– умело передавать знания, быть осведомленным об условиях жизни, характере, настроении каждого ученика;

– учитывать особенности восприятия и мышления детей, быстро ориентироваться в различных педагогических ситуациях;

– быть хорошим организатором;

– отличаться целеустремленностью, терпением, снисходительностью;

– проявлять внимательность, чуткость, оптимизм, юмор;

– уметь радоваться, гневаться, печалиться [2, с. 102].

В конце 70-х годов 20 века появилась первая в стране кафедра основ педагогического мастерства в Полтавском педагогическом институте, которая уделяла внимание педагогической технике, выразительности речи, общению, снятию излишнего напряжения, гибкости и диапазону голоса в подготовке будущих учителей. В процессе занятий студенты пытались анализировать эмоциональную картину предполагаемого класса, осваивали такте приемы, как обращение к аудитории, фиксированный взгляд, темпоритм речи и др. Опыт преподавания таких дисциплин показал, что можно учить студентов управ-

лению своим самочувствием, умелой организации своего поведения в классе, правильному распределению сил и эмоций на уроке.

Кроме того, занятия по актерскому искусству для студентов педвузов стали проводиться в Москве, Перми, Новокузнецке и др. городах.

В 1991 г. в Полтаве под руководством И. А. Зязюна была проведена первая Всесоюзная научно-практическая конференция «Проблемы освоения театральной педагогики в профессионально-педагогической подготовке учителя», где обсуждался целый комплекс проблем, связанных с развитием педагогического мастерства средствами театральной педагогики. В результате проведенной конференции были сформулированы теоретические выводы, опыт подготовки актеров обобщен и приведен в систему подготовки учителей, предполагающий формирование развитой, активной, творческой личности.

Таким образом, краткий ретроспективный анализ использования элементов театральной педагогики свидетельствует о целесообразности и необходимости ее внедрения в дидактику высшего профессионального образования.

Театральная и педагогическая деятельности, близкие по своему содержательному инструментальному признакам (коммуникативный; личность творца как инструмент воздействия) [3, с. 82-89], обладают общими характеристиками, к которым можно отнести следующее:

– деятельность актера и учителя направлена на воздействие другого человека (ученика, зрителя) с целью возбудить у него определенный чувства, мысли, влияя на его эмоциональное состояние;

– в процессе педагогического и сценического взаимодействия с учеником, либо со зрителем, педагог и актер используют свой психофизический аппарат, обеспечивающий выражение внутренних психических процессов при помощи внешних физических выразителей (голоса, мимики, жестов и др.), поэтому происходит идентификация личности творца и инструмента творчества;

– основу педагогической и актерской деятельности составляет процесс общения, реализуемый в обстановке публичного действия, применяя одинаковые законы, способы и средства, характерные для эмоционально-коммуникативной сферы;

– театральная и педагогическая деятельности в силу своей специфики определяют объект своего воздействия одновременно и субъектом творчества, сотворцом;

– актерская и педагогическая деятельности ограничены в пространстве и временными рамками, что требует от актера или учителя оперативности в управлении своим психическим состоянием и мгновенного «рождения» творческого самочувствия;

– как в актерской, так и в учительской деятельности разрабатывается драматургия педагогического действия, предполагающая режиссерское видение того или иного сюжета;

– выполнение социальной и сценической роли, наполняя их содержание своими подлинными чувствами и мыслями;

– актерская и педагогическая деятельности предполагают публичное выступление перед определенной группой людей, являющейся активными участниками творческого процесса, отсюда педагогическая деятельность понимается как театр одного актера, превращая ее в активных участников педагогического взаимодействия;

– результатом педагогического и актерского творчества является обогащение личности новыми знаниями и умениями, отвечающим требованиям современного общества.

Искусство актера, как и искусство учителя – искусство психофизического действия. В обучении и воспитании только то приобретает силу и убедительность, что выражено через действие. Действие является главным средством выразительности и учителя и актера. Через активное,

целенаправленное, органическое действие формируются установки, убеждения, мировоззрение. Этой задаче, по мнению ученого, должны быть всецело подчинены педагогическая техника и творческий метод.

Таким образом, анализ теоретической позволяет сделать следующие выводы:

– театральная педагогика связана с развитием учебно-познавательных способностей студентов;

– содействует формированию мировоззрения, интеллекта, образного мышления, творческого потенциала и «духовных сил» личности;

– способствует становлению нравственных качеств, выработке отношения к нормам поведения и закреплению их через эмоциональное переживание на основе тесной связи представлений и оценок с жизнью и личным опытом.

Изучение и овладение основами театральной педагогики помогает выработке ценностей и ценностных знаний, которые невозможно приобрести благодаря волевым действиям, а лишь пережить в опыте человеческих отношений. Это особенно проявляется в процессе выполнения упражнений, тренингов актерского мастерства. Именно в этот момент, когда вовлечена вся личность, и возникает единство сознания и переживания, расширяется круг ее духовных запросов, интересов, моральных побуждений, формируя, тем самым, духовно-нравственное отношение к явлениям жизни, человеческим поступкам, к их осмыслению и переосмыслению.

Более того, познавательные и воспитательные возможности театральной педагогики состоят в том, что сопрягая личный жизненный опыт с опытом других людей, они служат средством познания и самопознания личности.

Вовлечение студентов в театральные тренинги, упражнения способствуют моделированию процесса мышления на уровне динамических зрительных образах, помогающие открытию сферы сознания, обращенную к ассоциациям, ощущениям, новым смыслам визуальных образов, нравственным и духовным прозрениям. Эмоциональное чувство передается непосредственно через образ, включающий жест, слово, музыку от человека к человеку.

Таким образом, обращение к театральной педагогике, ее изучение предполагает расширение образной сферы личности, развитие ее познавательных процессов, обогащение эмоционального опыта и создание условий для реализации потребности личности в чувственном самовыражении. Подводя итог вышеизложенному, следует подчеркнуть, что театральная педагогика является не только теоретической основой для становления актера, но и практическим инструментом развития мастерства учителя. Использование приемов и методов, предлагаемых театральной педагогикой, дает возможность эффективно овладеть процессами восприятия, внимания, воображения, развить творческое мышление, эмоциональную гибкость и устойчивость, которые, в свою очередь, способствуют формированию таких умений, как когнитивные, мотивационные, ценностно-ориентационные, художественно-эстетические, коммуникативные и эмпатийные, эмоционально-преобразовательные и рефлексивные.

ПРИМЕЧАНИЯ

1. Демянко Н. Н. Элементы театрального искусства в общепедагогической подготовке учителя в 20-е годы // Проблемы освоения театральной педагогики в профессиональной подготовке будущего учителя. – Полтава, 1991. – С.41-43.

2. Львова Ю. Л. Творческая лаборатория учителя. – М.: Просвещение, 1992. – С. 102.

3. Учителю о педагогической технике / Под ред. Л. И. Рувинского. – М.: Педагогика,1987. – С. 88-92.

УДК 378
ББК 74.58
Педагогика

РОЛЬ СТУДЕНЧЕСКИХ ОБЩЕСТВЕННЫХ ОБЪЕДИНЕНИЙ В ВОСПИТАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ ВУЗА

Д. А. Боков

Настоящая работа посвящена проблемам возникновения и функционирования различных студенческих сообществ в рамках учебного заведения. Особое внимание уделяется направлениям деятельности и формам организации подобных объединений, а также их участию в реализации целей воспитательной работы. Отмечены проблемы нормативно-правового регулирования деятельности молодежных общественных объединений и намечены пути их решения.

Ключевые слова
Молодежные общественные объединения, студенческие сообщества, студенческое самоуправление, воспитательное пространство вуза, воспитание, личность студента

Формирование личности в период обучения в высшем учебном заведении – важнейший этап социализации молодого поколения, связанный с воспитанием социально-зрелой личности. В связи с этим, существует необходимость системной постановки воспитательного процесса в вузе, при котором данная сфера деятельности выступает в органическом единстве с учебным процессом и научно-исследовательской подготовкой студентов. Взаимосвязь и взаимозависимость учебной, научной и воспитательной работы определяется целой совокупностью качеств, установок и ценностных ориентаций личности, определяющих профессиональную и социальную компетенцию специалиста.

Немаловажным аспектом взаимосвязи учебных и воспитательных задач в контексте образовательной политики является и проблема социально-психологического комфорта в студенческой среде. Будет ли студент овладевать знаниями с радостью и желанием и будет ли тем самым обеспечена высокая успеваемость, не в последнюю очередь зависит от того, как выстраиваются отношения внутри учебных коллективов, между студентами и преподавательским корпусом, между студенчеством и администрацией вуза. Только совокупное действие таких условий и средств воспитания, как создание благоприятной образовательной среды, влияние личности воспитателя и его деятельности, личностное и социально-ролевое общение, активная творческая деятельность студентов, соотнесенная с особенностями их социально-возрастного периода развития, может дать положительный эффект.

На наш взгляд, сейчас сложились предпосылки к тому, чтобы в большей степени перевести процесс воспитания студентов в плоскость их самовоспитания, развития мотивационных стремлений к достижению поставленной цели (по нашим наблюдениям их уровень у большинства студентов достаточно низкий). Сегодня вузами востребованы и используются в воспитательном процессе идеи таких известных педагогов, как А. А. Захаренко, И. А. Зимняя, И. П. Иванов, И. С. Якиманская, Е. А. Ямбург и др. В воспитательных системах вузов отражение признания личности как высшей социальной ценности, каждая из которых обладает своей уникальностью и своеобразием. Значительную роль в формировании будущего специалиста и социально-зрелой личности играет система воспитательной работы в высшем учебном заведении, одним из неотъемлемых компонентов которой должна быть коллективная самоорганизация в студенческой среде. В той или иной степени она всегда была присуща студенческой молодежи, независимо от того приобретала она реальный статус студенческого самоуправления или нет.

Большинство студенческих неформальных сообществ функционируют по принципу студенческого самоуправления. В целом, студенческое самоуправление можно рассматривать как особую форму инициативной, самостоятельной общественной деятельности студентов, направленной на решение важных вопросов жизнедеятельности студенческой молодежи, развитие ее активности, поддержку социальных инициатив. В научных трудах процесс функционирования студенческих сообществ в рамках высших учебных заведений отражен в работах И. А. Винтина, Н. В. Романовой, Н. М. Стасенко, Т. В. Лесиной, региональные и конкретные вузовские инновационные подходы к развитию студенческой активности в различных формах отражены в трудах А. Ф. Шарафеевой, Н. Т. Шафигуллиной, Б. П. Дементьева, О. П. Кузнецовой, Л. П. Шигаповой, Н. Н. Ананьевой, и др.

Сбалансированное сочетание административного управления образовательным учреждением с внедрением механизмов самоуправления студентов способно привести к эффективным решениям. Само современное понимание студенческого самоуправления предполагает, что студенты имеют своё постоянное представительство, закреплённое соответствующими нормативными актами, в различных руководящих и общественных структурах вуза. А задачи воспитательных структур при этом заключаются в содействии взаимодействию всех органов студенческого самоуправления, действующих в учебном заведении, объединению и координации их усилий. При этом нельзя допустить нивелирования их самостоятельности, подмены их функций, игнорирования их решений. В настоящее время существует огромное количество форм студенческого самоуправления в рамках учебных заведений разного уровня, начиная от официально зарегистрированной первичной профсоюзной организацией студентов, и заканчивая мелкими студенческими объединениями созданными на уровне факультета или отдельной академической группы [2, 5].

Важно отметить разницу в понятиях между общественными молодежными (студенческими) объединениями и неформальными студенческими сообществами. Основное различие состоит в том, что молодежными общественными объединениями принято называть такие корпорации, форма организации которых подразумевает официальную регистрацию в органах региональной юстиции, функционирование лицевого счета, должность бухгалтера, устав и т. д. Но на практике, мы имеем огромное количество различных молодежных структур, не имеющих официальной регистрации, которые, несмотря на это, называют себя общественными объединениями. Фактически они

относятся к неформальным студенческим сообществам, которые официально не регистрируются но, тем не менее, ведут активную работу по различным направлениям и в рамках всевозможных корпоративных структур, к которым относятся и высшие учебные заведения. Такого рода объединения чаще всего имеют один основополагающий документ, регламентирующий их деятельность и утвержденный администрацией учебного заведения, как правило, это устав или положение.

В рамках функционирования воспитательной системы вуза можно выделить три основных уровня организации студенческих неформальных общественных объединений;

1. ***Академический*** – характерен тем, что студенческие сообщества на этом уровне формируются на основе отдельной академической группы студентов. Организуются они по инициативе студентов-лидеров, и, как правило, поддерживаются кураторами из числа преподавателей. Подобного рода объединения могут принимать участие в университетских мероприятиях различного уровня.

2. ***Факультетский*** – формируется из числа студентов факультета различных курсов, основываясь на сообществах академического уровня. Такого рода объединения принимают участие в решении проблем различной направленности на своем уровне и участвуют в межфакультетских мероприятиях в высшем учебном заведении.

3. ***Общеуниверситетский*** – предполагает такую форму организации студенческих сообществ, при которой в их деятельности принимают участие студенты различных факультетов. Важно подчеркнуть тот факт, что на этом уровне могут существовать официально зарегистрированные молодежные общественные объединения, такие как первичная профсоюзная организация студентов или различного рода студенческие советы. Эти объединения призваны решать задачи университетского уровня зачастую тесно взаимодействуя с администрацией.

Важно отметить неразрывную связь всех трех уровней организации студенческих объединений. Как правило, существует преемственность кадров на всех уровнях и коллективное участие в различных внеучебных мероприятиях. Студенты, проявившие себя наиболее ярко в рамках неформального академического сообщества, становятся организаторами и вдохновителями факультетских и общеуниверситетских проектов. Различные студенческие группы, объединенные в те ли иные неформальные студенческие объединения, призваны решать большой спектр задач, связанных с процессом обучения и воспитания в рамках высшего учебного заведения.

В целом, все официально зарегистрированные и неформальные студенческие объединения, действующие в рамках вуза можно условно разделить на две основные группы.

1. Студенческие организации, созданные в рамках университета, так или иначе подчиняющиеся администрации вуза и призванные решать проблемы в рамках корпоративного студенческого сообщества. Они могут создаваться как по инициативе группы студентов, так и непосредственно администрацией.

2. Молодежные объединения регионального или федерального уровня осуществляющие деятельность в рамках отдельного учебного заведения с целью реализации своих целей и задач, связанных зачастую с молодежной политикой. К таким сообществам можно отнести молодежные политические объединения («Наши», «Молодая гвардия») и общественные объединения («Профсоюз студентов», «Российский Союз Молодежи», «Штаб молодежного актива», «Молодежный парламент» и др.) Как правило, представители данной группы объединений, согласуют свою деятельность с администрацией учебного заведения и их работа, так или иначе, решает задачи в рамках концепции

воспитательной деятельности.

Сообщества обеих групп могут носить статус как официального общественного объединения, так и неформального, но на практике, в рамках вуза, редко можно увидеть официально зарегистрированное молодежное объединение созданное и функционирующее в рамках отдельного учебного заведения. Студенческие сообщества так же условно можно разделить на конструктивные и деструктивные. Деструктивные организации зачастую ведут подпольную деятельность и крайне опасны для функционирования воспитательной системы в целом.

При организации студенческих сообществ в вузе ставится задача не только решения учебно-воспитательных задач, но и активного приобщения молодёжи к практической деятельности. В результате функционирования студенческих объединений выполняется большая конкретная работа и одновременно студенты получают огромный нравственный заряд, приобретают опыт, организаторские навыки и профессиональные знания. В целом, направления деятельности студенческих объединений можно условно разделить на четыре основные группы:

1. ***Социальное направление***. Одно из самых массовых, к которому, в первую очередь, стоит отнести первичные профсоюзные организации действующие на базе высшего учебного заведения. Как правило, практически все студенты являются членами профсоюза за редким исключением. Это сообщество имеет свои представительства на разных уровнях, которые подчиняются председателю, избираемому из числа студентов. Профком занимается защитой прав и социальной поддержкой студентов.

Так же к этому направлению стоит отнести волонтерское движение, которое в том или ином виде существует практически в каждом учебном заведении. В основном штаб добровольческих отрядов находится в ведении профсоюза, поскольку соответствует направлению его деятельности. Студенческие волонтерские отряды создаются стихийно на разных уровнях и поддерживаются администрацией вуза, поскольку эта деятельность носит конструктивный воспитательный характер и соотносится с концепцией воспитательной работы в целом, кроме того, к социальному направлению стоит так же отнести большое количество всевозможных студенческих объединений таких как Ассоциация студентов сирот, студенческий совет общежитий, штаб стройотрядов, которые решают студенческие проблемы социального характера в рамках своей компетентности.

2. ***Творческое направление***. Охватывает большое количество студентов стремящихся проявить свой творческий потенциал в период обучения. Во многих вузах создается специальная административная структура призванная объединить все творческие коллективы, действующие в студенческом сообществе, поскольку процесс формирования и становления подобных групп носит стихийный характер. В Рязанском государственном университете имени С. А. Есенина, к примеру, существует центр творчества и досуга студентов при отделе внеучебной работы, который координирует и развивает это направление [6].

3. ***Спортивное направление***. В первую очередь сюда стоит отнести спортивные команды академического, факультетского и университетского уровня, действующие в рамках вуза. Это направление носит массовый характер и организуется под руководством спортивного клуба. Спортивные студенческие команды не только представляют свой вуз или факультет на соревнованиях разного уровня, но и сами могут выступать инициаторами проведения спортивных мероприятий. Существуют официально зарегистрированные общественные объединения регионального уровня, функционирующие в этом направлении и имеющие свое представительство в различных учебных заведени-

ях.

4. ***Научное направление***. Практически в каждом учебном заведении существует студенческое научное общество, которое координирует работу всех молодежных структур работающих в данной сфере в рамках учебного заведения. Это направление студенческих объединений носит системный характер и всесторонне поддерживается администрацией. Здесь так же могут существовать официально зарегистрированные общественные объединения, что позволяет им получать грантовую поддержку и участвовать в системной проектной деятельности.

Отдельно стоит сказать и о студенческих советах различных уровней, которые являются органами студенческого самоуправления и решают проблемы как в рамках внеучебной воспитательной деятельности, так и процесса обучения. Зачастую, это главный координационный студенческий орган, который совместно с воспитательными структурами вуза участвует в работе по развитию студенческого самоуправления. Важно подчеркнуть, что практически все студенческие общественные объединения в структуре высшего учебного заведения так или иначе действуют в системе студенческого самоуправления, за исключением организаций, созданных по инициативе административных структур с последующим системным руководством.

Одной из форм организации студенческой активности становятся дискуссионные политические клубы. Они основываются на самодеятельной и творческой инициативе их членов, являются добровольными агитационно-пропагандистскими объединениями студентов. Основные функции дискуссионных политических клубов студентов следующие: углубленное изучение и пропаганда работ известных философов и экономистов, нормативных документов; апробирование новых форм и привитие студентам навыков самоуправления; приобщение к гражданской ответственности; развитие ораторских навыков; участие в развитии профессионального мастерства.

Несмотря на принципы студенческого самоуправления, значительная роль в организации и становлении студенческих объединений принадлежит административным воспитательным структурам. Помогая молодым людям приобретать навыки сначала исполнительской, а затем и организаторской деятельности, формируя их управленческий потенциал, воспитательные структуры возделывают почву, на которой впоследствии и вырастает тяга к самодеятельности и самоорганизации. Очень важно, чтобы были созданы условия для удовлетворения самого широкого спектра интересов студенческой молодёжи, от разнопрофильных научных кружков, секций физической культуры и художественной самодеятельности до любительских объединений по интересам и общественных организаций.

По мере развития студенческой среды в ней начинает формироваться наиболее энергичное, деятельное ядро – студенческий актив. Отсюда одна из существенных задач, которую должна решать воспитательная система вуза – это обеспечение духовного и профессионального роста организаторов всего комплекса этой деятельности: руководителей кружков и секций, лидеров студенческих организаций и т. д. До их сознания следует довести не только значимость организации многопрофильной, содержательной работы, но и одновременной подготовки партнёров по организации данной деятельности из числа наиболее активной студенческой молодёжи.

Эффективная и действенная работа студенческих общественных объединений невозможна без закрепления их статуса в структуре данного учебного заведения. И здесь многое зависит от позиции и заинтересованности администрации учебного заведения, которая должна помочь членам студенческого сообщества стать полноп-

равными участниками всей вузовской жизни. Ощущение собственного бессилия, невозможности реально влиять на учебные и общественные процессы в учебном заведении зачастую приводит к пассивности, безынициативности студентов и конфликту с администрацией.

Значительную роль в демократизации воспитательной структуры вуза играют официально зарегистрированные общественные объединения, осуществляющие свою деятельность в рамках студенческого коллектива, поскольку только такая форма организации может эффективно влиять на процессы, происходящие внутри учебного заведения. Важно подчеркнуть, что мы здесь имеем ввиду конструктивные молодежные объединения, действующие на региональном или федеральном уровне, поскольку профсоюзные организации студентов не всегда готовы решать проблемы студентов, так как боятся идти на конфронтацию с администрацией. Устав каждого высшего учебного заведения обязывает руководящие органы организовывать деятельность профсоюзов и содействовать их функционированию вплоть до предоставления всей необходимой материально-технической базы и помещений. Первичные профсоюзные организации подчиняются областному комитету профсоюзов, хотя фактически, находятся под полным контролем администрации вуза. Поэтому, на наш взгляд, эффективным стимулом к развитию студенческих и молодежных сообществ, могли бы стать поправки в устав вузов, с целью законодательного закрепления деятельности конструктивных молодежных объединений в рамках учебного заведения, наравне с профсоюзом студентов.

В заключении стоит сказать, что все структуры внеучебной деятельности могут быть эффективны в плане самореализации студентов при соблюдении целого ряда факторов. Важнейшими среди них являются: продуманная и теоретически обоснованная концепция, включение студентов в процедуры самоуправления и прививание им чувства ответственности, наличие соответствующей регламентированной инфраструктуры. В первую очередь, учащийся вуза должен уметь самостоятельно принимать решения и понимать свою активную роль в данном процессе.

ПРИМЕЧАНИЯ

1. Косарецкая С. В., Синягина Н. Ю. О неформальных объединениях молодежи. –М.: Владос, 2004.

2. Балыхин Г. А. Современный этап модернизации российского образования и проблемы развития студенческого движения // Вестник молодежной политики. Специальный выпуск, 2005.

3. Платова, Е. Э. Воспитание студентов в современных условиях: проблемы и пути их решения / Е. Э. Платова, Ф. Ю. Сафин, В. В. Фортунатов. – СПб.: ГУАП, 2006.

4. Соколовская О. В. Формирование коллектива группы как главная цель студенческого самоуправления // Педагогика высшей и средне-специальной школы. – Минск, 1988.

5. Пропп В. Концепция воспитательной работы // Высшее образование в России. – 2007. – № 1.

6. Нормативно-правовые основы воспитательной работы: сборник материалов / под общ. ред. А. Н. Козлова. – Рязань, 2007.

7. Костенко С. Модели жизнеутверждающей адаптпции студентов в вузе // Высшее образование в России. – 2007. – № 7.

8. Винтин И. А. Педагогические основы социального самоопределения студентов во внеучебной деятельности в высшем учебном заведении: Дис. ... д-ра пед. наук. – Саранск, 2006.

ЦЕНТР ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ КОРРЕКЦИИ
И РЕАБИЛИТАЦИИ «НА СНЕЖНОЙ», г. МОСКВА

УДК 159.922.7
ББК 88.374
Психология

ПСИХОЛОГИЯ

ХАРАКТЕР ОТНОШЕНИЯ К УПОТРЕБЛЕНИЮ ПСИХОАКТИВНЫХ ВЕЩЕСТВ ПОДРОСТКОВ В ВОЗРАСТЕ 11-14 ЛЕТ ДО И ПОСЛЕ ПРОВЕДЕНИЯ ПРОГРАММЫ «РОВЕСНИК-РОВЕСНИКУ»

С. Ю. Вепренцова

В статье рассматриваются особенности влияния программы «Ровесник – ровеснику» на изменение характера отношений к употреблению психоактивных веществ подростками в возрасте 11-14 лет.

Ключевые слова
Психоактивные вещества, социально-психологический тренинг, подростковый возраст, волонтеры, профилактика употребления психоактивных веществ

Резкие изменения, происходящие в экономической и социально-политической ситуации в нашей стране, привели к разнообразным нарушениям социальной адаптации у населения, которые отозвались ростом аддикций в детской и подростковой среде. Понятие «аддиктивное поведение» обозначает стремление к уходу от реальности путем искусственного изменения своего психического состояния.

В настоящее время наблюдается стремительный рост потребителей психоактивных веществ (ПАВ), особенно среди подростков. В связи с этим, все более актуальным становится активное использование различных методов профилактической работы.

Разработка и апробация программ первичной профилактики показала, что наибольшую эффективность имеют те, в которых подростков информируют о вреде употребления наркотических веществ, развивают у них навыки стрессоустойчивости, умения принимать и достигать поставленной цели, противостоять негативному влиянию со стороны окружающих людей и средств массовой информации, навыков общения и самопознания. Эффективность работы подобных программ определяется, прежде всего, активным способом познания, т.е. передачей обучаемому подростку ответственности за получение знаний.

Опыт профилактической деятельности такого рода, описанный в работах С. В. Березина, К. С. Лисецкого, И. Б. Орешниковой [1]; Е. А. Вакулиной, И. Н. Соляновой, Н. А. Рубейкиной [2]; Г. В. Латышева, М. В. Орловой, С. М. Яцыншиной, О. А. Титовой, Д. Д. Речнова [4]; А. В. Хмырова [5] и др., показывает, что значительный ресурс при организации подобной профилактической работы могут составить не только специалисты, работающее с подростками, но и сами подростки, обу-

ченные по специальной программе первичной профилактики. В связи с этим в настоящее время все большее внимание уделяется использованию программ профилактики употребления ПАВ под общим названием «Ровесник – ровеснику».

Несмотря на большое количество тренинговых программ в сфере первичной профилактики употребления ПАВ, применяемых, как за рубежом, так и в России, и всё большего использования программ профильного типа «Ровесник – ровеснику», до сегодняшнего дня не существует системной экспериментальной апробации влияния программы на изменения отношения подростков к употреблению психоактивных веществ.

Поэтому нашей целью явилось изучение особенностей и результативности воздействия подростков 15-16 лет, являющихся со-ведущими программы первичной профилактики употребления ПАВ «Ровесник – Ровеснику», на нивелирование склонности подростков 11-14 лет к употреблению ПАВ.

В ходе работы были решены следующие задачи: 1. Изучен опыт использования социально-психологических тренинговых технологий и типовых программ «Ровесник – Ровеснику». 2. В ходе эмпирического исследования выявлена группа подростков возраста 11-14 лет, у которых уровень проявления социально-психологических факторов, детерминирующих их склонность к употреблению ПАВ, выражен наиболее сильно. 3. Методом анкетирования выявлена динамика изменений характера отношения к употреблению психоактивных веществ подростков в возрасте 11-14 лет до и после проведения программы «Ровесник – ровеснику».

Эмпирическое исследование проводилось на базе ГОУ СОШ г. Москвы № 266 (Школа здоровья) в 2009-2010 гг.

В исследовании приняли участие подростки в возрасте 11-14 лет в количестве 150 человек, из которых затем было отобрано 80 подростков, непосредственно принявших участие в программе «Ровесник – ровеснику».

Нами были использованы следующие методы и методики исследования: библиографический метод, психодиагностический метод, описательный метод, метод сравнительного системного анализа; анкетирование; социально-психологический тренинг; интерпретационный метод [4].

В результате проведения диагностического этапа исследования нами была отобрана группа подростков, имеющих склонность к употреблению ПАВ, которая была разделена нами на две подгруппы по 40 человек. В одной подгруппе программу профилактики проводили специалисты и волонтеры, а в другой подгруппе – только специалисты. Такое деление было сделано для того, чтобы рассмотреть эффективность проведения профилактических занятий силами подростков-волонтеров. Для проведения тренинговых профилактических занятий были составлены группы по 10 человек (всего 8 групп подростков).

Критериями отбора в профилактическую группу послужило наличие двух и более показателей из ниже перечисленных социально-психологических характеристик: высокий уровень проявления личностной и школьной тревожности, агрессивности; неадекватная самооценка; склонность к поиску новых ощущений; неуверенность в себе; внушаемость, конформность поведения в группе сверстников; переживание одиночества и депрессии; низкий уровень социально-психологической адаптации и эмоциональной устойчивости; низкий уровень развития коммуникативных качеств и трудности во взаимоотношениях в семье.

Нами была составлена и апробирована тренинговая программа первичной профилактики употребления психоактивных веществ подростками «Ровесник – ровеснику». Целью программы являлась первичная профилактика употребления

подростками психоактивных веществ и пропаганда здорового образа жизни через развитие подросткового волонтерского движения.

Программа профилактических занятий, наряду с занятиями социально-психологической и личностной направленности, включала в себя проведение старшими подростками информационно-профилактического блока [3]. Цели занятий – предупреждение первых проб наркотиков путем опровержения мифов о наркотиках и предоставления информации о влиянии наркотиков на организм, развития зависимости от них, а также предоставление альтернатив получения удовольствия без наркотиков.

До и после проведения программы, с целью изучения характера отношения к употреблению психоактивных веществ подростков в возрасте 11-14 лет нами было проведено анкетирование, по специально разработанной анкете. Проанализируем полученные результаты более подробно.

Так, на первый вопрос анкеты: «Что такое, на Ваш взгляд, «здоровый образ жизни»?» испытуемые первой группы по данным первичного опроса ответили, что для них здоровый образ жизни – это значит заниматься спортом (21 человек – 52,5%), не употреблять наркотики (14 человек – 35%), а также не пить (4 человека – 10%) и не курить (1 человек – 2,5%). Повторное анкетирование показало, что после проведения программы ответы ребят на этот вопрос распределились следующим образом: не пить – 22 человека (55%), не курить (20 человек – 50%), заниматься спортом (32 человек – 80%), не употреблять наркотики (40 человек – 100%).

Во второй группе испытуемых большая часть подростков по данным первичного анкетирования также отметила вариант «заниматься спортом» (22 человека –55%). 18 учащихся (45%) выбрало вариант – «не употреблять наркотики». По 5 испытуемых (12,5%) отметили варианты: «не пить» и «не курить». Повторное анкетирование выявило, что помимо занятий спортом и не употребления наркотиков (по 24 человека – 60%), школьники считают, что курение и употребление алкоголя также негативно влияет на здоровье человека (по 20 человек – 50%).

На второй вопрос анкеты: «Считаете ли Вы для себя необходимым придерживаться принципов здорового образа жизни?» 7 человек (17,5%) из первой группы школьников отметили вариант «скорее да, чем нет». 12 подростков – вариант «скорее нет, чем да». Вариант «нет» подчеркнули 5 ребят (12,5%). А остальные 16 учащихся (40%) сделали вывод, что их эта проблема пока не волнует. После проведения повторного опроса вариант «скорее нет, чем да» отметили 8 человек (20%), ответ «скорее да, чем нет» подчеркнули 17 учащихся (42,5%), а остальные 15 ребят (37,5%) ответили на вопрос утвердительно.

Во второй группе опрошенных школьников вариант ответа «да» оказался выявлен только у 3 человек (7,5%); «скорее да, чем нет» – у 10 учеников (25%), «скорее нет, чем да» – у 17 подростков (42,5%). Не волновала эта проблема 10 человек (25%). Повторные результаты анкетирование показали, что ответ «да» и «скорее да, чем нет» выбрали по 14 человек (35%). Вариант ответа «скорее нет, чем да» подчеркнули 7 испытуемых (17,5%), а не волнует эта проблема 5 опрошенных школьников (12,5%).

На третий вопрос анкеты: «Есть ли среди Ваших знакомых люди, употребляющие наркотические вещества?» результаты опрошенных школьников в первой и второй группе испытуемых после повторного опроса не изменились. Так в первой группе подростков утвердительно на этот вопрос ответили 6 человек (15%), а отрицательно – 34 учащихся (85%). Во второй группе испытуемых ответ «да» выбрали 4 человека (10%), «нет» – 32 подростка (80%), а затруднились ответить на этот

вопрос 4 человека (10%).

Ответы на четвертый вопрос анкеты: «Если бы вы узнали, что Ваш друг (подруга) употребляет наркотики Вы…» в первой группе подростков показали, что до проведения программы многие ребята выбрали вариант «постарались бы дружить, не обращая внимания» (17 человек - 42,5%). Ответ «попросили бы дать попробовать» присутствовал у 4 ребят (10%). Немедленно прекратили бы общаться с этим человеком 7 школьников (17,5%), а постарались бы помочь – 12 респондентов (30%).

Повторное анкетирование показало, что большинство испытуемых в этой ситуации продолжали бы дружить, не обращая внимания на проблемы друга, и постарались бы ему помочь (по 16 человек – 40%). Прекратили бы общаться с ним 4 человека (10%), а остальные 4 учеников (10%) – затруднились ответить на этот вопрос.

Во второй группе учащихся до проведения профилактической программы большинство школьников (24 человека – 60%) выбрали вариант о немедленном прекращении общения с ним. По 4 человека (10%) подчеркнули остальные варианты ответов на этот вопрос. Повторное анкетирование показало, что выбор варианта о немедленном прекращении общения сохранился у 14 человек (35%). Продолжили бы дружить с другом, употребляющим наркотики 10 испытуемых (25%). Постарались бы помочь излечиться 8 человек (20%). Столько же школьников не смогли ответить на этот вопрос (8 человек – 20%).

Результаты опроса, таким образом, показали, что после проведения программы «Ровесник – ровеснику» силами волонтеров увеличивается количество школьников, которые бы постарались помочь, в случае необходимости, своим друзьям избавится от зависимости.

Опрос на пятый вопрос анкеты помог выявить, что в первой группе испытуемых опыт употребления наркотических веществ (алкоголя и никотина) имеют 24 подростка (60%), а во второй группе – 25 человек (62,5%).

В первой группе школьников до проведения программы хотели бы попробовать наркотическое вещество 22 подростка – 55% (варианты ответов «да» и «скорее да, чем нет»). Остальные 18 ребят (45%) ответили на шестой вопрос анкеты отрицательно (варианты «скорее нет, чем да» и «нет»). После участия в программе количество ребят с отрицательными ответами увеличилось до 34 человек (85%). Остальные 6 испытуемых (15%) отметили вариант ответа «скорее да, чем нет».

Во второй группе опрошенных подростков утвердительно на 6 вопрос анкеты ответил 21 ребенок (52,5%). А 19 учащихся (47,5%) подчеркнули отрицательные ответы по данному пункту анкеты. Повторный опрос показал, что отрицательно на этот вопрос анкеты уже ответили 29 человек (72,5%), а остальные 11 подростков (27,5%) потенциально готовы попробовать какое-либо наркотическое вещество.

На седьмой вопрос анкеты испытуемые первой группы отметили, что не стоит пробовать наркотик в любом случае (24 человека – 60%). Для остальных школьников в качестве мотивации к возможному употреблению стали варианты: «из любопытства» и «чтобы легче общаться с другими людьми» (по 6 человек – 15%), а также «чтобы придать себе смелость и уверенность» и «чтобы не быть «мокрой курицей» в компании друзей» (по 2 испытуемых – 5%). Повторное анкетирование показало – большинство школьников считают, что не стоит пробовать наркотические вещества в любом случае (38 человек – 95%). 2 человека отметили вариант «из любопытства» (5%).

Во второй группе школьников по данным первичного анкетирования считали, что не стоит пробовать наркотики 25 человек (62,5%). Мотивация «из любопыт-

ства» присутствует у 6 учащихся (15%), по 3 ребят (7,5%) выбрали варианты: «чтобы придать себе смелость и уверенность», «чтобы легче общаться с другими людьми», «чтобы испытать чувство эйфории». Повторный опрос показал, что отказ от наркотиков присутствует в ответах 36 испытуемых (90%). Еще 4 школьников (10%) могли бы попробовать наркотическое вещество из чувства любопытства.

По данным первичного опроса на вопрос: «Талантливые люди принимают наркотики, чтобы получить приток вдохновения» в первой группе ребят ответили утвердительно 18 человек (45%), а отрицательно – 22 учащихся (55%). После участия в программе количество отрицательных ответов увеличилось (36 человек – 90%), а утвердительно на этот вопрос ответили только 4 опрошенных учеников (10%). Во второй группе тестируемых до начала профилактической программы утвердительно ответили 16 человек (40%), а отрицательно – 24 школьника (60%). Повторное анкетирование показало, что у подростков количество отрицательных ответов увеличилось до 35 (87,5%), а положительных – сократилось до 5 (12,5%).

По мнению 24 подростков (60%) первой группы наркотик может сделать человека свободным. После проведения повторного анкетирования все испытуемые отметили вариант ответа «нет» (40 человек – 100%). Также и во второй группе учащихся, если до проведения программы 19 человек (47,5%) ответили на этот вопрос утвердительно, то после, все ребята (40 человек – 100%) отметили отрицательный вариант. До проведения профилактической программы 17 человек (42,5%) первой группы и 19 испытуемых (47,5%) группы второй считали, что наркотик избавляет от обыденности жизни. После участие в программе «Ровесник – ровеснику» все ребята (40 человек – 100%) в двух группах ответили на этот вопрос отрицательно.

На 11 вопрос анкеты: «Наркотики дают ни с чем несравнимое ощущение удовольствия» до проведения программы 12 человек (30%) первой группы и 15 испытуемых (37,5%) группы второй ответили утвердительно. После проведения программы результаты подростков первой группы показали, что все 40 испытуемых (100%) отвечают на этот вопрос отрицательно, а во второй группе таких ребят было 39 (97,5%).

На 12 вопрос анкеты: «Наркотики бывают «легкими» и «тяжелыми»?» согласились с этим утверждением 26 человек (65%) из первой группы и 20 представителей (50%) второй группы. Остальные подростки ответили на этот вопрос отрицательно. После участия в программе количество школьников, выбравших вариант ответа «нет» оказалось равно 39 (97,5%) и 36 (90%) испытуемым соответственно.

Ответы на 13 вопрос анкеты: «Если наркотики не вводить в вену, привыкания не будет?» распределились следующим образом. В первой группе испытуемых согласились с утверждением 24 человека (60%), а во второй – 20 испытуемых (50%). После проведения программы эксперимента 40 подростков (100%) первой группы выбрали вариант «нет», а во второй группе таких ребят оказалось 35 человек (87,5%).

На 14 вопрос анкеты по данным первичного анкетирования большинство испытуемых подростков первой (26 человек – 65%) и второй (28 человек – 70%) группы выбрали вариант ответа «если есть сила воли, то да». Остальные ребята отметили вариант «нет» (первая группа – 14 человек (35%), вторая группа – 11 человек (30%)). Повторный опрос показал, что в первой группе испытуемых 38 школьников (95%) отметили вариант «нет», а во второй группе анкетируемых таких ребят оказалось 34 (85%).

На 15 вопрос анкеты: «Наркоманами становятся только слабые и безвольные» утвердительно по данным первичного опроса отметили 26 человек (65%) в пер-

вой группе и 23 человека (57,5%) – во второй группе. После участия в программе количество отрицательных ответов увеличилось в первой группе до 37 (92,5%), а во второй – до 34 (85%).

И, наконец, на последний вопрос анкеты «В наше время существуют эффективные методы лечения наркомании, которые позволяют человеку снова вернуться к нормальной жизни, стать полноценным членом общества» 26 подростков (65%) первой группы (по данным первичного анкетирования) ответили утвердительно, а 18 ребят (45%) – отрицательно. Во второй группе школьников таких респондентов оказалось 25 (62,5%) и 15 (37,5%) соответственно. По данным повторного опроса отрицательные ответы были выявлены у 38 человек (95%) первой группы и 32 учащихся (80%) во второй группе школьников.

Полученные данные показывают, что программа «Ровесник – ровеснику» является эффективным средством изменения отношения к употреблению психоактивных веществ подростков в возрасте 11-14 лет. Как видно из анализа ответов подростков повышение отрицательного характера отношения школьников к употреблению наркотических веществ в большей степени присутствует в группе учащихся, прошедших программу «Ровесник – ровеснику» с участием в роли со-ведущих подростков – волонтеров.

Итак, полученные нами результаты показывают, что по сравнению с профилактическими программами, проводимыми взрослыми специалистами, в группах, где работают подростки-волонтеры психологическая коррекция личностных установок, направленных на формирование негативного отношения подростков к употреблению психоактивных веществ, оказывается более эффективной. Этот вывод подтверждается наличием лучшей динамики изменений, выявленной в ходе анкетирования, происходящей с подростками «группы риска», в первой подгруппе.

ПРИМЕЧАНИЯ

1. Березин С. В., Лисецкий К. С., Орешникова И. Б. Пути и методы предупреждения подростковой и юношеской наркомании. – Самара: Изд-во «Самарский университет», 1999.

2. Вакулина Е. А., Солянова И. Н., Рубейкина Н. А. Новые технологии психосоциальной и физкультурно-оздоровительной работы в первичной профилактике наркомании среди детей и молодежи / Под ред. Е .А. Вакулиной, И. Н. Соляновой, Н. А. Рубейкиной. – Саратов: ООО «БонапартПС», 2006.

3. Вепренцова С. Ю. Особенности влияния на старших подростков опыта волонтерской работы в программе социально-психологического тренинга «Ровесник-ровеснику», направленной на профилактику употребления психоактивных веществ младшими подростками // Российский научный журнал. – 2011. – №3(22). – С. 191-196.

4. Вепренцова С. Ю. Особенности воздействия старших подростков на эффективность первичной профилактики употребления младшими подростками психоактивных веществ // Российский научный журнал. – 2011. – № 5(24). – С. 218-223.

5. Латышев Г. В., Орлова М. В., Яцышин С. М., Титова О. А., Речнов Д. Д. Смотри по жизни вперед / Руководство по работе с подростками. – СПб.: ООО «Издательский дом «Ars Longa», 2002.

6. Хмыров А. В. Здоровый образ: Стиль 2000. Учебник для работы по профилактике поведения высокой степени риска детей и подростков. – СПб.: Взгляд в будущее, 2000.

**САРАТОВСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ
ИМЕНИ Н. Г. ЧЕРНЫШЕВСКОГО, БАЛАШОВСКИЙ ИНСТИТУТ (ФИЛИАЛ)
САРАТОВСКАЯ ОБЛАСТЬ, г. БАЛАШОВ**

УДК 159.922.4
ББК 88.58
Психология

ПСИХОЛОГИЯ

СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ХАРАКТЕРИСТИКИ ИДЕНТИЧНОСТИ ЛИЧНОСТИ В ПРОЦЕССЕ ЕЁ АККУЛЬТУРАЦИИ

М. В. Вершинина

В статье рассмотрена проблема социально-психологических характеристик идентичности личности в процессе ее адаптации в принимающем сообществе, описаны основные идентификационные модели личности. Поднят вопрос о том, каким образом опыт пребывания в иной этнической среде и включенность в общинную организацию влияют на социально-психологические характеристики идентичности личности. Анализ результатов проведенного исследования позволяет выделить и охарактеризовать основные идентификационные модели личности. Данные, полученные в ходе исследования, выявляют необходимость включения психологического компонента в деятельность общинных организаций.

Ключевые слова
Этническая идентичность, общинные организации, социально-психологические характеристики идентичности, идентификационные модели личности

На сегодняшний день проблема этнической идентичности личности является предметом изучения многих зарубежных и отечественных авторов. Различным аспектам этнической идентичности посвящены исследования Н. М. Лебедевой, Г. У. Солдатовой, В. Ю. Хотинец, В. В. Гриценко, А. Н.Татарко, Т. Г. Стефаненко, Л. Г. Почебут, В. Д. Попкова, В. Н. Павленко, Л. И. Науменко, В. П. Левкович, М. Баретта и др. [1-3, 6-8].

Мы вслед за Т. Г. Стефаненко, придерживаемся мнения, что этническая идентичность является одним из элементов социальной идентичности и представляет собой результат «когнитивно-эмоционального процесса осознания себя представителем этноса, определенная степень отождествления себя с ним и обособления от других этносов» [10. С. 8].

Мы считаем, что в сложившихся социально-экономических и культурно-исторических условиях в России большую роль в регулировании и оптимизации межэтнических отношений на региональном уровне играют общинные организации, существующие во многих регионах Российской Федерации, в том числе и в Пензенской области.

Общинные организации, становясь эмпирической базой для проведения психологических исследований, способствуют более полному изучению многих межэтнических вопросов, а также обеспечива-

ют себе научную основу для проведения практической работы по снятию межэтнической напряженности и оптимизации вхождения мигрантов в новую этнокультурную среду.

Проблемное поле исследования возникает при рассмотрении следующих противоречий:

– между достаточно тщательной изученностью проблемы этнической идентичности и процесса аккультурации в отечественной и зарубежной психологии и отсутствием социально-психологических исследований, рассматривающих социально-психологические характеристики идентичности личности в контексте функционирования общинных организаций.

– между потребностью общественных институтов в практическом изучении психологических механизмов адаптации и аккультурации в рамках общинных организации и отсутствием для этого разработанной теоретической и методической базой.

Данные противоречия позволили нам сформулировать проблему исследования: каким образом опыт пребывания в иной этнической среде и включенность в общинную организацию влияют на социально-психологические характеристики идентичности личности в процессе ее адаптации в принимающем сообществе.

Наше исследование направлено на решение данных противоречий и изучение социально-психологических характеристик идентичности личности в процессе ее адаптации в принимающем сообществе.

Общая гипотеза исследования: существуют различия в социально-психологических характеристиках идентичности представителей армянского этноса, обусловленные опытом их пребывания в принимающей среде и участием в деятельности общинной организации

Частные гипотезы:

1. У представителей армянского этноса существуют значимые различия показателей типов этнической идентичности, стратегии аккультурации, содержательных характеристик идентичности различия в иерархии ценностей и уровне агрессивности в зависимости от опыта пребывания в принимающей этнической среде и участия/неучастия в общинной организации.

2. Существуют устойчивые идентификационные модели личности представителей армянского этноса, проявляющиеся в зависимости от опыта проживания в принимающей этнической среде и участия/неучастия в деятельности общинной организации.

В ходе эмпирического исследования были использованы следующие методики:

1. Анкета, разработанная нами для выявления пола, возраста, образования испытуемых, длительности их пребывания на территории России, а также степени их взаимодействия с местной общинной организацией

2. Методика «Тип этнической идентичности» – ТЭИ (авторы Г. И. Солдатова, С. В. Рыжова) в модификации Ю. Г. Пайгуновой.

3. Опросник для измерения уровня личностной агрессивности Басса-Дарки в адаптации Л. Г. Почебут.

4. Тест двадцати высказываний (М. Кун, Т. Макпартленд; модификация Т. В. Румянцевой).

5. Ценностный опросник С. Шварца.

6. Опросник по определению стратегий аккультурации Д. В. Берри.

Методологическим основанием эмпирического исследования являются принципы системного подхода в изучении психологических явлений, изложенные в трудах Б. Г. Ананьева, В. А. Барабанщикова, А. В. Брушлинского, В. А. Ганзена, А. Л. Журавлева, Б. Ф. Ломова, В. П. Кузьмина и других.

Мы понимаем идентичность личности как многоуровневый и интегративный психологический феномен, обеспечивающий личности целостность, тождественность и определенность, который разви-

вается в ходе становления процессов самоопределения, самоорганизации и персонализации, а также обусловливается развитием рефлексии. Рассматривая такие социально-психологические характеристики идентичности, как тип этнической идентичности, стратегии аккультурации, содержательные характеристики идентичности, ценностную структуру личности, мы признаем системный и упорядочен-ный способ их организации и взаимодействия, позволяющий нам смоделиро-вать определенную структуру идентичности, представляющую собой соотношение данных характеристик в разных социальных условиях жизнедеятельности личности [4, 5].

По результатам анкетирования все испытуемые были разделены на 4 группы:

1. Группа «общинных мигрантов армян». Представители армянского этноса, проживающие на территории России менее 5 лет и принимающие участие в деятельности общинной организации;

2. Группа «вне общинных русских армян». Представители армянского этноса, проживающие на территории России более 5 лет и не принимающие участие в деятельности общинной организации;

3. Группа «вне общинных мигрантов армян». Представители армянского этноса, проживающие на территории России менее 5 лет и не принимающие участие в деятельности общинной организации;

4. Группа «общинных русских армян». Представители армянского этноса, проживающие на территории России более 5 лет и принимающие участие в деятельности общинной организации.

После проведенного корреляционного анализа полученных данных с помощью критерия Крускала-Уоллиса, можно сделать выводы о наличии различий в типах этнической идентичности испытуемых (Х2=288,813; при р= 0,000) и стратегиях аккультурации (интеграция Х2=161,158; при р= 0,000, сепарация Х2=294,488; при р= 0,000; маргинализация Х2=161,158; при р= 0,000; ассимиляция Х2=236,590; при р= 0,000). Также можно сделать вывод о наличии различий в ценностной иерархии испытуемых (конформность Х2=308,168; при р= 0,000; традиции Х2= 315,028; при р= 0,000; доброта Х2= 132,795; при р= 0,000; универсализм Х2=213,304; при р= 0,000; самостоятельность Х2=302,556; при р= 0,000; гедонизм Х2=177,859; при р=0,000; власть Х2= 42,757; при р=0,000; достижения Х2= 278,315; при р= 0,000 и безопасность Х2=300,844; при р= 0,000). Существуют различия в уровне агрессивности испытуемых (Х2=147,277; при р= 0,000) в исследуемых группах. Также обнаружены значимые различия в содержательных характеристиках идентичности личности испытуемых (шкала соотношения социальных ролей и индивидуальных характеристик Х2=33,240; при р= 0,000,; шкала уровня самооценки Х2=111,086; при р= 0,000; шкала половой идентичности Х2=47,295; при р= 0,000; шкала уровня дифференцированности Х2=11,383; при р= 0,000; шкала социального Я Х2= 237,707; при р= 0,000; шкала материального Я Х2=101,109; при р= 0,000; шкала деятельного Я Х2=225,725; при р= 0,000; шкала перспективного Я Х2=20,801; при р= 0,000 и шкала рефлексивного Я Х2= 50,921; при р= 0,000.

По итогам соотношения и анализа полученных результатов нами была дана социально-психологическая характеристика основных идентификационных моделей личности, которые реализуются при разном опыте пребывания в принимающей этнической среде и вовлеченности в деятельность общинной организации:

1. Модель начальной узкоэтнической идентификации:

Модель, реализуемая в условиях недавнего проживания на территории РФ при участии в деятельности общинной организации. Данная модель характери-

зуется наличием у личности позитивной этнической идентичности, но, при этом, на поведенческом уровне в большинстве случаев реализуется такая стратегия аккультурации как сепарация. Индивид придает большое значение сохранению своей исходной культуры и в то же время хочет избежать взаимодействия с другими культурами, причем, это стремление может даже не осознаваться самим индивидом. Такое противостояние «внутренней» позитивной этнической идентичности с внешним проявлением желания отгородиться и сохранить свою культуру в неизменном виде ведет к затруднению адаптации в новой среде, в усложнении коммуникации с представителями другого этноса и к повышенному уровню агрессивности как проявлению дезадаптации. Ценностная структура личности представлена в основном ценностями консерватизма, то есть ценностями конформности, традиций и безопасности. Наряду с данными ценностями также ярко выражены ценности власти и доброты. Ценности консерватизма являются следствием стремления к постоянству, равновесию, стабильности в целях обеспечения безопасности и снятию психоэмоционального напряжения и стресса, связанного с попаданием в другую этническую среду. Ярко выраженная ценность власти свидетельствует о том, что членство в общинной организации повышает желание армян занять достойное и даже высокое место в обществе, приобрести авторитет, богатство. Значительная выраженность ценности доброты в ценностной структуре личности отвечает потребности в аффилиации и обеспечению процветания группы. Анализируя идентификационные характеристики самоописания, мы пришли к выводу, что у личности, реализующей данный механизм, главенствует осознание себя частью социальной группы, а именно этнической, важны родственные отношения, ролевые позиции в обществе.

2. Модель начальной неустойчивой идентификации:

Модель, реализуемая в условиях недавнего проживания на территории РФ при полном отсутствии контактов с общинной организацией. Данный модель характеризуется возможностью наличия у личности, как позитивной этнической идентичности, так и гиперидентичности. Но при данной модели на уровне поведения часто реализуется стратегия маргинализации как результат невозможности сохранения своей культуры при незначительной заинтересованности во взаимосвязи с другими группами. Эта модель также характеризуется повышенной агрессивностью. Также следует отметить, что данная модель проявляется не во всех случаях при сходных начальных условиях. В некоторых случаях человек благодаря внутренним ресурсам и личностным особенностям реализует такую более успешную стратегию аккультурации как ассимиляция или даже интеграция, однако, процент таких случаев невелик. При данной модели наблюдается низкий уровень дифференцированности идентичности, что свидетельствует о замкнутости, тревожности и даже о кризисе идентичности. В самоописание присутствуют также показатели социального Я, однако, зачастую они имеют негативную окраску (безработный, «человек, которого не устраивает его нынешнее социальное положение»). В иерархии ценностей высокие ранговые позиции занимают ценности конформности, традиций, безопасности.

3. Модель приобретенной внеэтнической идентификации:

Данная модель реализуется при длительном сроке проживания в другой этнической среде. Причем эта модель имеет место в независимости от участия в общинной организации и характерна для представителей армянского этноса. Лич-

ность, реализующая данную модель, обладает этноиндифферентностью и отсутствием интереса к этническим вопросам. В большинстве случаев личностью осуществляется стратегия ассимиляции, хотя в некоторых случаях возможна и интеграция. Участие в деятельности общинной организации не оказывает какого-либо значимого влияния на выделенные нами психологические характеристики. На уровне ценностей жизни личность в основном придерживается ценностей достижения и самостоятельности. Также высокие ранговые позиции занимают ценности универсализма и гедонизма. Ценности конформности, традиций и безопасности выражены незначительно. В самоописании преобладают идентификационные характеристики, относящиеся к перспективному Я, рефлексивному Я, деятельному Я и материальному Я. Следует отметить, что данная модель является общей, но не единственно возможной в данной ситуации, реализация других моделей зависит от индивидуальных психологических особенностей человека, ресурсов личности.

Систематизация теоретического и эмпирического материала позволила сформулировать следующие выводы эмпирического исследования:

1. Идентификационная модель личности – это специфическое структурное образование, которое складывается в результате соотношения типа этнической идентичности, стратегии аккультурации, а также ценностной иерархии, агрессивности и содержательных характеристик идентичности личности.

2. При разном опыте пребывания в принимающей этнической среде и вовлеченности в деятельность общинной организации реализуются различные идентификационные модели личности: 1) модель начальной узкоэтнической идентификации проявляется при небольшом опыте пребывания в принимающей этнической среде с включенностью в деятельность общинной организации и характеризуется наличием у личности позитивной этнической идентичности, сепарации как доминирующей стратегии аккультурации, повышенного уровня агрессивности как проявления дезадаптации. В ценностной структуре личности преобладают ценностями консерватизма, власти и доброты; 2) модель начальной неустойчивой идентификации реализуется в условиях недавнего пребывания в иной этнической среде при полном отсутствии причастности к деятельности общинной организации. Данная модель характеризуется наличием у личности позитивной этнической идентичности или гиперидентичности, стратегией маргинализации или сепарации, повышенной агрессивностью. В сомописании преобладают показатели социального Я, выражен низкий уровень дифференцированности идентичности. В иерархии ценностей высокие ранговые позиции занимают ценности безопасности, конформности и традиций; 3) модель приобретенной внеэтнической идентификации реализуется при длительном опыте пребывания в принимающей этнической среде и не зависит от включенности в деятельность общинной организации. Данная модель характеризуется наличием у личности этноиндифферентности, стратегии ассимиляции. В иерархии ценностей самые высокие ранговые позиции занимают ценности достижения и самостоятельности. В самоописании преобладают идентификационные характеристики, относящиеся к перспективному Я, рефлексивному Я, деятельному Я и материальному Я.

3. Наиболее адаптивной и успешной на начальном этапе пребывания в иной этнической среде является модель начальной узкоэтнической идентификации.

4. Модель приобретенной внеэтнической идентификации проявляется при большом опыте пребывания в принимающей этнической среде вне зависимости от вовлеченности в деятельность общинной организации.

Полученные в ходе исследования данные целесообразно использовать: при планировании и проведении индивидуальной или групповой консультационной работы в общинных организациях; при привлечении новых членов в общинную организацию и создании там оптимальных условий, способствующих процессу аккультурации мигрантов в новой этнокультурной среде.

ПРИМЕЧАНИЯ

1. Баретт М. Развитие национальной идентичности: Концептуальный анализ и некоторые итоги западноевропейского исследования // Развитие национальной, этнолингвистической и религиозной идентичности у детей и подростков. – М., 2001.

2. Лебедева Н. М. Социальная психология этнических миграций / Н. М. Лебедева. – М.: Наука, 1993. – 340 с.

3. Лебедева Н. М. Социальная идентичность на постсоветском пространстве: от поисков самоуважения к поискам смысла / Н. М. Лебедева // Психологический журнал. 1999. – Т. 20. – №3. – С. 13-19.

4 Левкович В. П., Мин Л. В. Особенности сохранения этнического самосознания корейских переселенцев Казахстана // Психологический журнал. – 1996. – Т. 17. – № 6. – С. 72-81.

5. Ломов Б. Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии. – М., 1984. – 445 с.

6. Ломов Б. Ф. О системном подходе в психологии // Вопр. психологии. – 1975. – № 2.

7. Науменко Л. И. Этническая идентичность. Проблемы трансформации в постсоветский период // Этническая психология и общество. – М.: Старый сад, 1997. – С. 76-88.

8. Попков В. Д. Диаспорные общины в межкультурном взаимодействии: Пути формирования и тенденции развития: Дис. ... д-ра социол. наук. – М., 2003.

9. Солдатова Г. У. Психология межэтнической напряженности / Г. У. Солдатова. – М., Смысл, 1998. – С. 320.

10. Стефаненко Т. Г. Этнопсихология / Т. Г. Стефаненко. – М.: Академический проект, 1999. – 184 с.

МОСКОВСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ
ИМЕНИ М. В. ЛОМОНОСОВА
ФАКУЛЬТЕТ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

УДК 37.014.25
ББК 74.04(0)
Педагогика

РЕАЛИЗАЦИЯ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ КУРСОВ ЮНЕСКО УЧЕБНЫМИ ЗАВЕДЕНИЯМИ КНР В УСЛОВИЯХ ГЛОБАЛИЗАЦИИ

И Жун [Yi Rong]

В XXI веке учебные заведения Китайской Народной Республики успешно разрабатывают глобальные общеобразовательные курсы, реформируют формы и методы образования, готовят специалистов международного уровня. В предлагаемой статье дается краткое описание пяти общеобразовательных курсов, основанных ЮНЕСКО, а также рассматриваются актуальные проблемы китайского образования в условиях глобализации.

Ключевые слова
Двуязычный курс, экологический курс, инновационный курс, курс развития, курс международного взаимопонимания

Глобализация образования в XXI веке неуклонно развивается, становится общепланетарной тенденцией. По мере того, как общение между людьми разных стран становится более интенсивным, вопросу их взаимосвязи уделяется все большее внимание. Как следствие, выделяются следующие проблемы: языкового общения людей, улучшения среды существования человека, гармоничного развития отношений Китая с другими государствами, повышения конкурентоспособности КНР в мире, устранения предрассудков, дискриминации, враждебности между некоторыми странами. Для достижения общего понимания решения этих проблем ЮНЕСКО разработал и основал пять глобальных общеобразовательных курсов: двуязычное образование, экологическое образование, развивающее образование, инновационное образование и образование международного взаимопонимания. Кратко рассмотрим цели, задачи и особенности учебных планов, обстоятельства осуществления перечисленных общеобразовательных курсов ЮНЕСКО, а также вытекающие из них проблемы учебных заведений.

Двуязычное образование

Цель курса. Двуязычное образование имеет в виду систему образования, которая принимает два языка в качестве учебной среды, один из них, зачастую, не обязательно является первым языком учащихся. Смысл такого образования заключается в том, чтобы ученик овладел способностью общения на двух языках.

Содержание программы. Создание глобального двуязычного курса, в котором применяются два языка одновременно

или непрерывно в качестве посредника и инструмента обучения – определяет особенности программы. Она позволяет использовать язык для обучения (язык как средство обучения), а не для преподавания языка (язык как цель преподавания), для содействия развитию языковой компетенции. Сущность программы заключается в овладении живым иностранным языком, что позволяет второму языку войти в повседневную жизнь учащихся.

Реализация программы. С точки зрения национальных особенностей страны, в которой развертывается двуязычное образование, программа делится на три типа. Кратко рассмотрим каждый из них.

1. Программа языкового погружения. Данная модель начала осуществляться в 1960-е годы в канадской провинции Квебек и продолжается до сегодняшнего дня. В целях повышения уровня владения французским языком (вторым языком) детям с момента, когда они входят в детский сад или начальную школу, приходится общаться между ними и обучаться только по-французски. Предметы программы начальной школы (математика, естественные науки, социальные науки и языковые навыки) преподаются учителями на французском языке. Со второго, третьего или четвертого класса английский язык (первый язык) используется для обучения как курс родного языка и преподается учителем – носителем английского языка. На этот языковый курс отводится около 20% всего учебного времени. По мере увеличения времени для обучения английскому языку, половина учебных курсов (например, математика) преподается учащимся на английском языке, а остальные предметы, по-прежнему, преподается на французском языке. Большинство учащихся школ Квебека успешно осваивают эту программу.

Данный эксперимент обучения учащихся с помощью языкового погружения продолжался до окончания ими средней школы высшей ступени. До 1970-х годов данная модель обучения дала в провинции Квебек следующие результаты: 1) ученики могут использовать французский язык (второй язык) для всесторонней социальной коммуникации; 2) сохранился и даже повысился уровень владения учащимися английским языком (первым языком); 3) ученики получили необходимые знания по всем предметам обучения, соразмерные со своим возрастом и способностями; 4) учащиеся не только понимают язык и культуру другой страны, но могут давать им эстетические оценки на языке своей страны.

2. Программа перехода. Данная программа осуществлялась в 1960-е год в городе Майами штата Флорида США. Объект образования – дети иммигрантов с низким уровнем знания английского языка. Чтобы ученики, с родным неанглийским языком могли освоить основы чтения, письма и вычисления, в младших классах начальной школы основные предметы преподавались на первом (родном) языке. Некоторые второстепенные предметы, (музыка, физкультура, изящное искусство и другие) преподавались на английском языке (втором языке). Английский язык преподавался детям как иностранный язык. С улучшением качества изучения английского языка ученикам стали преподавать музыку, физкультуру и изящное искусство на втором языке. Курсы математики и естественных наук стали постепенно переводить для преподавания на английском языке, а курсы ораторского искусства, по-прежнему, преподавались учащимся на их родном языке.

По мере повышения качества изучения английского языка ученикам школ Майами, кроме ораторского искусства, все остальные предметы дают на английском языке. В целях обеспечения более высокого общего уровня успеваемости и конкурентоспособности на рынке труда, наиболее сложные для учащихся предметы преподаются на родном языке, что позволяет существенно повысить уровень их знаний,

умений, практических навыков и компетенций. Усвоив существенные положения того или иного учебного курса на родном языке, учащийся легче изучает этот предмет на любом иностранном языке.

Через несколько лет практического преподавания стало ясно, что ученики, включенные в эту программу, обладают хорошей способностью к изучению родного языка. Уровень их знания английского языка существенно повысился. Результаты многократных экзаменов знания английского языка детьми, обучавшихся по программе перехода оказались даже лучше, чем показатели учеников, для которых английский преподавался как иностранный язык.

3. Проникающая программа. В повседневной жизни учеников многих государств мира нет достаточного окружения вторым (иностранным) языком, что снижает качество его изучения. При курсовом проектировании в учебных заведениях иностранный язык (главным образом английский язык) представляется как отдельный предмет обучения, а все остальные дисциплины изучаются, в основном, на родном языке. Затем, по мере повышения уровня знания английского языка учащимися преподавание всех учебных курсов осуществляется, по возможности, по-английски. Такая двуязычная проникающая программа обычно используется в странах, где английский язык не является доминирующим, но ее эффективность оказывается ниже, чем при первых двух моделях обучения.

Тема для исследования. В Китае для изучения иностранных языков, в основном, применяется программа языкового погружения. Многолетняя практика преподавания доказала, что данная методика является малоэффективной курсовой структурой. Хотя учителя и ученики тратили много времени и энергии, особенно в области проверки знаний и говорения, но эффект остается неудовлетворительным. Выясняется, что многие учащиеся не могут использовать иностранный язык для активного общения. Главная причина этого состоит в том, что при проверке результатов обучения основное внимание уделяется письменному экзамену.

С тех пор, как в Китае осуществляется политика реформ и открытости, для улучшения качества изучения иностранных языков многие школы сделали смелые попытки в области реформирования учебного процесса. Для примера возьмем школу иностранных языков «Ванфу» в Пекине. Здесь учительские кадры – международная команда: 40% из них – иностранные учители, 40% – учители, вернувшиеся в КНР после зарубежных командировок и 20% – двуязычные учители. В школе «Ванфу» применяется американская курсовая структура AP (Advanced Placement) – учебная программа для сильных учеников средней школы высшей ступени. Эти ученики могут подавать заявку на освобождение от части учебных курсов и получение стипендии, что является важным элементом образовательных стандартов Гарвардского университета, Йельского университета и других вузов мирового класса при приеме студентов на обучение.

25 февраля 2011 года институт просвещения Гарвардского университета и школа «Ванфу» подписали проект WIDE WORL (высококачественный проект обучения для подготовки выдающихся педагогов и научных лидеров). Это выделяет школу иностранных языков «Ванфу» в качестве образцовой базы для осуществления данного проекта в Китае, и закладывает основу для приема выпускников школы «Ванфу» университетами уровня «Топ-100». Нетрудно представить себе перспективы и эффект такого обучения иностранным языкам. Однако ни один из 24 учебных курсов этого проекта не касается китайской культуры.

Из сказанного выше можно сделать вывод, о необходимости реформирования китайской системы изучения иностранных языков. Ее следует трансформировать

в такую форму образования, чтобы ученики могли использовать иностранный язык для повседневного общения. Такой подход к проблеме позволит развивать культуру китайской нации, и, одновременно, обеспечивать контроль качества образования в своей стране. Эти важные вопросы заслуживают детального обсуждения в кругах научно-педагогической общественности Китайской Народной Республики и государств-соседей, прежде всего, Российской Федерации.

2. Экологический курс

Цель. Экологическое образование населения, особенно молодежи, с конца XX века осуществляется благодаря глубокому пониманию важности и сложности глобальных экологических проблем человечества. В октябре 1997 года была принята «Тбилисская Декларация», которая стала важной Программой ООН по проблемам окружающей среды. В ней, в частности, отмечается, что экологическое образование должно быть правильно понято мировой научно-педагогической общественностью как всесторонний и пожизненный процесс, который должен отражать разнообразные изменения в современном мире. Экологическое образование должно помочь людям понять основные проблемы современности и предоставить им необходимые навыки, соотношение и понятие базовых ценностей для улучшения и охраны окружающей среды, необходимые для повседневной жизни.

Особенность программы состоит в том, что структура экологического курса XXI века резко отличается от традиционного курса обучения. Кратко рассмотрим основные особенности программы экологического курса ЮНЕСКО.

1. Всесторонность цели курса. С одной стороной, он должен давать социальным группам и отдельным лицам необходимые знание и навык об окружающих сред и их проблемах. С другой стороной, этот курс должен обучить эти группы и отдельных лиц рациональным отношениям и пониманию ценностей окружающей среды. Одновременно необходимо показать социальным группам и отдельным лицам их возможности, что они могут сблизиться с природой, понять природу, заботиться о природе и решать важные экологические проблемы.

2. Междисциплинарный характер содержания курса. Это объясняется тем, что окружающая среда является комплексом многих элементов природы и общества. В жизни человечества экологическая, культурная и духовная области тесно взаимосвязаны, поэтому окружающую среду целесообразно изучать комплексно. Следовательно, курс экологического образования должен быть обращен ко всем комплексным междисциплинарным проблемам. В этом учебном курсе должны быть синтезированы соответствующие знания из естественных наук, социальных наук, прикладных наук и гуманитарных наук.

Профессора и преподаватели курса экологического образования, понимающие его междисциплинарный характер, как правило, применяют две основные модели разработки учебных курсов, которые составляют его основу. Кратко остановимся на опыте применения этих моделей в учебных заведениях КНР.

1) Междисциплинарный курс – это единая учебная дисциплина, которая формирует общую концепцию из различных предметов, связанных с экологическими проблемами. Затем междисциплинарный курс адаптируется к актуальным темам окружающей среды, что позволяет разрабатывать независимые или серийные курсы экологического образования. Для примера, рассмотрим среднюю школу «Сюэцзюнь» в китайской провинции Чжэцзян, где в различные учебные курсы внедряется экологическая проблематика.

В курсе политологии осуществляется воспитание нравственных основ экологического сознания учащихся. Требуется, чтобы ученики понимали ценностные

ориентации специалистов-экологов и значение охраны окружающей среды.

В курсе филологии преподаватели воспитывают у учащихся красоту речи, чтобы развить у них эстетические чувства в отношении окружающей среды. В стихах и прозе китайских авторов воспеваются красоты родной природы.

В курсе географии демонстрируются примеры негативной деятельности человека в отношении природной среды, вызывающей, например, потепление климата, эрозию почвы, опустынивание местности и другие опасные явления.

В курсе физики учащимся приводят примеры измерения и контроля уровня шума в производственных помещениях, а также демонстрируются возможности проектирования вариантов оптимального использования природных ресурсов.

В курсе математики преподаватели рассказывают учащимся о методике вычислений и подсчета статистических данных, которые необходимы для проектирования оборудования, соответствующего экологическим нормам.

В курсе химии на практических занятиях учащимся показывают примеры проведения измерений качества воздуха, воды и почвы, а также проектируют возможные варианты устранения загрязнений окружающей среды.

В курсе биологии преподаватели организует школьные практические занятия по наблюдению за птицами, животными и рыбами, а также по защите зеленых насаждений от вредного влияния на них окружающей среды.

В курсе истории преподаватели приводят ученикам примеры из прошлого Китая, когда многочисленные агрессоры в ходе военных действий и при временной оккупации национальной территории разрушали окружающую среду.

В курсах культурологи и национального искусства силами преподавателей и учащихся развертываются выставки традиционных предметов быта, проводятся конкурсы украшений, созданных из материалов местной природной среды.

2) Многопрофильный курс – является отражением плюралистического подхода ЮНЕСКО к организации экологического образования. Он основан на том, что цели и задачи экологического образования позволяют включать экологические знания в существующие самостоятельные и связанные учебные курсы. Многопрофильный экологический курс представляет собой синтез различных дисциплин, объединение учебных программ по достижению желанной цели – повышение уровня экологических знаний, умений и культуры учащихся.

В практической разработке экологического курса обе рассмотренные выше модели могут быть использованы одновременно. Это отражает важную мысль теоретиков и практиков ЮНЕСКО: «Экологическое образование должно стать не только новой учебной дисциплиной, но и способом, с помощью которого экологические знания и ценностные ориентации позволят углубить и обогатить комплекс изучаемых предметов на всех уровнях обучения».

3. Вечность, общенародность и глобальность времени и пространства, как исходные принципы экологического образования. В широком смысле весь ход жизни человека происходит из природы – объединяет материю и энергию с природой, обменивается духом и эстетикой, и, наконец, возвращает людей к природе. Если человечество хочет построить продолжающиеся и эволюционно гармоничные отношения с природой, то необходимо рассматривать экологическое образование в качестве процесса постоянного (перманентного) образования. Важно, чтобы системой экологического образования было охвачено, в той или иной степени, все население Земли. В КНР разрабатываются программы экологического образования для всех типов учебных заведений, прежде всего для вузов.

4. Разнообразие методов осуществления экологического образования. В сущности, экологический курс является открытым для всех участников. Экологическое образование не только открыто для включения в него соответствующих дисциплин, но также открыто для различных социальных субъектов, более того, оно открыто для самой окружающей среды. Поэтому метод экологического образования весьма разнообразен по своему содержанию и форме реализации в различных типах учебных заведений. Для него применимы: приемы обучения в виде проблемного исследования, приемы обучения непосредственно в рамках природной среды, приемы обучения в форме экспедиции на соответствующей местности и другие. Опыт лучших учебных заведений КНР показывает, что учители (преподаватели) и учащиеся является не только активными участниками (субъектами), но и объектами воздействия содержания экологического курса. В процессе преподавания экологического курса не только учителя, но и многие учащиеся становятся соавторами применения новых форм и методов сбережения окружающей среды, активными участниками природоохранительных общественных движений.

Таким образом, экологический курс является всеобъемлющим, весьма сложным в его теоретической и практической составляющих. Он является обязательной учебной дисциплиной для граждан всех стран мира в эпоху глобализации, в том числе для многомиллионного населения Китая. Этот учебный курс включает в себя не только экологические знания и навыки, но также подразумевает воспитание экологического сознания людей, особенно молодежи. Поэтому ЮНЕСКО рекомендует правительствам всех государств реформировать свои системы образования, постепенно превращая их во все более экологические («зеленые»). В таком подходе видна озабоченность ЮНЕСКО экологическим состоянием современного мира, численность населения которого достигла 7-ми млрд. человек. Государства с большим населением, объективно, более других озабочены состоянием окружающей среды, поэтому активно развивают свое экологическое образование.

Состояние реализации. Япония является одной из стран мира, где наиболее часто происходят землетрясения, и 20% возникающих здесь землетрясений оцениваются выше 6-ти баллов по шкале Рихтера. Между тем, Япония – одна из стран с наиболее развитой системой преодоления последствий землетрясений. За прошлые годы, японское правительство осуществило значительные трудовые, материальные и финансовые вложения для создания системы раннего предупреждения землетрясений, а также укрепления жилья, дорог, мостов и т. д. В Японии большое значение уделяют вопросу постоянного обучения населения в области сейсмической защиты. В течение полувека (с 1955 до 2004 год) в Японии произошли 210 различных землетрясений силой выше 6 баллов по шкале Рихтера, которые составили 1/4 от общего числа всех землетрясений в мире. Однако смертность населения от землетрясений в Японии составляет лишь около 0,4% из общей смертности по этой причине в мире. Эти цифры говорят о многом и заставляют думать.

11 марта 2011 года на Японию обрушилось землетрясение силой в 9 баллов по шкале Рихтера, вызвавшее огромные волны цунами. Японцы выдержали и это испытание; они продолжают упорно противодействовать разгулу стихии. Этот пример показывает эффективность постоянного обучения населения противодействию стихийным бедствиям. Только при наличии политической воли руководителей государства, общественного сознания и способности большинства населения активно действовать по предотвращению и смягчению последствий стихийных бедствий, нация может выдержать крупные природные катастрофы. Это является до-

казательством эффективности экологического образования в XXI веке.

После сильного землетрясения и мощного цунами на японской атомной электростанции «Фукусима» произошла крупная авария с утечкой радиации. Большой объем сточных вод с ядерным излучением уже сбрасывается в море, к тому же утечка радиоактивных материалов с атомной электростанции еще продолжается. Все это будет продолжать приносить Японии и всему миру неисчислимые бедствия! Заинтересованные структурные подразделения ООН и МАГАТЭ должны обеспечивать постоянный международный надзор и способствовать прекращению утечки ядерных материалов из разрушенной электростанции Японии. Сопредельные с Японией государства должны принимать повышенные меры предосторожности. Страны, имеющие ядерные энергетические установки обязаны извлечь уроки и использовать негативный опыт «Фукусима», чтобы не допустить повторения японской трагедии. Особое значение имеет изучение опыта строительства ядерных энергетических объектов в сейсмоопасных зонах, а также модернизации или ликвидации старых электростанций. На «Фукусиме» эксплуатировались американские ядерные реакторы, построенные в 1960-е годы. На территории США такие реакторы уже демонтированы и заменены более совершенными.

Тема для исследования. Китай также является страной с большим числом землетрясений. По статистике многих лет на континентальной части страны в среднем каждый год происходило до 20 землетрясений силой около 5 баллов по шкале Рихтера, а каждые три года происходят 2 землетрясения силой около 7 баллов по шкале Рихтера. К 2011 году в КНР произошло 22 землетрясения силой выше 7 баллов по шкале Рихтера. Китайский эксперт по землетрясениям Лю Цзе сказал: «В ближайшие годы на западе континентальной части Китая может произойти землетрясение силой в 7-8 баллов по шкале Рихтера». В связи с этим китайское правительство и органы местной власти усиливают внимание к вопросам экологического образования населения. Это позволит повысить уровень сознания людей, а также наделить их практическими навыками по предотвращению или смягчению последствий стихийных бедствий. Тогда, даже при крупных стихийных бедствиях, народы Китая не будут платить за буйство природы трагическую цену!

3. Инновационный курс

Цель. Внедрение в учебных заведениях любого государства инновационного курса ЮНЕСКО является важным компонентом образовательной политики в условиях глобализации и способствует повышению его конкурентоспособности в мире. Данный курс имеет особую ценность для воспитания у выпускников учебных заведений современного мышления и инновационного духа, поэтому на него обращают большое внимание органы просвещения государств-членов ООН.

Особенности курса. Инновационный курс в условиях глобализации отличается от известного творческого курса 50-х годов XX века. Отличие выражается не только тем, что термин «творческий» заменен на – «инновационный», но и потому, что он имеет следующие особенности реализации.

1. Главное изменение заложено в теоретической основе. Инновационный курс предполагает не только формирование у учащихся нового сознания (первичного наблюдения), и вторичного наблюдения (знания о ценности инновационного подхода к проблеме), но и реконфигурации (согласованной способности определять существо инновационного подхода), а также проектных приложений (превращение теоретических форм в продукты практического значения).

2. Изменение в способе учёбы. Спо-

соб реализации инновационного курса более всего обращает внимание на то, чтобы ученики самостоятельно выбирали изучаемые темы для исследования из числа актуальных вопросов жизни общества, а не из абстрактных учебников или в соответствие с выбором учителей. Данный курс по специфическому способу своего обучения, открыто, общественно, комплексно и практически исследует и решает актуальные вопросы. Таким образом, инновационный дух, исследовательская способность, открытое мышление, способность к социальной практике и чувство общественной ответственности учеников усиливаются. Научный инновационный дух и гуманитарное достоинство человека удачно сочетаются и достигают органического единства.

3. Преобразование учебной формы. Инновационный курс передаёт учащимся комплексные знания, умения, навыки и стратегию действий не по своему предмету, а по способу сочетания теории и практики. Он предоставляет ученикам шансы на относительно самостоятельное, организованное внесение исследовательского, проектного, испытательного, практического, отражающего, жизненного обучения в реальную социальную практику. Данный курс является целевым, направленным на определённый способ обучения, зависимый от социального заказа.

Реализация программы. С момента начала реформ и открытости общества, китайская высшая школа ориентирована на студенческое инновационное образование. С 1989 года, в Китае было организовано 10 конкурсов «Кубок вызова» (внеаудиторных научных работ), с целью воспитания у студентов инновационного духа, творческого потенциала и созидательного сознания. Эти инновационные работы разделятся на три группы: естественнонаучные проекты, социологические доклады философско-социальной направленности и научно-технические изобретения. В каждой группе работ появились свои лидеры.

Конкурс, образно выражаясь, представляет собой «супермаркет, полный оригинальных идей», а каждая работа показывает особое инновационное мышление современных студентов. Например, в 10-м конкурсе «Кубок вызова» была представлена студенческая работа Университета коммуникаций (Шанхай) на тему «Земная портативная широкодиапазонная цифровая станция спутниковой связи с интеграцией служб». По мнению жюри конкурса, эта работа имеет практическое значение для оповещения о землетрясениях и предотвращения пожара в лесу.

Возьмем другой пример. По студенческой разработке на тему «Управляющая система длинноходного станка-качалки без балки» Промышленного университета (Харбин) было подписано инвестиционное соглашение с компанией из города Тянцзинь, на сумму 700 миллионов юаней. 10 студентов из Педагогического университета (Хунань) за 2 года посетили более 30 шахт, выполняя специальную программу на тему «Важнейшие факторы и стратегия повышения чувства психологической безопасности у угольщиков в Хунане». По итогам выполненной программы студенты подготовили доклад объемом более 20 тысяч иероглифов.

В этом докладе даны предложения по повышению уровня безопасности шахтеров. Студенты предложили Министерству государственной производственной безопасности выделять три уровня угроз жизни шахтеров, находящихся под землей. Вскоре эти студенты подготовили еще несколько докладов и инновационных программ по «горячим» проблемам, на которые общество обращает большое внимание: приезжие рабочие, социальное медицинское страхование, стареющее общество и ряду других. Эти примеры говорят о том, что инновационное образование китайских студентов дает первые положительные результаты, но общество и государство ждет от этого начинания бо-

лее ощутимых результатов. Бурно развивающийся Китай нуждается в большом числе инновационных кадров для народного хозяйства, обороны и всех сфер социальной жизни.

Тема для исследования. В 2005 году, когда премьер-министр КНР Вэнцзябао посещал известного физика Цянь Сюесэн, учёный горестно вздыхал: «Оглядываясь на пройденный путь, вижу: никакой студент не может сравниться по научным успехам с мастерами, которые воспитались в период Китайской республики!»

Сегодня Китай ещё не достиг необходимого уровня своего развития. Одна из главных причина отставания состоит в том, что ни один университет не может воспитать кадры специалистов через научно-технические изобретения, без своих оригинальных инновационных идей, без подготовки выдающихся талантов. Ученый-физик Цянь Сюесэн обеспокоен сложившейся ситуацией. Время с начала XXI века до 2020-2030 годов – это ключевой период, когда Китай может вырасти в мировую державу. Это будет во многом зависеть от того, располагает ли Китай достаточным числом талантливых ученых, которые смогут решать сложные задачи в различных научных сферах. Поэтому остро стоит вопрос о реформировании китайского высшего образования для воспитания и подготовки массовых инновационных специалистов, отвечающих экономическому развитию мира XXI века? Китайское правительство должно принимать эффективные меры для поощрения, защиты и ускорения подготовки инновационных специалистов в высшей школе.

4. Курс развития

Цель. С помощью курса развития создать условия, чтобы население принимало активное участие в переустройстве своего населенного пункта, страны и всего мира. Такое участие включает следующие компоненты: на основе понимания закономерностей развития общества, его экономики и политической структуры страны, критически осознать положение своего государства в международном сообществе, изучить причины недостаточного развития и далее идти в ногу с новым установленным порядком в международной экономике и социальной сфере.

Особенности курса. Сфера изучения курса развития в учебных заведениях включает три главных задачи и шесть конкретных целей.

Три главных задачи изучения курса развития:

– добиться понимания учащимися смысла курса развития;

– осмысление ими причин недостаточного развития страны;

– участие студентов в обсуждении вопросов курса развития.

Шесть конкретных целей курса развития.

1. Создать условия для анализа комплекса причин недостаточного развития государств – ошибок в сфере экономики и политики, бедности населения, болезней людей, социального неравенства, слабости системы образования.

2. Помощь учащимся в их стремлении разобраться в проблемах «глобального узла», где соединяются интересы людей третьего мира (развивающихся государств) и стран-лидеров (государств «золотого миллиарда»).

3. Найти баланс между глобальным развитием мирового сообщества, экономическими, политическими, экологическими проблемами, также местными, национальными и межрегиональными интересами.

4. Сформировать у учащихся учебных заведений толерантное отношение к народам слаборазвитых государств, научить их сопереживать чужому горю и несчастью, вызванными внутренними и внешними причинами.

5. Оказывать ученикам постоянную помощь при анализе сложных вопросов развития, чтобы они могли понимать про-

исходящие процессы и принимать разумные решения по возникающим проблемам.

6. Предоставлять учащимся шансы для участия в различных видах социальной деятельности, чтобы они могли внести свой вклад в развитие современного общества на основе полученных в учебных заведениях знаниях.

Реализация программы. Курс развития, как курс природной среды, разделяется на два вида: «межпредметная модель» и «многопредметная модель». Японское Исследовательское общество курса развития создало независимую учебную программу вида «межпредметная модель». В программу обучения этому курсу включены девять разделов: 1) земля; 2) население; 3) границы территорий; 4) продукты питания; 5) ресурсы и энергия; 6) жизнь общества; 7) развитие по оси «юг-север»; 8) международное сотрудничество; 9) сосуществование человечества. Содержание курса развития реализуется постепенно, от простого к сложному, начиная со средней школы и до второго курса высшего учебного заведения. В учебном процессе преподаватели основном внимание обращают на понимание учащимися вопросов развития, на важность решения проблемы нехватки ресурсов, на участие страны в деятельности международного сообщества. Опыт учебных заведений Японии показывает положительный результат, поскольку большинство учащихся хорошо усваивают «межпредметную модель» курса развития.

В статье «Рамки американского образования развития», опубликованной в журнале «Американское частное общество добровольцев», сказано: «Главная цель курса развития заключается в том, чтобы вырасти поколение людей, поддерживающих развитие в своей стране и за ее рубежами». Курс развития начинается с осознания учащимися взаимозависимости мира, непременного требования справедливости и равноправия людей всего мира. Сущность плана курса развития и организация учебного процесса с учащимися заключаются в решении проблем распространения информации, усиления роли гуманистических ценностей в значительной части мира. В американском плане курса развития применяется многопредметная модель, т. е. сочетание нескольких предметов. Одновременно, в нем обращается особое внимание на практические действия учащихся, что существенно отличает американский курс развития от аналогичного японского по способу его реализации. В американском курсе учащиеся находятся в центре событий; их внимание заостряется на знание вопросов развитии в реальной жизни. При изучении курса ученики сами выбирают учебники для самостоятельной работы. Данный курс воспитает в учениках способность задавать вопросов по существу проблем и решать эти проблемы. В учебном процессе подчёркивается взаимосвязь различных вопросов развитии, чтобы ученики осознавали роль многостороннего сотрудничества, сочетания долгосрочной и оперативной стратегией.

Тема для исследования. С начала реформ и открытости Китай достиг больших успехов во многих областях. Но исторические реформы и трансформации создали внутри китайского общества определенные проблемы развития. К ним относятся: 1) безработица среди части населения; 2) нарушение законодательства некоторыми руководителями; 3) проблемы регионального развития; 4) наличие разрыва между богатыми и бедными слоями населения; 5) вопросы образования кадров и внедрения инноваций; 6) темпы экономического развития страны; 7) нехватка жилья для части населения, 8) энергетические проблемы, 9) вопросы охраны природной среды, 10) проблемы морального климата в китайском обществе и другие.

Названные выше проблемы разделяют на два вида. Первые шесть проблем явля-

ется срочными, имеющими большое значение для превращения Китая в мощную страну современного мира. Эти проблемы требуют быстрого решения, поскольку они влияют на стабильность китайского общества. Последние четыре проблемы являются долговременными. Конечно, их решение влияет на процесс превращения Китая в мощную страну мира, но практическая реализация этих проблем требует времени и огромных ресурсов. Таким образом, Китайская Народная Республика стремится достичь уровня мощной державы современного мира, пытаясь, в первую очередь, решать свои внутренние проблемы.

5. Курс международного взаимопонимания

Цель. Курс международного взаимопонимания направлен на устранение неприятия в отношениях между государствами и народами, т. е. на ликвидацию предрассудков между странами и этносами, на исключение пропаганды агрессии, насилия и войны. Этот учебный курс поможет людям понять, что если острое международное непонимание будет распространяться в мире, то в перспективе это приведет к тяжелым последствиям и гибели всего человечества.

Особенности учебного курса. Формирование международного взаимопонимания является динамичной и открытой идеей. Курс международного взаимопонимания содержит следующие направления: гуманитарное, демократическое, мультикультурное образование, образование в интересах сотрудничества и другие. Учебный курс предназначен для того, чтобы учащийся понял, какие знания, способности и отношения между людьми и государствами должны развиваться в современном мире, где человечество взаимосвязано и мультикультурно.

Существует два мнения на то, как сделать рассматриваемый учебный курс системным. Первое состоит в следующем: разработка цепи блоков курса международного взаимопонимания, чтобы все его темы сочетались между собой. Другое мнение предполагает: проектирование самостоятельного курса, включая в государственный учебный план. Курс международного взаимопонимания уже становится необходимым элементом для усиления глобального знания, способности, морали и действия. Правительство каждой страны должно создать такой курс на основе своей системы образования; здесь не должно быть единой схемы. Более того, ЮНЕСКО стремится к достижению разнообразных моделей образования.

Реализация программы. Разработка курса международного взаимопонимания в Соединенных Штатах Америки началась с 1940-х годов. В то время программа «Образование международного взаимопонимания в американских школах», опубликованная Ассоциацией всеамериканского образования, включала в себя ряд важных положений. В частности, в ней говорилось, что курс международного взаимопонимания может воспитать в людях важную целевую установку стать – «хорошим американским гражданином». В 1980-х годах, в США осознали, что в международном контексте надо воспитывать гражданина, который обладает глобальным кругозором. Поэтому, федеральное правительство США выделяет значительные средства для создания соотнесённых курсов с целью стимулирования образовательной программы международного взаимопонимания. В начале XXI века в американской образовательной программе международного взаимопонимания появились новые теоретические положения. Сегодня она включает в себя следующие основные элементы: глобальное образование, международное образование, мультикультурное образование и другие.

В Японии образовательные программы международного взаимопонимания пережили три этапа развития. На первом этапе (1950-1970-е годы), японцы глубо-

ко переживали итоги Второй мировой войны, активно содействовали развитию образовательных программ международного взаимопонимания, где ключевой темой была борьба за мир. На втором этапе (1970-1980-е годы) правительство не только обратило внимание на воспитание «имеющих международные качества японцев», но и пыталось подменить образовательный курс международного взаимопонимания ЮНЕСКО своей национальной политикой. Третий этап начался в 1990-е годы и продолжается до сегодняшнего дня. В настоящее время в Японии идея образования международного взаимопонимания подвергается переоценке, прежде всего, в связи с усложнением межгосударственных отношений (военные конфликты и террористические акты) и усилением внутренних противоречий в японском обществе (тяжелые последствия мирового финансово-экономического кризиса и катастрофа на атомной электростанции «Фукусима»).

В Южной Корее разработка курса международного взаимопонимания началась с 1961 года. Южная Корея развивает данное направление образования как государственное дело, которое имеет яркую национальную окраску. Южнокорейские специалисты в области образования считают, что через курс международного взаимопонимания у молодежи страны следует воспитывать национальное самосознание глобального гражданина.

В настоящее время, многие страны-члены ООН уделяют большое внимание разработке курсов международного взаимопонимания. В большинстве стран специалисты приходят к пониманию, что в этом сложном вопросе нужно исходить из глобального аспекта проблемы, соответствующего духу ЮНЕСКО. Однако в некоторых странах считают, что приоритет следует отдавать не глобализации образования, а его интернационализации. Сторонников интернационализации образования довольно много среди ученых и специалистов в Китае, России и бывших социалистических странах. Научные дискуссии по этому вопросу ведутся давно, временами разгораясь с новой силой; каждая сторона имеет свои аргументы.

Тема для исследования. В Китае разработка курса международного взаимопонимания началась позже некоторых крупных государств. В настоящее время в учебных заведениях КНР курс международного взаимопонимания развивается, в основном, посредством изучения истории, географии, иностранных языков и других обязательных предметов учебных заведений. Разработка самостоятельного курса международного взаимопонимания в КНР отодвинута на более поздний период. Таким образом, вопросы о целесообразности продвижения в Китае специального курса международного взаимопонимания и формирования из молодежи глобальных граждан остаются дискуссионными.

В современном мире между некоторыми народами и странами существуют различия в идеологии, моральных ценностях и общественном устройстве. Когда отсутствуют взаимопонимание, доверие и доброжелательное отношение, то часто возникают разлад, борьба, даже войны. Все эти проблемы волнуют Организацию Объединенных Наций и руководителей сопредельных государств, требуют к ним особого внимания и принятия оперативных решений.

Из сказанного выше следует вывод, что внедрение в учебных заведениях государств-членов ООН пяти общеобразовательных курсов, предложенных ЮНЕСКО, необходимо и целесообразно. Эти курсы формируют новых людей, ориентированных на всеобщий мир и устойчивое развитие человечества в XXI веке. В современном глобальном мире любая страна не существует отдельно, а связана с другими. Совместное развитие всех государств на планете Земля, их все более тесная взаимосвязь – объективная тенденция развития человечества.

Поэтому правительства государств-членов ООН несут ответственность за воспитание своих граждан в духе общечеловеческих ценностей. Такое воспитание целесообразно осуществлять, в том числе, с помощью курсов глобального образования. Они позволяют достигать единого понимания происходящих глобальных процессов, а также общих стандартов индивидуальных личностных качеств современных людей. Активное внедрение общеобразовательных курсов ЮНЕСКО создает предпосылки для формирования во всех государствах-членах ООН нового поколения молодежи, свободного от вековых предрассудков и непримиримых противоречий, которые достались современному миру от прошлого. Человечеству в XXI веке предстоит сделать принципиальный выбор: либо всеобщий мир и процветание, либо конфронтация и война на самоуничтожение.

ПРИМЕЧАНИЯ

1. 教育全球化——中国的视点与问题，鄔志辉著 华东师范大学出版社 第三章， 第四章。
У Чжихуй. Глобализация образования – точки зрения и вопросы в Китае. – У Хань: Издательство Хуа Дон. Педагогический университет. 2004. Третий и четвёртый разделы.
2. 中国大战略——中国成为世界大国的主要问题及战略选择， 叶自成著 中国社会科学院出版社 第6章
Е Цзычэн. Китайская большая стратегия – основные вопросы и стратегический выбор превращения Китая в мировую державу. – Издательство Академии общественных наук Китая. Шестой раздел.
3. 超越文化屏障——《比较文化论集》，胡文仲著 外语教学与研究出版社
Ху Вэньчжун. Выйти из культурной конфронтации. Сравнительная культурология. – Пекин: Издательство обучения и исследования иностранных языков.
4. 双语教育概论。（加拿大）M.F. 麦凯，（西班牙）M.西格恩
Майкай M.F., M. Сигэен. Введение в образование на двух языках.
5.《双语面临的新挑战》卢丹怀，《全球教育展望》2001年第11期
Лу Даньхуай. Новые вызовы двуязычья // Перспективы глобального образования, 2001. № 11.
6.“哈佛大学进驻北京王府学校”报道《新京报》，2011年3月28日， 第5版
Гарвардский университет вводит в свой состав Корлёвскую школу Пекина // Газета нового Пекина, 28 марта 2011 года. № 5.
7.《第比利斯宣言》联合国环境规划署，1997年10月
«Декларация Тбилиси» ЮНЕП, октябрь 1997 года.
8.“新兴世界大国的成长之旅：光荣与梦想”， 喻希来《战略与管理》 1999年第6期
Юй Силай. Путь развития зарождающейся мировой державы: почёт и мечта // Стратегия и администрация. 1999. № 6.
9.《课程设计基础》，钟启泉，李雁冰主编第414页。
Чжун Цицюань, Ли Яньбин. Учебная основа проектирования. Пекин. 2009. С. 414.
10.《国际先驱导报》2011年3月18日-24日
Интернэшнл геральд, 18-24 марта 2011 года.
11. 国际理解教育的发展及其问题，姜英敏，《中国教育报》2007年5月5日， 第3版
Цзян Инминь. Развитие образования международного взаимопонимания и их вопросы // Газета китайского образования. 5 мая 2007 года. № 3.
12. Snyder, J., Bolin, F., & Zumwalt, K. (1992). Curriculum implementation. In. P. W. Jackson (Ed.), Handbook of research on curriculum .
13.Hall, G.E. & Hord, S.M. Change in schools: Facilitating the process. – Albany, NY: State University of New York. 1987.

РОССИЙСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ ИМЕНИ А. И. ГЕРЦЕНА
г. САНКТ-ПЕТЕРБУРГ

УДК 374.7
ББК 74.58
Педагогика

СОЦИАЛЬНО-КОММУНИКАТИВНЫЕ КОМПЕТЕНЦИИ КАК ОСНОВА ОПЕРЕЖАЮЩЕГО ОБУЧЕНИЯ ВЗРОСЛЫХ (НА МАТЕРИАЛЕ ОБУЧЕНИЯ ДОЛЖНОСТНЫХ ЛИЦ ТАМОЖНИ)

В. А. Корниенко

В статье рассмотрены основные положения теории и практики обучения взрослых в контексте развития социально-коммуникативных компетенций. Обоснована важная роль социально-коммуникативных компетенций в процессе обучения должностных лиц таможни.

Ключевые слова
Обучение взрослых, социально-коммуникативные компетенции, должностные лица таможни, обучение должностных лиц таможни

В 2011 году отмечается 20 лет со дня создания современной таможенной службы Российской Федерации. Эта дата приходится на выход Федеральной таможенной службы на качественно новый уровень международного сотрудничества и взаимодействия с участниками внешнеэкономической деятельности в рамках таможенного союза Республики Беларусь, Республики Казахстан и Российской Федерации, при освоении требований стандартов ИСО серии 9000 «Системы менеджмента качества» в таможенных органах.

Происходящие изменения требуют от руководства таможенных органов и подчинённых им должностных лиц и работников усвоения нормативных правовых актов, в основе которых Таможенный кодекс Таможенного союза и федеральный закон от 27 ноября 2010 г. № 311-ФЗ «О таможенном регулировании в Российской Федерации», внедрение электронного декларирования товаров [11].

На основании принятых актов вносятся изменения в таможенные процедуры и операции, что повлекло за собой необходимость приобретения должностными лицами таможни новых знаний, навыков и умений, как следствие изменившихся качественных профессиональных характеристик кадров таможенных органов.

В значительной степени обучение должностных лиц таможни происходят непосредственно на рабочих местах – в таможенных органах, под руководством коллег. Этот обучающий процесс организовывается и проводится согласно приказу ФТС России от 28 ноября 2004 г. № 329 «Об утверждении Порядка организации профессиональной учёбы должностных лиц и работников таможенных органов Российской Федерации». Профессиональная учеба – это непрерывный образовательный процесс, организовываемый с целью постоянного роста уровня профес-

сиональных знаний должностных лиц и работников таможенных органов Российской Федерации. Данной учебой охватывается широкий спектр вопросов, входящих в компетенцию деятельности должностных лиц таможни [8, 9]. Однако, как показал проведенный анализ, в содержании и технологиях обучения должностных лиц таможни в недостаточной степени учитывается значимость формирования и развития социально-коммуникативных компетенций [4].

Значимость указанных компетенций обусловлена тем, что должностные лица таможни осуществляют свою профессиональную деятельность на контактной основе, в условиях постоянного межличностного взаимодействия. Всё это обусловливает необходимость проведения целенаправленной учебной работы с этими должностными лицами по формированию у них социально-коммуникативных умений, коммуникативной культуры как составных элементов ключевых компетенций.

Современная ситуация требует от специалистов таможни не только владения суммой знаний, навыков в узкой сфере своей профессиональной деятельности, но и практических умений организации взаимодействия с разными людьми, принятия ответственных решений, в том числе и в экстремальных ситуациях, регулирования взаимоотношений, осуществления равноправного диалога субъектов, ведения переговоров, умений получать, анализировать, перерабатывать информацию, устанавливать связи между участниками таможенной деятельности различной степени сложности. Всё это вместе взятое делает важным и ценным изучение различных аспектов коммуникативной деятельности, в том числе и процесса формирования социально-коммуникативных умений у должностных лиц таможни.

Анализ научной литературы показывает, что к настоящему времени вопросы общения, коммуникативного подхода в обучении взрослых и профессиональной подготовке находятся в центре внимания многих исследователей [1, 2, 3, 5, 7, 10].

Методологические аспекты общения, межличностной коммуникации рассмотрены в работах К. А. Абульхановой-Славской, Л. П. Буевой, М. С. Кагана, Б. Д. Парыгина, и других.

Психолого-педагогический анализ коммуникативной деятельности личности проведен в трудах Б. Г. Ананьева, Г. М. Андреевой, М. Р. Битяновой, А. А. Бодалева, Ю. Н. Емельянова, Я. Л. Коломинского, А. А. Леонтьева, Б. Ф. Ломова, Н. Н. Обозова, А. В. Петровского, Л. А. Петровской и других.

Педагогические аспекты формирования коммуникативной культуры личности представлены в публикациях Л. М. Бочковой, О. Н. Дианова, О. В. Заикиной, А. В. Мудрика, Е. И. Мычко, Н. Л. Пятницыной, Е. А. Румянцевой, Л. Р. Сайфутдиновой, А. Г. Самохваловой, О. Б. Скрябиной и других.

Вопросам изучения процесса формирования и развития коммуникативной компетентности специалиста посвящены исследования А. А. Вербицкого, И. А. Зимней, М. И. Лукьяновой, И. И. Ревякиной, В. А. Сластенина, Н. Ф. Талызиной, В. А. Якунина. В военной психолого-педагогической науке данному аспекту уделяли внимание А. В. Барабанщиков, И. В. Биочинский, Н. Т. Волков, А. Д. Глоточкин, О. Ю. Ефремов, Н. В. Степанова, В. С. Чернявская и другие.

Однако, несмотря на то, что в своей совокупности все вышеперечисленные работы имеют важное теоретическое и практическое значение для совершенствования обучения взрослых, подготовки специалистов, в них не ставится целью изучение проблемы формирования социально-коммуникативных компетенций как основы опережающего (ориентированного на перспективы профессионального и личностного развития) обучения взрослых

в целом и непосредственно, применительно к обучению должностных лиц таможни.

Таким образом, существуют противоречия между:

изученностью различных аспектов коммуникативной деятельности, потребностью готовить должностных лиц таможни к решению сложных коммуникационных задач и недостаточной теоретической и методической разработанностью данной проблемы как в педагогике;

необходимостью обеспечения открытости и непрерывности обучения взрослых (в частности, должностных лиц таможни) в современных условиях, вооружения будущих специалистов приёмами и методами социального взаимодействия с разными категориями населения и отсутствием системы подготовки к этому выпускников вузов соответствующего профиля (например, сотрудников силовых ведомств);

возрастающими требованиями к таможенным кадрам, вызванными необходимостью использования различных средств воздействия, убеждения, стимулирования для решения служебных задач и отсутствием научного обоснования практико-ориентированных технологий по формированию социально-коммуникативных умений у должностных лиц таможни.

Данные противоречия обусловили необходимость постановки и решения научной задачи обоснования педагогических условий формирования и развития социально-коммуникативных компетенций как основы опережающего обучения взрослых (на материале обучения должностных лиц таможни).

В современной научной литературе подчёркивается, что коммуникация – необходимое и всеобщее условие жизнедеятельности человека, одна из основ существования общества, понятие универсальное, многоплановое и многоуровневое [7]. Социальная коммуникация – это специфическая форма взаимодействия людей по передаче информации от человека к человеку, осуществляемая при помощи языка и других знаковых систем [10].

Изучение теоретических и практических аспектов коммуникации показывает, что существует многообразие ее видов и уровней, среди которых выявляется и профессионально ориентированная коммуникация, возникающая в организациях, стороной которой является социально ориентированное общение людей как представителей определенных (возрастных, национальных, конфессиональных, профессиональных, статусных) групп. Определяющим фактором в таком общении является принадлежность или ролевая позиция коммуникантов.

Проведенный анализ позволил установить, что 80% опрошенных должностных лиц таможни признали необходимость формирования у себя и своих коллег социально-коммуникативных компетенций.

Анализ особенностей социально ориентированного общения должностных лиц таможни показывает, что оно отличается спецификой речевого содержания, выраженным обслуживающим характером речи, строгой регламентацией взаимодействия, устойчивыми ролевыми стереотипами, формализованными ожиданиями участников коммуникативного акта, своеобразием профессионального состава организации. В то же время те тенденции, которые свойственны российскому обществу на современном этапе его развития, оказывают своё влияние на профессиональное общение должностных лиц таможни. В практику этого общения входят такие процессы, как процедура обжалования, политика открытых дверей, партисипативные методы принятия решений, консультирование и другое. Поэтому подготовка должностных лиц таможни к осуществлению названных процессов связана не только с вооружением их профессиональными знаниями, но и с формированием у них социально-коммуникативных компетенций, способности и

готовности к выполнению профессиональных действия, обеспечиваемых совокупностью социальных и коммуникативных знаний, навыков, умений, адекватных конкретной социальной ситуации.

Коммуникация имеет свои особенности и трудности не только тогда, когда целью её является обмен идеями, но и когда группа людей занята решением определённой задачи. При этом эффективность коммуникации будет зависеть от типа или характера сетей коммуникации (как совокупности путей передачи информации). И от специалиста таможни, применительно к нашему исследованию, требуются умения быстро оценить ситуацию, соотнести её особенности с коммуникативными потенциалами, с характером поставленных задач, с ресурсами обстановки, опытом взаимодействия, чтобы выбрать адекватную модель коммуникации. От последнего обстоятельства во многом будет зависеть эффективность его действий и их последствия.

Участие в любом коммуникационном процессе накладывает определенные функции на субъекта и объекта, предъявляет вполне конкретные требования к сформированности социально-коммуникативных компетенций [1, 7, 10].

Таким образом, социально-коммуникативные компетенции можно рассматривать как совокупность готовности и способностей, умений и навыков ориентироваться в ситуации, находить адекватную ей тему и способ общения, соответствующую коммуникативную структуру, реализовать коммуникативный замысел, оценивать собственный потенциал и потенциал партнера, преодолевать барьеры в общении, распределять свои усилия. Данные компетенции необходимо формировать целенаправленно, педагогически продуманно в процессе организации образовательной деятельности, в том числе и в профессиональной подготовке должностных лиц таможни.

Социально-коммуникативные компетенции необходимы должностным лицам таможни для продуктивности профессионального и социального взаимодействия, делового и социально-ориентированного общения, которые связаны с социальными и профессиональными ситуациями.

Социально-коммуникативные компетенции включают способности и готовность устанавливать социальные и профессиональные контакты, прогнозировать развитие социальных и профессиональных ситуаций, осуществлять воздействие на других лиц при помощи информирования, убеждения, образца, подкрепления позиций, преодолевать барьеры в социально и профессионально ориентированном общении, осуществлять коммуникацию через формирование согласия, согласование действий, координацию заданий, кооперацию усилий, решение проблем, разрешение противоречий, участвовать в служебных отношениях, вести диалог, организовывать личностное и групповое пространство в ходе делового и социально ориентированного общения с учетом реальной социальной ситуации.

Разработка процессуальной стороны обучения связывается в первую очередь с выбором педагогом целесообразных организационных форм, методов и средств проведения учебных занятий с обучающимися. Этот выбор базируется на целостной системе дидактических принципов, которые представляют собой руководящие педагогические положения, отражающие протекание объективных законов и закономерностей обучения, а также определяющие деятельность преподавателя по организации активного взаимодействия с обучающимися с целью освоения знаний, навыков и умений.

Важным этапом профессионально ориентированного обучения является организация педагогического взаимодействия с обучающимися на уровне субъект-субъектных отношений и последовательное применение системы форм, методов и

средств обучения (традиционных и инновационных) для усвоения обучающимися предметного и социального содержания профессиональной деятельности, закреплению умений действовать в ситуациях профессиональной деятельности и общения.

Коммуникативный аспект профессиональной подготовки должностных лиц таможни реализуется посредством процессуальной составляющей обучения, в рамках создания коммуникативных ситуаций в учебном процессе с целью переноса осваиваемого опыта на профессиональную сферу деятельности. Взаимодействие в процессе обучения, имеющее форму общения между преподавателем и обучающимися, а также обучающихся между собой, выступает одним из наиболее важных средств трансформации учебной информации в профессионально значимую. Оно отличается высоким уровнем взаимопонимания, низким уровнем избыточности информации, экономией времени её передачи. По мнению В. А. Сластенина и Н. Г. Руденко, ему способствуют фронтальные, коллективные, групповые диадические коммуникативные ситуации. Эти коммуникативные ситуации целесообразно реализовывать в зависимости от конкретных педагогических задач, решаемых на том или ином этапе непрерывного образования, методов и форм обучения.

Процесс формирования социально-коммуникативных компетенций у должностных лиц таможни предполагает решение следующих задач: познакомить с действиями в профессионально ориентированном общении в целом и в конкретной социальной ситуации в профессионально-ориентированном общении; дать возможность обучающимся соотнести учебный материал со своими представлениями о владения им тем или иным социально-коммуникативным умением, показать необходимость его наличия для успешного решения жизненных, служебных проблем; создать условия, чтобы обучающийся мог попробовать воспользоваться этим умением в имитируемой ситуации и социальной действительности.

На первом этапе обучающиеся предварительно знакомятся с действиями (по инструкции, описанию, визуально), в результате чего в их сознании формируется ориентировочная основа выполнения, осуществляются эпизодические пробы социально-коммуникативных умений в отдельных моделируемых ситуациях; на втором этапе выполняются действия в различных ситуациях при обязательном контроле со стороны; на третьем этапе инициируются социально-коммуникативные действия при поддержке коллег в коммуникативном взаимодействии; на четвертом этапе – по самостоятельно разобранным опорным правилам, а помощь со стороны оказывается лишь при явных затруднениях, то есть поддержка осуществляется опосредованно, на заключительном этапе - в ходе самостоятельной деятельности.

Процесс формирования и развития социально-коммуникативных компетенций у должностных лиц таможни должен строиться на принципах непрерывности, интегрированности, дополнительности, профессиональной ориентированности, адекватности; включать следующие этапы: психолого-педагогическая диагностика [6], коллективное обучение, групповая деятельность, работа в составе тренинговых групп, индивидуальное консультирование, социальная практика; предусматривать использование следующих технологий и приемов обучения: моделирование ситуаций, кейс стади, тренинги эффективной коммуникации и ведения переговоров, ролевые и деловые игры, групповая дискуссия, технологии командообразования.

В ходе исследования установлено, что организационно-педагогическими условиями эффективности формирования социально-коммуникативных компетенций у должностных лиц таможни являются:

включенность процесса в систему профессиональной подготовки и в практику профессиональной деятельности; это обеспечивается мотивацией должностных лиц к освоению социальной коммуникации, осознанием возможности преодоления коммуникативных трудностей в социально ориентированном, деловом общении и профессиональной деятельности в целом.

В качестве критериев и показателей формирования социально-коммуникативных компетенций должностных лиц таможни можно выделить: когнитивный (социальные знания, знания особенностей социально-коммуникативных умений, возможностей их применения в социально ориентированном и деловом общении); мотивационный (отношение к процессу освоения и реализации социально-коммуникативных компетенций); праксиологический (осознанность социально-коммуникативных действий, алгоритмичность и четкость их выполнения, длительность сохранения навыков и умений, вариативность и самостоятельность их применения в социальных ситуациях профессиональной деятельности).

В целом проведенное исследование показало, что формирование и развитие социально-коммуникативных компетенций является социально и профессионально значимым для обучения взрослых. Целенаправленная, педагогически продуманная и методически обеспеченная деятельность по формированию и развитию социально-коммуникативных компетенций у должностных лиц таможни позволяет достичь положительных результатов, если этот процесс включен в систему их профессиональной подготовки, связан с практикой, отслеживается путем диагностики, строится на субъект-субъектном взаимодействии, ориентирован на работу в команде.

ПРИМЕЧАНИЯ

1. Бочкова Л. М. Социально-педагогическое обеспечение формирования коммуникативной культуры личности студента в вузе: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Кострома, 2003.

2. Василькова Т. А. Основы андрагогики. – М., 2009.

3. Громкова М. Г. Андрагогика. Теория и практика образования взрослых. – М.: ЮНИТИ, 2005.

4. Детальный план мероприятий по реализации Концепции развития таможенных органов Российской Федерации (распоряжение ФТС России от 11 мая 2006 г. № 172-р).

5. Ефремов О. Ю. Педагогика. – СПб.: Питер, 2009. – 256 с.

6. Ефремов О. Ю. Теория и практика педагогической диагностики в высшей военной школе России. – СПб., 2001. – 400 с.

7. Основы теории коммуникации. – М., 2005.

8. Положение о Федеральной таможенной службе (постановление Правительства РФ от 26 июля 2006 г. № 459).

9. Приказ Федеральной таможенной службы от 25 ноября 2004 г. N 329 «Об утверждении Порядка организации профессиональной учебы должностных лиц и работников таможенных органов Российской Федерации».

10. Сидоренко Е. В. Тренинг коммуникативной компетентности в деловом взаимодействии. – СПб., 2004.

11. Федеральный закон от 27 ноября 2010 г. № 311-ФЗ «О таможенном регулировании в Российской Федерации».

УДК 159.922.1
ББК 88.56
Социальная психология

ПСИХОЛОГИЯ

К ВОПРОСУ ОБ АКТУАЛЬНОСТИ ЦЕННОСТЕЙ СЕМЬИ И БРАКА ДЛЯ СОВРЕМЕННОЙ СТУДЕНЧЕСКОЙ МОЛОДЕЖИ

И. Н. Орлова

В статье представлены результаты социологического исследования, проведенного по авторской анкете с целью выявления представлений современных российских студентов о семье и браке. Проведенное обследование показывает, что ценности семьи по-прежнему значимы для молодежи, и в условиях происходящей модернизации общества большую актуальность приобретают исследования и разработки, направленные на подготовку молодого поколения к созданию семьи.

Ключевые слова
Молодёжь, брак, семья, семейные ценности, психологическая готовность к семейной жизни

На рост внимания общества к молодежи, ее проблемам и интересам обращают внимание многие современные научные и научно-популярные издания. Ведь именно молодежь – самая мобильная, энергичная и активно развивающаяся часть общества. Однако особенности современной молодежи нельзя рассматривать вне круга социальных проблем, стоящих перед обществом. В последние годы и даже десятилетия многие исследователи говорят о дестабилизации семьи, кризисной фазе ее развития, нивелировании семейных ценностей. Важно понимать, что структура семьи с течением времени постепенно и постоянно меняется в зависимости от социальных и культурных перемен в обществе [1, 2, 7]. Общество моделирует форму и функции семьи в целях её максимальной социальной эффективности.

Специфика студенческой молодежи заключается в том, что эта социальная группа, будучи пассивным объектом заботы государства, является активным участником социальной жизни общества. С одной стороны, студенческая молодежь выступает в качестве объекта воспитательно-культурной, образовательной опеки общества, а с другой, – способна самостоятельно принимать ответственные решения и полноправно участвовать в общественной жизни. Такая социально-психологическая двойственность данной социальной группы, несомненно, оказывает влияние и на формирование готовности студентов к семейной жизни, воздействует на развитие определенного нравственного комплекса, – готовности личности принять на себя новую систему обя-

занностей по отношению к своему брачному партнеру, будущим детям. Указанный феномен влияет также на подготовленность молодёжи к межличностному общению и сотрудничеству, необходимым в семье [3, 5, 7].

Настоящее исследование было проведено среди студентов в рамках большой исследовательской работы, направленной на выявление компонентов готовности современной студенческой молодежи к браку и семейной жизни. В исследовании приняли участие 180 человек. Все опрашиваемые – студенты гуманитарных вузов. Респондентам предлагалось ответить на вопросы авторской анкеты, позволяющей детально выяснить некоторые важные аспекты оценки молодыми людьми семьи и брака. Анкета была составлена таким образом, чтобы иллюстрировать и конкретизировать мнения и представления респондентов о семейной жизни и браке, дополняя тем самым психодиагностические данные, полученные с использованием стандартизированных тестов - опросников [5,6].

Первые два вопроса анкеты выявляют информацию о возрасте и поле респондентов. **Из 180 опрошенных девушки составили 67,2% (121 человек), юноши, соответственно, 32,8% (59 человек). Возраст от 18 лет до 21 года** имеют **161 человек**, что составило **89,4%** наших испытуемых, **возраст с 21 года до 25 лет** имеют **19 человек**, что, соответственно, составило **10,6%** от общей выборки. Возрастное распределение неравномерно, однако характерно для студентов, получающих первое высшее образование.

Третий вопрос анкеты позволил нам выяснить, что из 180 наших респондентов 171 человек (95%) не замужем/не женаты.

На вопрос «хотели бы вы создать семью?» – «да» ответили 78,9% респондентов; «нет» ответили 7,2% респондентов; «еще не думал(а) об этом» – 13,9% опрошенных. **Среди девушек желающих иметь семью несколько больше** – 81,8% женщин и 72,9% мужчин отметили положительный ответ. Среди респондентов первой и второй возрастной групп – 78,3% и 74,2%, соответственно, ответили «да». Нам кажется важным обратить внимание на количество отрицательных ответов респондентов – всего их 7,2% – трое мужчин, 10 женщин, и все эти респонденты имеют возраст от 18 до 21 года. Общее количество респондентов, не желающих иметь семью, на наш взгляд, невелико, тем более что все они из первой возрастной группы, что может косвенно свидетельствовать о неготовности или нежелании этих респондентов пока начинать самостоятельную жизнь. Большая же часть опрошенных нами молодых людей хотели бы создать семью.

Пятый вопрос анкеты позволил выяснить мнение респондентов относительно того, считают ли они себя готовыми к семейной жизни: «да» ответили 58,3% респондентов (105 человек из 180), «нет» ответили 34,4% (62 человека), «затрудняюсь ответить» – 7,2% респондентов (13 человек). Суммарно «нет» и «затрудняюсь ответить» в качестве ответов выбрали 41,6% всей выборки. То есть **более половины опрошенных нами студентов в возрасте от 18 до 25 лет не считают себя готовыми к созданию семьи.** Не считают себя готовыми создать семью 49,2% мужчин и 37,2% женщин из опрошенных нами соответствующих частей выборки. Такие же ответы (суммарно) отметили 39,1% респондентов первой возрастной группы и 63,2% респондентов второй возрастной группы. Обратим внимание на то, что **среди респондентов более старшего возраста большая часть не считает себя готовыми к созданию семьи.**

Следующий вопрос: какой возраст респонденты считают наиболее подходящим для создания семьи. В качестве вариантов ответов нами было предложено пять возрастных периодов: «до 20 лет», «20-25 лет», «25-30 лет», «30-35 лет», «после 35

лет». Никто из опрошенных нами не считает, что подходящий возраст для создания семьи – до 20 лет. **Абсолютное большинство опрошенных нами студентов (совокупно 97,8%) считают для вступления в брак подходящим возраст до 30 лет**: «20-25лет» отметили 62,8% респондентов, возраст «25-30 лет» отметили 35% опрошенных. **Среди девушек больший процент опрошенных** (по сравнению с мужчинами) **считает подходящим для брака возраст до 25 лет**: 68,6% девушек (по сравнению с 50,1% мужчин). Среди респондентов выделенных нами возрастных групп ответы распределены так же, как и в целом по выборке.

Седьмой вопрос: «хотели бы вы иметь в своей семье детей?» – «Да» ответили 93,9% респондентов, «нет» ответили 1,7% опрошенных (все они из первой возрастной группы), «еще не думал(а) об этом» ответили 4,4% респондентов, (большинство из низ также относятся к первой возрастной группе).

На вопрос о том, какой брак опрашиваемые считают более надежным (длительным), подавляющее большинство респондентов ответили – «официально зарегистрированный» (90,6%); «незарегистрированный (т. н. гражданский)» – ответили 9,4% опрошенных. Среди тех, кто считает незарегистрированный брак более надежным, более половины – мужчины (58,8%). Таким образом, **среди респондентов мужского пола 16,9% считают незарегистрированные отношения более длительными и надежными.** Среди женщин с ними солидарны только 5,8%. Заметим, что **90,1% респондентов первой возрастной группы и 94,7% респондентов второй возрастной группы считают более надежным официально зарегистрированный брак.** Это, на наш взгляд, важный показатель, он положительно характеризует стремление молодых людей *официально* оформлять отношения.

На вопрос, является ли более устойчивым брак по любви или по расчету, ответы респондентов распределились следующим образом: «по любви» ответили 90,6% респондентов, «по расчету» ответили 9,4% респондентов. **Среди респондентов мужского пола 96,6% считают брак по любви более устойчивым, среди женщин с ними согласны 87,6%.** Среди респондентов второй возрастной группы нет ни одного человека, считающего брак по расчету более устойчивым.

На вопрос «имеет ли смысл перед тем как вступать в брак предварительно пожить вместе?» положительно ответили 81,1% респондентов (146 человек), отрицательный ответ дали 5,6% опрошенных (10 человек), и ответ «это не имеет значения» выбрали 13,3% опрошенных (24 человека). **Мужчины в большей степени склонны предварительно пожить вместе перед вступлением в брак** – 88,1% и 77,7% женщин так же положительно ответили на этот вопрос. Заметим также, что **среди мужчин нет респондентов, отметивших ответ «нет».**

Следующий вопрос анкеты «является ли для вас сексуальное удовлетворение однозначно необходимым условием брака?» предлагал три варианта ответа: «да» – так ответили 71,1% опрошенных (128 человек из 180); «нет» – 15,6% респондентов (28 человек); «затрудняюсь ответить» – 13,3% (24 человека). Среди респондентов различных частей нашей выборки ответы распределились следующим образом: «да» ответили 76,3% мужчин и 68,5% женщин; 70,2% студентов, относящихся к первой возрастной группе и 78,9% респондентов второй возрастной группы; «нет» ответили 16,9% мужчин, 14,9% женщин; 14,9% респондентов в возрасте от 18 до 21 года и 21,1% респондентов в возрасте от 22 до 25 лет; остальные опрошенные, соответственно, выбрали вариант «затрудняюсь ответить». То есть, можем сказать, что **мужчины придают большую значимость сексуальным отношениям в браке, чем женщины.**

Что касается вопроса о том, является

ли супружеская верность одним из основных параметров счастливого брака, то наши респонденты выбрали следующие варианты ответов: «да, безусловно» ответили 88,3% всех опрошенных; «нет, не обязательно» – 5% респондентов; «затрудняюсь ответить» – 6,7% опрошенных. Среди мужчин немного меньше респондентов, положительно ответивших на этот вопрос – 86,4%, тогда как среди женщин – 89,3% опрошенных (от соответствующих частей выборки). Однако отметим, что в целом **большинство респондентов считают супружескую верность одним из определяющих факторов счастливого брака.** С этим также согласны 87,6% опрошенных из первой возрастной группы и 94,7% респондентов второй возрастной группы.

Тринадцатый вопрос: «кто, по-вашему, должен материально содержать семью?», на него предлагалось четыре варианта ответа: «мужчина» – так ответили 39,4% всех опрошенных (71 человек); «женщина» – этот ответ не выбрал ни один респондент из 180 опрошенных; «оба супруга» – 53,9% всей выборки (97 человек); «не имеет значения» – 6,7% респондентов (12 человек). Таким образом, отметим, что для подавляющего большинства наших респондентов – молодых людей, студентов в возрасте от 18 до 25 лет, этот вопрос является важным, т. е. «имеет значение», и большинство из них предпочли бы разделить материальные заботы о семье с супругом. Поскольку **чуть более половины опрошенных выразили в своих ответах стремление к паритету в материальном обеспечении семьи,** рассмотрим этот вариант ответа по имеющимся у нас подгруппам общей выборки. Вариант ответа «оба супруга» выбрали соответственно 40% мужчин и 61,2% женщин, что может быть некоторым свидетельством продолжающейся эмансипации; 54,7% респондентов в возрасте от 18 до 21 года и 47,4% опрошенных из второй возрастной группы. Интересно отметить, что вариант ответа «мужчина» выбрали примерно одинаковое количество омских и московских студентов – по 39,5% соответствующих частей выборки; 54,2% мужчин и 32,2% девушек (т. е. **более половины респондентов – мужчин и треть женщин считают мужчину ответственным за материальный достаток в семье**); среди респондентов первой возрастной группы с этим согласны 37,9% опрошенных, во второй возрастной группе – 52,6% респондентов.

На вопрос «кто, по-вашему, должен вести домашнее хозяйство?» ответы респондентов распределились следующим образом: «мужчина» – нет ни одного ответа, «женщина» – 28,3% опрошенных (51 человек), «оба супруга» – 66,7% (120 человек), «не имеет значения» – 5% (9 человек). Анализируя ответы на этот и предыдущий вопрос, заметим, что большинство опрошенных нами студентов склоняются к тому, что и зарабатывать деньги и вести домашнее хозяйство в семье должны оба супруга. А если рассмотреть совокупно ответы респондентов: «оба супруга» и «не имеет значения» на тринадцатый и четырнадцатый вопросы – что вполне допустимо, если рассматривать оба варианта ответа как отступление от жестких патриархальной или матриархальной конструкций взаимоотношений в семье – то мы увидим, что **60,6% респондентов готовы разделить материальную заботу о семье с супругом и 71,7% опрошенных готовы разделить с супругом домашние обязанности.** Рассмотрим половое и возрастное распределение части респондентов, выбравших ответ «женщина»: так ответили 35,6% мужчин и 24,8% женщин; 28% респондентов в возрасте от 18 до 21 года и 31,6% респондентов в возрасте от 22 до 25 лет. То есть **примерно треть опрошенных в каждой части нашей выборки считают женщину ответственной за ведение домашнего хозяйства в семье.** Остается добавить, что тенденцию к классической патриар-

хальной организации быта выразили 16,1% респондентов (т. е. 29 человек на вопрос о материальном обеспечении семьи ответили, что это должен делать мужчина, а на вопрос о ведении домашнего хозяйства дали ответ «женщина»). Среди них 13 респондентов мужского пола и 16 – женского.

Следующий вопрос направлен на выявление готовности принять респондентами на себя ответственность за свою семью: «создавая семью, будете ли вы рассчитывать на помощь…», далее предлагалось три варианта источника потенциальной помощи: «родители/родственники» – к их помощи рассчитывают прибегнуть 46,1% респондентов (83 человека); «государства» – 4,4% (8 человек); «будем обходиться своими силами» – **ни на чью помощь не рассчитывают 49,4% опрошенных (89 человек).** В каждой из исследуемых частей общей выборки примерно половина респондентов рассчитывают обходиться своими силами при создании семьи, что соответствует результатам по выборке в целом.

В вопросе «при вступлении в брак имеет ли для вас важное значение…» содержится несколько подвопросов, на которые предлагалось ответить «да» или «нет»: а) материальное положение будущего мужа/жены: **«да» ответили 54,4% респондентов**, «нет» – 45,6%; Среди мужчин, для которых важно материальное положение супруга – 27,1%, женщин – 67,8%; среди респондентов первой возрастной группы положительно ответивших на данный вопрос 57,1%, среди второй возрастной группы – 31,6% опрошенных соответствующих частей выборки; б) социальный статус будущего мужа/жены: **«да» ответили 52,2% опрошенных**, «нет» – 47,8%; среди респондентов мужского пола ответ «да» отметили 37,3%, среди женщин – 59,5%; респондентов первой возрастной группы положительно ответивших на этот вопрос 53,4%, второй возрастной группы – 42,1%; в) образование/культура будущего мужа/жены: **«да» ответили 82,8% опрошенных**, «нет» – 17,2%; среди респондентов мужского пола ответ «да» отметили 83,1%, среди женщин – 82,6%; респондентов первой возрастной группы положительно ответивших на этот вопрос 83,9%, второй возрастной группы – 83,7%; г) материальное положение и социальный статус родителей супруга: **«да» ответили 17,8% опрошенных**, «нет» – 82,2%; среди респондентов мужского пола ответ «да» отметили 10,2%, среди женщин – 21,5%; респондентов первой возрастной группы положительно ответивших на этот вопрос 18%, второй возрастной группы – 15,8%. д) отношение ваших родителей к этому браку: **«да» ответили 57,8% опрошенных**, «нет» – 42,2%; среди респондентов мужского пола ответ «да» отметили 37,3%, среди женщин – 67,8%; респондентов первой возрастной группы положительно ответивших на этот вопрос 59,6%, второй возрастной группы – 42,1%; е) отношение его (её) родителей к этому браку: **«да» ответили 54,4% опрошенных**, «нет» – 45,6%; среди респондентов мужского пола ответ «да» отметили 39%, среди женщин – 62%; респондентов первой возрастной группы положительно ответивших на этот вопрос 55,9%, второй возрастной группы – 42,1%. Заметим, что все перечисленные подвопросы можно отнести к разряду т.н. «статусных», т. е. так или иначе влияющих (определяющих, подтверждающих, изменяющих) на существующий социальный статус индивида. Таким образом, анализируя полученные данные, можем утверждать, что **материальное положение и социальный статус будущего супруга в значительной степени больше волнует женскую часть опрошенных** (в среднем на 25% больше девушек, чем мужчин отмечают значимость этих параметров), а также для **респондентов первой возрастной группы** (отметивших значимость этих параметров примерно на 17% больше). В оценке отношения **к социальному статусу и ма-**

териальному положению родителей будущего супруга наблюдаются те же тенденции, но с меньшим разрывом между различными частями выборки. Интересно отметить, что **примерно для половины всех опрошенных важным является и отношение к браку родителей, причем как своих, так и будущего супруга**. Однако отметим, что все-таки большее значение родительским взглядам придают женщины (примерно на 27%) и респонденты первой возрастной группы, т. е. в возрасте от 18 до 21 года (в среднем на 15%). **Что касается культурного и образовательного уровня будущего супруга, то этот вопрос оказывается одинаково значим для респондентов обоих полов и обеих возрастных групп.**

На вопрос «когда вы выйдете замуж/женитесь, вы бы хотели жить…» – «со своими родителями» ответили 97,8% респондентов; «с его (её) родителями» ответили 0,6% опрошенных; «не имеет значения» – 0,6% респондентов; «отдельно от родителей/родственников» – 1,1% респондентов. Таким образом, **практически все респонденты предпочли бы жить со своей семьей отдельно от родителей и других родственников.**

В то же время на вопрос: «Является ли жилищный вопрос для вас значимым при вступлении в брак?» были получены следующие ответы: «да, это многое решает» – так ответили 38,9% (70 человек); «нет, это не важно» – 8,3% опрошенных (15 человек); «это важно, но не имеет решающего значения» – такой ответ дали 52,8% (95 человек). Отметим, что примерно половина опрошенных (в каждой из частей общей выборки) считают жилищный вопрос важным, но не решающим.

Следующий вопрос направлен на выяснение отношения опрашиваемых к тому, что брак обязательно требует компромиссов от обоих супругов. **На этот вопрос предлагалось три варианта ответа: «да» – так ответили 91,1% наших респондентов**; «нет» – ответили 2,2%; затруднились с ответом 6,7% опрошенных. **Все респонденты, отрицательно ответившие на этот вопрос – мужчины в возрасте от 18 до 21 года.**

Далее следовал вопрос: «приемлемо ли для вас в брачных отношениях демонстрировать бо2льшую любовь, чем вы испытываете на самом деле?» – «Да» – этот ответ выбрали 6,7% опрошенных; «нет» – 60,6% респондентов; «зависит от обстоятельств» – такой уклончивый ответ предпочли 32,8% наших респондентов. Говорит ли это о честности наших респондентов? Скорее это говорит, на наш взгляд, о некоторой идеализации потенциальных брачных и семейных отношений, ведь большинство наших респондентов (95%) холосты.

Предпоследний вопрос: «готовы ли вы ради семьи отказаться от того, чтобы делать карьеру?» Здесь было предложено три варианта ответа: **«да, семья однозначно важнее»** – так считают 32,2% наших респондентов, **среди мужчин, выбравших этот вариант ответа на 5% больше, чем среди женщин**; «да, но только на какое-то время» – такой компромиссный вариант выбрали 63,9% опрошенных (распределение ответов в различных частях нашей выборки соответствует результатам по выборке в целом); «нет, карьера – это самое главное» – ответили 3,9%, такой категоричный вариант выбрали респонденты и мужского и женского пола, но все они (всего 7 человек) имеют возраст от 18 до 21 года.

И наконец, последний вопрос: «Готовы ли вы отказаться от больших заработков ради того, чтобы больше проводить времени с семьей?» На первый взгляд этот вопрос повторяет предыдущий, но заметим, что говоря о карьере, люди чаще всего имеют в виду успешное продвижение в выбранной области деятельности, что не всегда совпадает с большим заработком, но приносит другие формы удовлетворения (самоактуализация, уважение, власть и т. п.). А говоря о заработке, в боль-

шей степени имеется в виду возможность удовлетворения потребностей первых уровней пирамиды Маслоу. Таким образом, предпоследний вопрос предлагает респондентам рассмотреть выбор между способами реализации своего потенциала – в семье, или в работе, а последний вопрос анкеты предлагает респондентам весы, на одной чаше которых «деньги», а на другой – «время, проводимое с семьей». «Да» – ответили 36,1% респондентов, т. е. 65 человек из 180 «выбрали «время»; «нет» (т. е. «выбрали «деньги») – 19,4% опрошенных (35 человек); «не думали об этом» – 44,4% опрошенных (80 человек).

Резюмируя полученные в ходе обследования результаты, отметим, что нынешняя семья, безусловно, представляет собой более свободную во всех отношениях группу, чем семья в прошлом. Однако семья продолжает оставаться опорой, в полном смысле слова «ячейкой» общества. Молодежь по-прежнему стремится к созданию семьи и брака, по-прежнему более значимым и желанным кажется официально зарегистрированный брак и брак по любви. В процессе контактов с макросоциумом семья адаптируется к имеющим место в обществе традициям, обычаям, нравам, религиозным, национальным и социально-экономическим особенностям общества в целом и своего конкретного окружения. Таким образом, процессы и перемены в современной российской семье определяются не только действием социальных и экономических факторов – тенденциями, характерными для института семьи вообще – но и специфической исторической ситуацией развития современной России. Определённо имеет место кризис традиционных форм организации семьи, но активное формирование инновационных моделей семьи, имеющее место в течение последних двух десятилетий, можно оценивать не как проявление дезорганизации института семьи, но как естественный процесс, имеющий место в условиях продолжающейся социально-экономической и идеологической модернизации общества. Однако анализ происходящих изменений заслуживает более детального рассмотрения в рамках отдельной статьи.

ПРИМЕЧАНИЯ

1. Аккерман Н. Семья как социальная и эмоциональная единица // Семейная психотерапия. Хрестоматия. Сост.: Э. Г. Эйдемиллер, Н. В. Александрова, В. В. Юстицкис. – СПб.: Питер, 2000.

2. Андреева Т. В. Психология современной семьи. – СПб.: Речь, 2005.

3. Клейберг Ю. А. Социальные нормы и отклонения. – М.: Академия, 1997.

4. Лисовский В. Т. Духовный мир и ценностные ориентации молодежи России. – СПб.: «Санкт-Петербургский Университет профсоюзов», 2000.

5. Орлова И. Н. Представления современной российской студенческой молодежи о семейной жизни и брачном партнере // Российский научный журнал. – 2011. – №3(22). – С. 224-229.

6. Орлова И. Н. Соображения студентов Москвы и Омска о создании семьи и будущих супружеских отношениях // Российский научный журнал. – 2011. – № 5(24). – С. 235-240.

7. Шнейдер Л. Б. Семейная психология: учебное пособие для вузов. – М.: Академический проект, 2007.

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

УДК 159.942
ББК 88.352
Психология

ПСИХОЛОГИЯ

ЭМОЦИИ И ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ ЗДОРОВЬЕ ЛИЧНОСТИ

О. И. Одарущенко

Статья посвящена проблеме возрастания научного интереса к здоровью личности. Автор прослеживает связь эмоций и психологического здоровья. Рассматриваются взгляды на эмоции отечественных и зарубежных психологов, показывается возможность обратиться к опыту буддистских практик, когда речь идет о деструктивных эмоциях и необходимостью справляться с ними. Делается заключение, что проведенный анализ проблемы взаимосвязи эмоций и различных аспектов психологически здоровой личности позволит определить новые подходы в психотерапии для преодоления депрессивных, тревожных состояний, создаст основу для профилактики подобного рода расстройств.

Ключевые слова
Психологическое здоровье, модель здорового человека, эмоции, поведенческие характеристики психологически здорового человека

Здоровью сегодня уделяет большое внимание, как наука, так и практика. Тем не менее, исторически сложилось так, что изучаются в основном симптомы нездоровья. Здоровый человек и критерии здоровья остаются пока за рамками научных изысканий. В 1989 году во время второй конференции Разума и Жизни Алан Уоллес (редактор, переводчик, автор и соавтор более чем тридцати книг о тибетском буддизме, медицине, языке и культуре, пишет о взаимодействии науки и религии) задал вопрос доктору Льюису Джадду, тогдашнему директору Федерального психиатрического исследовательского центра при Национальном институте психического здоровья: «Как вы определяете понятие психического здоровья?» Алан был поражен, когда узнал, что у западной науки нет точного ответа. Изучением психического здоровья как такового психиатрия не занимается; исследователи фокусируют свое внимание на психиатрических расстройствах, а психическое здоровье определяется в основном как отсутствие психических заболеваний [3. С. 284].

В отечественной психологии уже существуют модели психологически здорового человека. Так, авторы «Психологии здоровья» О. С. Васильева и Ф. Р. Филатов понимают психологическое здоровье как системное свойство личности, как интегративную характеристику личности, кото-

рая охватывает самые различные уровни и измерения индивидуального бытия.

Сегодня проблема психического здоровья – одна из основных в проблемном поле психологии личности. В общей теории личности выделен такой компонент как – основания психического здоровья личности. Практикующий психолог, в условиях личностно-ориентированного консультирования должен ориентироваться на две взаимодополняющие характеристики здоровой личности структурную согласованность элементов личности и согласованное протекание процессов саморегуляции, социальной адаптации и самореализации. Причем по представлениям авторов «Психологии здоровья» О. С. Васильевой и Ф. Р. Филатова, структурные элементы личности – это уровни функционирования психики. Их семь: уровень телесных ощущений и реакций, уровень образов и представлений, уровень самосознания и рефлексии, уровень межличностных отношений и социальных ролей, уровень социокультурной детерминации личности, уровень экзистенциональных (сущностных) переживаний и трансперсонального опыта и уровень самоактуализации.

Каждый уровень предполагает разные способы оздоровления. Так на уровне телесных ощущений и реакций, оздоровление выражается в различных физических упражнениях, телесно-ориентированных практиках и мероприятиях, укрепляющих тело. Уровень образов и представлений предполагает определение какие из наших представлений об окружающем мире и других людях поддерживают в нас болезненные состояния и определение образов позитивной жизненной энергии, нашего ресурса здоровья. На уровне самосознания и рефлексии оздоровление направлено на укрепление Эго, усиление самосознания личности. Уровень межличностных отношений – это уровень, где оздоровление невозможно без налаживания конструктивных взаимоотношений с людьми, а различные формы социальной дезадаптации приводят к утрате психического здоровья. На уровне социокультурной детерминации личности личность воспринимает и усваивает эталоны здоровья, ориентируется на них в процессе оздоровления. В пределах уровня экзистенциональных (сущностных) переживаний и трансперсонального опыта важным параметром здоровья выступает способность интегрировать экзистенциальный или мистический опыт. На уровне самоактуализации (Самости) оздоровление возможно благодаря востановлению утраченной целостности.

Структурной согласованности элементов личности должна соответствовать согласованность трех основных процессов: саморегуляции, социальной адаптации и самоактуализации. Процесс саморегуляции оптимально осуществляется тогда, когда телесные состояния координируются образами и представлениями, а последние, подчинены Эго-сознанию, способному дифференцировать и преобразовывать их. Социальная адаптация предполагает оптимальное взаимодействие личности с социокультурным окружением и должна способствовать всесторонней самореализации личности. Понимая, вслед за отечественными психологами, личность как социокультурный феномен, можно говорить и том, как формируется, когда закладывается и чем определяется здоровье личности [2]. Говоря о здоровье, невозможно не говорить об эмоциональной сфере человека. Мы понимаем психологическое здоровье прежде всего как эмоциональное благополучие человека. В рамках этой статьи будем говорить о возможностях психологической практики не просто предлагать инструменты для борьбы с симптомами эмоциональных страданий при тех или иных психиатрических заболеваниях, а о психологических инструментах, способствующих эмоциональному процветанию.

Существует обширная литература, по-

священная теории и экспериментальному изучению эмоций. Именно эмоции некоторые авторы считают источником такого загадочного явления – психической энергии. Так, Виктор Васильевич Бойко пишет: «… Выполняя роль связующего звена между материальным и духовным миром, эмоции проникают в системы межличностных отношений. Здесь продолжается их жизнь, полная неожиданностей и драматизма. Энергетика эмоций сопутствует разным проявлениям бытия людей: рождению и смерти, здоровью и болезни, влюбленности и конфликтам, профессиональной деятельности и досугу. Энергия эмоций, не нашедшая выхода вовне, становится причиной мышечных зажимов, психического и соматического нездоровья и даже деформации личности» [1. С. 5].

Выявление особенностей эмоциональной сферы человека дают возможность не только управлять психической энергией, но и позволяет говорить о психическом и психологическом здоровье каждого из нас. Можно предположить, что именно эмоции являются одним из основных критериев благополучия личности, ее личностного здоровья. Благополучие предполагает гармонию с окружающим миром. А эмоции позволяют индивиду вступить в контакт с окружающей действительностью, воздействовать на нее. В.В. Бойко называет эмоции уникальным творением живой природы, наиболее универсально реализованном в человеке. Они находятся на линии слияния двух миров – материального и идеального, обеспечивают преобразование разных видов энергий, воздействующих на индивида, в психическую энергию. Эмоции являются неотъемлемой частью энергетики человека [1].

Само слово эмоция в переводе с латыни означает возбуждать. Американский психолог К. Изард выделяет десять фундаментальных эмоций: интерес, радость, удивление, горе (страдание), гнев, отвращение, презрение, страх, стыд, вина [5]. Действуя эмоционально, мы растрачиваем психическую энергию. Эмоции – причина многих заболеваний. Эмоции можно назвать системой быстрого реагирования, моделью эмоционального поведения. Они и интеллект обеспечивают полноценное функционирование нашей психики. Считается, что у психически здорового человека эмоции проявляются в соответствии с общепринятыми нормами и конкретными обстоятельствами. Пол Экман, профессор психологии и директор лаборатории человеческого взаимодействия при медицинской школе Калифорнийского университета в Сан-Франциско, считает, что базовые эмоции «... почти наверняка являются следствием адаптации человека к окружающей среде – они необходимы для повышения адекватности поведения» [3, С. 220].

Сущность личности, ее самосознание можно выразить в таких основных потребностях как самореализация, самоактуализация, самооценка, самовыражение, самосовершенствование, самосовершенствование, самоутверждение, самоуважение. Это потребности психологически здоровой личности. Психологически здоровая личность это личность способная к саморегуляции. Все процессы саморегуляции – это процессы, сочетающие рациональное и эмоциональное. Эмоции сопровождают нас неотступно. Бойко называет эмоции системой быстрого, опережающего реагирования. Он пишет: «Пока раскачается менее подвижный, «громоздкий» ум, обремененный знаниями, опытом, моральными ценностями, эмоции уже «сработали», выдали защитную реакцию ...» [1. С. 39]. В психологии считается, что некогда психика всех живущих на Земле существ, и человека, была опосредована эмоциями. Сегодняшняя парадигма взаимодействия психики и среды больше определяется интеллектом. Современная парадигма проявления психического это связь эмоционального и ин-

теллектуального, их единство. Поэтому совершенно неправомерно противопоставлять в человеке эмоциональное и рациональное. Психически здоровая личность «держит» под контролем свои эмоции, способна проявлять их в соответствии с общепринятыми нормами, в коммуникабельных формах, которые могут быть разными в различных культурах и подчиняются различным объективным факторам, например, климатические условия.

Деструктивные эмоции – это сигнал психического нездоровья. И хотя в психологии нет четкого ответа на вопрос, чем определяется психическое здоровье, в буддистских практиках есть четкие критерии для определения ментального и социального благополучия, а также набор практик для их достижения. Так в буддизме считается, что деструктивные эмоции мгновенно нарушают спокойствие, упорядоченность и равновесие ума [3. С. 286]. Некоторые авторы считают такие эмоциональные состояния как замкнутость, тревожность ступенью инкубационного периода, предшествующего серьезному заболеванию, которое в конечном итоге обязательно проявлялось на другой стадии развития, иногда в период взросления [7]. Отрицательные эмоции ведут к снижению эффективности в любой деятельности. Так, отрицательно окрашенные эмоциональные состояния педагогов снижают эффективность образовательного процесса, увеличивают число конфликтных ситуаций в условиях образовательных учреждений, приводят к профессиональной деформации [6].

Конечная цель буддийских практик – достижение нирваны, невозможно, без эмоционального равновесия, без внимания к особым так называемым ментальным состояниям, называемыми специфическими ментальными состояниями, способными помешать осуществлению этой цели. Тензин Гьяцо, Его Святейшество 14-й Далай-Лама, лидер тибетского буддизма, утверждает, что в противоположность буддизму современная психология не ставит перед собой цель достижения нирваны, ...все дело в том, что начиная с эпохи Просвещения, или еще даже раньше, с Фомы Аквинского, приорететами западной науки являются здравомыслие и интеллект. Но что может помешать здравомыслию? Эмоция [3. С. 288].

Буддисты предлагают культивировать эмоциональное равновесие, сомневаются в обоснованности разделения западными психологами между эмоциями и когницией, что нашло подтверждение в последних открытиях нейронауки. «Мозг, похоже, не проводит четкого различия между мыслью и эмоцией, поскольку каждый участок мозга, который играет хоть какую-то роль в эмоциональных процессах, одновременно связан с теми или иными аспектами когнитивных процессов. Биологические схемы эмоций и когниций переплетаются, подтверждая доктрину буддизма о неразделимости этих двух элементов» [3. С. 288]. Далай-Лама 14 убежден, что «... углубленное понимание природы разума, ментальных состояний и эмоций должно привести к появлению чего-то вроде философии образования». А это значит, что обучать способам борьбы с деструктивными эмоциями нужно уже детей [3. С. 301].

В буддизме существует методика сатипаттханы, когда вы сначала культивируете постижение и осознавание, фокусируясь на теле, на вдохах и выдохах, а также фокусируете постигающее осознавание на ваших ощущениях. До тех пор, пока вы будете обладать способностью к постижению и осознаванию, вы будете жить в крепости, куда деструктивные эмоции не смогут проникнуть. После этого объектом постижения может стать сам ум. В этот момент, по утверждению буддистов, человек может узнать, благоприятным или неблагопри-ятным является состояние ума, заражен ли он гневом, завистью, алчностью, ненавистью, заблуждениями.

Это дает возможность перейти на уровень невозмутимости и неуязвимости для деструктивных эмоций. Цель этой практики состояние покоя и умиротворение.

Медитация все больше признается и западными и отечественными психологами способом борьбы с физическими последствиями стресса. Существуют работы о связи наших эмоций и особенно возможностью регуляции эмоций с нашим воспитанием. Существенно, что по-прежнему открыт и остается ключевым вопрос как разум может воздействовать на тело, каков механизм воздействия эмоций не только на наше психическое, но и на физическое здоровье.

Эмоции являются результатом согласованной деятельности многочисленных нервных цепочек, расположенных большей частью в лобной доле, там находятся и функции планирования; в миндалевидном теле, активность которого резко возрастатает при появлении негативных эмоций, таких как страх; и в гиппокампе, приводящем посттупки в соответствие с их контекстом [3. С. 333].

То, в каком состоянии мы находимся, в уравновешенном или неуравновешенном – хорошее или плохое здоровье – оказывают влияние на ментальные состояния. Это научный факт. Эта зависимость не может быть односторонней. Ментальные условия тоже должны оказывать нисходящее влияние на второстепенные, локальные, неврологические компоненты. Франсисско Варела, профессор кафедры когнитивной науки и эпистемологии в Высшей политехнической школе во Франции, выступаяв 2000 году на восьмой конференции Разума и Жизни, посвященной деструктивным эмоциям говорит: «... Не только мозг рождает ментальные состояния, но и ментальные состояния должны иметь возможность влиять на состояние мозга. Однако эта концепция еще не стала предметом серьезных исследований, поскольку она явно противоречит постулатам западной науки. Но все же она логически вытекает из того, о чем сегодня говорят ученые» [3. С. 374].

Виктор Васильевич Бойко выделяет в эмоциональном поведении индивида стереотип эмоционального поведения, функциональный стереотип эмоционального поведения и дисфункциональный стереотип эмоционального поведения. Стереотип эмоционального поведения определяется как совокупность устойчивых характеристик эмоций, которыми человек чаще всего отвечает на внешние и внутренне значимые для него воздействия в соответствии со своей природой, состоянием здоровья и воспитанием. Функциональный оказывает благотворное влияние на личность. Он помогает осуществлять выход положительных и отрицательных энергий вовне, способствует достижению внутреннего психологического комфорта. Естественным способом энергетической разрядки могут быть состояния гипертимии и эйфории.

Гипертимия характеризуется веселым праздничным, жизнерадостным настроением с приливом бодрости, инициативы, оптимизма, ничем не омрачаемого переживания счастья. Отрицательные эмоции отсутствуют или нестойки и мимолетны. Эйфория как беспечное, беззаботное, безмятежное настроение, в котором доминирует благодушие, пассивное переживание полного благополучия и отсутствие забот, довольство, поверхностное, наплевательское отношение к серьезным сторонам и явлениям жизни. Любой из этих сособов может проявляться свободно и беспрепятственно, если не мешает окружающим и самой личности. Если естественно сложившийся стереотип эмоционального поведения подвергается насилию, например, со стороны воспитателей, среды, он будет в диссонансе с натурой.

Появление дисфункционального стереотипа эмоционального поведения свидетельствует о конфликте между естеством эмоций и социальными условиями их прояления. Он не способствует дости-

жению физического и психологического комфорта. Дисфункциональный стереотип может конкурировать с функциональным. Так, эмоции, не нашедшие выхода, вредят здоровью личности. Давно известна связь эмоционального напряжения и возникновением, например, сердечно-сосудистых заболеваний. Эмоциональное напряжение, постепенно накапливаясь, дает о себе знать с некоторым запаздыванием по отношению к ситуации, вызвавшей напряжение. Известны случаи инфаркта у мужчин, попавших в аварию задолго до возникновения заболевания. Похоже, мы не замечаем предболезненных расстройств со стороны психики, начальных психосоматических нарушений. Эмоциональный стереотип может привести личность к саморазрушению.

Что же выделяют авторы в качестве тех компонентов в эмоциональной сфере, которые обеспечивают эмоциональное благополучие, способствуют психическому и психологическому здоровью личности. Многие авторы говорят о том, что отсутствие эмоциональной напряженности, тревожности, депрессивных состояний, оптимизм и положительные эмоции – это залог здоровья.

Виктор Васильевич Бойко пишет о психической энергии разных знаков и считает, что поведенческими признаками личности, обладающей положительной энергией будут: эйфорическая активность, миролюбие, синергетический коммуникативный стиль, позитивная коммуникативная установка, высокая толерантность, «горячий» интеллектуальный настрой, резонирование как эмоциональный настрой, мягкая сигнальная экспрессия, доверчивость, доброжелательность. Рассмотрим эти поведенческие признаки. Эйфорическая активность – это возможность относится к мелким неприятностям с юмором, это способность преобразовывать нейтральные и негативные психические состояния в положительные. В сфере эмоций будут провляться: открытость положительных эмоций, нескрываемый оптимизм, умение радоваться, веселиться, способность во многих вещах видеть приятное, когда жизненные трудности стимулируют отдачу и активность.

Миролюбие – это психологическая стратегия защиты субъектной реальности, предполагающая партнерство и сотрудничество, готовность жертвовать некоторыми своими интересами во имя сохранения своего достоинства. Ведущую роль в этой стратегии играет интеллект и характер. Интеллект погашает энергию эмоций в конфликтных ситуациях, а подходящий характер (мягкий и уравновешенный) делает эту стратегию доминирующей. Синергетический коммуникативный стиль общения ведет к эффективной совместной деятельности с другими и дает возможность добиваться успехов в профессиональной и других жизненных сферах. Позитивная установка к людям – качество, помогающее работать в постоянном контакте с другими. Высокая коммуникативная толерантность предполагает уравновешенность, предсказуемость и совместимость с очень разными людьми.

Эмоциональное резонирование – способность личности откликаться на различные эмоциональные состояния партнеров, предполагает эмоциональную отзывчивость и возможность быстро и легко настраиваться на любую эмоциональную волну окружающих. Для человека с мягкой экспрессией характерно соответствие общепринятым нормам, уместность в данных обстоятельствах и коммуникабельность. Сенсорная доверчивость предполагает эмоциональную отзывчивость, любопытство, стремление получать информацию и способность извлекать из нее полезное.

Доброжелательность характеризует личность, направленную на добро, отзывчивую, способную жертвовать своими интересами ради других. Индивида с такими признаками в поведении Виктор Васильевич Бойко называет «белым» че-

ловеком, с противоположными – «черным» [1]. По нашему мнению – это поведенческие признаки психологически здорового человека. У каждого человека помимо внутреннего пространства существуют внешние связи с окружающим миром. Чтобы не задохнуться в личном пространстве, необходимо вкладывать свои способности, жизненные силы и любознательность в отношения с другими людьми, в отношения с миром в целом. Ничто не изнуряет и не надоедает больше, чем существование в замкнутом пространстве эмоций. Наслаждаться музыкой, восхищаться пейзажем, со вкусом обедать, смеяться, подобные чувственные удовольствия вызывают ощущение благополучия, полноты жизни.

В романе Федора Михайловича Достоевского «Униженные и оскорбленные» героиня Катя говорит: «Не ум главное, а то, что направляет его, – натура, сердце, благородные свойства, развитие». Хочется, чтобы современная психология помогла человеку направлять свои эмоции так, чтобы человек был благополучен и здоров [4. С. 221].

Мы полагаем, что проведенный анализ проблемы взаимосвязи эмоций и различных аспектов психологически здоровой личности позволит определить новые подходы в психотерапии для преодоления депрессивных, тревожных состояний, создаст основу для профилактики подобного рода расстройств.

ПРИМЕЧАНИЯ

1. Бойко В. В. Энергия эмоций. 2-е изд., доп. и перераб. – СПб.: Питер, 2004. – 474 с.

2. Васильева О. С., Филатов Ф. Р. Психология здоровья. Феномен здоровья в культуре, психологической науке и обыденном сознании. – Ростов-на-Дону: ООО «Мини Тайп», 2005. – 480 с.

3. Гоулман Д. Деструктивные эмоции / Д. Гоулман / Пер. с англ. О. Г. Белошеев. – Мн.: ООО «Попури», 2005. – 672 с.

4. Достоевский Ф. М. Униженные и оскорбленные: Роман. – СПб: Издательская группа «Азбука - классика», 2010. – 432 с.

5. Изард К. Э. Психология эмоций / Пер. с анг. – СПб.: Питер, 2002. – 464 с.

6. Мадалиева З. Б. К проблеме взаимосвязи эмоционального выгорания и адаптационного потенциала учителя // Российский научный журнал. – 2008. – № 4(5). – С. 96 - 101.

7. Ялом И. Психотерапевтические истории / Пер. с англ. М. Будыниной, Г. Пимочкиной, Е. Филиной, Н. Шевчук. – М.: Изд-во Эксмо, 2002. – 960 с.

УЧРЕЖДЕНИЕ РОССИЙСКОЙ АКАДЕМИИ ОБРАЗОВАНИЯ
ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ ИНСТИТУТ, г. МОСКВА

УДК 159.9
ББК 88.5
Социальная психология

ПСИХОЛОГИЯ

ОПЫТ ИССЛЕДОВАНИЯ СТРАХА КАК ОСНОВЫ СУЕВЕРИЯ

М. Ю. Строгальщикова

В статье предпринимается попытка обоснования существования частного вида суеверия (веры в сглаз). Исследуются страхи современного общества, которые лежат в основе феномена суеверия. Показано, что самым большим страхом для человека является опасность для его здоровья и здоровья близких людей. Сделаны выводы, что люди считают самым страшным фактором вред, который может нанести им другой человек.

Ключевые слова
Страх, суеверия, вера в «сглаз»

Каждый из нас чего-то боится. Один может рассказать о своих страхах, другой назовет их фобиями, третий может не осознавать их. Но, так или иначе, явно или нет, страхи пронизывают нашу жизнь. К. Изард относил страх к базовым эмоциям, то есть к врожденным эмоциональным процессам. Считается, что у страха обязательно есть свой предмет. Причинами страха можно считать реальную или воображаемую опасность [4].

Э. Фромм придал страху социокультурный характер. По его мнению, страх является определяющим чувством при становлении личности и ее вхождении в общество. Анализируя онтологическую сущность человека, его прошлое и будущее, краткость и временность существования, он приходит к выводу о том, что ограниченность жизни вызывает чувство тревоги и беззащитности, одиночество заставляет человека искать пути воссоединения с другими людьми. Все это порождает иную проблему – подчинение толпе при условии, что иных способов просто не существует. Отчужденность и одиночество человека порождает в нем и другие формы подчинения. Так в ситуации противоречия между двумя модусами бытия «иметь» или «быть», то есть обладанием или бытием, обладание также может выступать формой подчинения, а любое подчинение порождает страх.

Ф. Элсвотрт и К. Смит в своих исследованиях определили, что страх связан с неуверенностью и также обычно объединяется с другими негативными эмоциями, как, например, тревога, гнев, ярость, ужас, стресс, паника, апатия и депрессия [6].

Многие авторы говорят о необходимости страха в мире. Социальная функция страха, важная для организации человеческой жизни, облегчающая управление,

является необходимой. Иначе говоря, страх является обязательным условием нормального функционирования общества [6]. С развитием общества, в определенный период времени одни страхи выходят вперед других и становятся превалирующими в обществе.

В данной работе мы хотим обратить внимание на движущую силу страха. Страх, оправданный или нет, может вызвать активную реакцию, побуждая людей действовать в направлении, которое кажется им необходимым для предупреждения грозящих бедствий. Во многих случаях страх играет мобилизирующую роль, стимулируя людей совершать поступки, которые могут позволить избежать неприятного развития событий [6]. В настоящее время можно заметить, что современное общество искусственно создает объекты, вызывающие страх общества.

Страхи можно разделить на рациональные и иррациональные. Страх рационален по своей адаптивной функции, помогая человеку воспринять угрозу и отреагировать на нее. Те страхи, которые направлены на ясно воспринимаемую определенную угрозу, имеющую высокую вероятность реализации, можно оценить как рациональные. Их можно назвать опасностями или угрозами. Однако страхи могут оказываться независимыми от рационально-когнитивных процессов, т. е. носить иррациональный характер [8]. Один из главных источников иррациональных страхов это СМИ.

Понимание нами того, что часто использование в СМИ информации, основанной на иррациональных страхах, интересно кому-то для того, чтобы достичь своих целей, делает нашу работу актуальной.

Ранее мы проводили исследования, связанные с суевериями человека, а конкретно с верой в сглаз [2, 3]. О распространенности боязни сглаза свидетельствует огромное количество объявлений с заголовками «Сниму сглаз» или «Покупайте амулеты от сглаза». Многие люди, не верящие в мистику, производили обряды по защите от сглаза. Причинами сглаза считаются зависть и злость других людей или ненамеренное негативное влияние на человека, например, на ребенка, родных и близких. СМИ заполонены передачами про магов и экстрасенсов, которые могут помочь нам, врачам, полиции и т. д. По мнению верящих в существование сглаза, самой распространенной из сфер жизни, которую затрагивает сглаз – это здоровье, как физическое, так и психологическое [2]. В данной работе мы попробуем обосновать существование данного суеверия по сей день. Нам видится, что в основе любого суеверия лежит страх чего-либо. Рассмотрим связь страха и суеверий с древних времен, а дальше проанализируем современное положение вещей.

Страх был хотя и не единственным, но одним из самых важных компонентов большинства ритуалов. Самые первые приемы вредоносной магии появились на заре человечества и заключались в том, что вред врагу можно принести путем воздействия на его изображение. О таком пралогическом мышлении писал в своих работах еще Леви-Брюль [5]. Но стоит заметить, что магия обычно действовала именно тогда, когда о ней знала жертва. Ритуалы и магические обряды воздействовали не на окружающих людей, не на природу, а в первую очередь на сознание самого человека, совершающего обряд, вселяя уверенность, спокойствие и ощущение своей силы [8].

В средние века люди искренне верили в колдовство и порчу. Философ Мишель Монтье определил, что в основе этих явлений лежит страх и самовнушение, а не колдовство [8]. А профессор Жан Делюмо в свою очередь писал: «В те времена люди постоянно боялись бесплодия, импотенции, безумия, порчи урожая и скота. Это был мир страха, не поддающегося летоисчислению, страха постоянного и вездесущего, потому что природа не под-

властна законам. Все живое в природе способно к неожиданным превращениям, подвержено влиянию тех, кто связан с властителем подлунного мира, и кто может наслать безумие, недуг или бурю» [1].

Сейчас пришли другие времена, многие предрассудки и суеверия развеялись с развитием науки, но некоторые до сих пор живут в сознаниях люде. Будучи людьми образованными, мы можем отрицать свою суеверность, но страх перед непредсказуемым, новым и опасным заставляет нас совершать ритуалы, обращаться к колдуньям. Именно страх возможных неудач заставляет нас переплюнуть через левое плечо или стучать по дереву. Многие прекрасно понимают, что никаким разумом невозможно объяснить наличие связи между перебежавшей дорогу черной кошкой и предстоящей деловой встречей, но только очень убежденный человек, не задумываясь, пойдет дальше, через невидимую полосу, оставленную черной кошкой [2]. Позиция суеверного человека чрезвычайно удобна. Он может позволить себе очень мало чего знать и уметь, сохраняя в то же время полную счастливую уверенность в том, что надежно прикрыт от всех возможных неприятностей.

Ранее мы проводили исследование, связанное с суевериями, с боязнью сглаза. По нашему мнению в основе этого суеверия сохранившегося по сей день во всех культурах мира, лежит страх другого человека, взгляда [2, 3]. Считается, что чем больше риска в какой-либо профессии, чем больше встречается опасностей, тем сильнее среди ее представителей распространены суеверия. Также можно говорить о профессиональных суевериях – космонавты верят в одно, моряки в другое, медики в третье и т. д. Но есть суеверия универсальные, которые встречаются у всех, независимо от профессии. Среди универсальных страхов можно выделить такие, как страхи перед природными бедствиями, войной, преступлений в обществе и т. д. Сходства в страхах, встречающиеся в различное время в разных культурах, дают возможность современным ученым раскрыть содержание документов прошлого, посвященным различным катастрофическим угрозам. К категории универсальных страхов относится и вера в сглаз. Такая массовая распространенность и устойчивость суеверия, скорей всего связана с тем, что страх у людей больше всего вызывает другой человек, нежели любые иные факторы.

Нами было проведено эмпирическое исследование, целью которого явилась попытка определение страха, лежащего в основе суеверия – веры в сглаз. Для нас важен ответ на вопрос: чего боится человек больше всего? На основании этого мы сможем понять, на базе чего нашими СМИ активно конструируются иррациональные страхи, которые в свою очередь провоцируют людей на определенное поведение.

Для достижения цели следует решить следующие задачи:

– выявить самый распространенный страх в современном обществе;

– выявить самый страшный фактор, который может принести вред, боль человеку.

Раз вера в сглаз существует так долго и распространена во всех культурах мира, то, скорее всего, она связана с наиболее сильными страхами человека. В связи с этим мы можем выдвинуть следующие гипотезы:

– больше всего люди боятся за свое здоровье и здоровье близких людей;

– самым страшным фактором, который может принести вред, боль человеку является другой человек.

Страхи, приведенные в гипотезах, мы считаем основанием для веры в «сглаз», т. к. они, по нашему мнению, являются основополагающими и самыми распространенными в современном обществе.

Таким образом, объектом исследования выступили люди, сумевшие рассказать о своих страхах, а предметом – страхи, ис-

пытываемые конкретными людьми.

В исследовании приняло участие 105 человек разных профессий (гуманитарные, технические, естественные науки), в возрасте от 20 до 30 лет, из них женщины – 63 чел, мужчины – 42 чел.

В качестве методического инструментария мы использовали опросники по страхам, контент-анализ, статистические методы обработки данных.

Процедура исследования состояла из двух этапов. Для проверки первой гипотезы мы опрашивали людей об их страхах в свободной форме. Вопрос звучал так: «Чего Вы боитесь больше всего? Перечислите пять вариантов ответа». По полученным данным мы составили категориальную сетку, где основной, интересующей нас категорией, считается «Источник страха». Проведя анализ ответов, также результатов опроса ВЦИОМ, мы получили пять наиболее значимых источников страха.

Для проверки второй гипотезы, на основании предыдущего опроса и результатов кодировки с помощью категориальной сетки мы составили анкету, где ключевым вопросом для нас был: «Продолжите предложение: Больше всего я боюсь, что мне принесет вред, боль…», и предложены варианты ответа: «Я сам(а)», «Другой человек», «Животное», «Природные катаклизмы», «Транспорт». Испытуемым предлагалось расставить данные варианты в порядке возрастания, то есть под номером один должен идти самый страшный фактор, под номером 2 – менее и так до номера 5 – самый не страшный. Условием также было то, что ранги не могут повторяться. Помимо этого, предлагалось также указать другой вариант, который люди считали также опасным. Но почти никто вариант «Другое» не указывал, а если и уточняли что-то, то это можно причислить к одной из категорий перечисленных ранее.

Результаты самых популярных ответов испытуемых на вопрос? «Чего вы боитесь больше всего?» приведены в таблице 1.

Таблица 1

Самые распространенные страхи по результатам опроса

	N=105
Смерть близких людей	21,7
Проблемы со здоровьем близких людей	11,3
Проблемы со здоровьем своим	10,4
Смерть своя	6,4
Σ=	49,8

После первого этапа нашего исследования мы видим, что больше всего люди боятся за здоровье свое и близких (49,8 %). Объединение четырех видов страхов кажется нам целесообразной, так как все ответы попадают под категорию «Вред здоровью».

Результаты всероссийского исследований ВЦИОМ, где было опрошено 1600 человек, также показали – на вопрос «Чего вы больше всего боитесь больше всего?» 28% отвечают «потери близких», 18% – «Войны, массовой резни», 11% – «Старости, болезни, беспомощности» [9].

В статье В. С. Собкина приведены результаты социологических исследований

страхов подростков на 2005 год. Из 1983 испытуемых на вопрос «Что Вас пугает больше всего?» 54,2% ответили, что боятся преступности, 43,9% – СПИДа, 44,1% – голода и нищеты [7].

Все эти данные указывают нам прямо или косвенно на страх перед смертью (своей или близких людей) и перед причинением вреда здоровью (своему или близких людей).

В ранее проведенном исследовании [2] мы можем увидеть, что люди считают подверженным сглазу самые важные сферы жизни – и на первом месте здоровье. То есть страх за здоровье, свое и близких людей подкрепляют веру в сглаз. Но на основе страха за здоровье существуют и другие виды суеверий (черная кошка перебежала дорогу, 13 – несчастливое число и т.д.). У нас же рассматривается конкретный вид суеверия – вера в то, что другой человек может принести вред нам, нашим близким посредством взгляда, мысли. Для разъяснения данного момента, перейдем к результатам второго этапа исследования.

После анализа результатов ответов на второй опрос мы видим, что на первое место 52% испытуемых ставят вариант ответа «Другой человек», но для более достоверной оценки результатов мы сравнили ответ «Другой человек» с остальными попарно.

Рассмотрим на примере одного сравнения. Для начала выдвигаем нулевую гипотезу: люди боятся другого человека также как себя (Формально: вероятность присвоения варианту «Другой человек» ранга меньше, чем ответу «Я сам(а)» равна 0.5). И альтернативную гипотезу: люди боятся другого человека больше, чем себя (Формально: вероятность присвоения варианту «Другой человек» ранга меньше, чем ответу «Я сам(а)» больше 0.5). Ответу «Другой человек» в 72% случаев присваивается ранг меньший, чем ответу «Я сам(а)». По полученным результатам нулевая гипотеза отвергается с уровнем значимости 0.0001. Подобные результаты получаются при сравнении других ответов с ответом «Другой человек». Подобно первому сравнению, мы выдвигаем нулевые гипотезы о равновероятности присваивания более высокого ранга одному и второму ответу. Полученные результаты приведены в таблице 2.

Таблица 2

Частота присваивания ответу «Другой человек» ранга выше, чем другим ответам, определение вероятности такого события (%)

Сравнение ответа «Другой человек» с ответами:	N= 105	P=
Я сам (а)	72	.0001
Транспорт	70.5	.0001
Животное	73	.0001
Природные катаклизмы	72	.0001

Таким образом, мы можем с уверенностью говорить о том, что «другой человек» вызывает страх у людей больше, нежели любой другой фактор.

Скорей всего страх получить боль, вред от другого человека, связан с большой вариативностью действий людей, которые могут причинить нам вред. Так даже взгляд другого человека, по мнению суеверных людей, может изменить жизнь не в лучшую сторону.

Проведенное исследование позволяет нам сделать следующие выводы. Суеверие, связанное с верой в «дурной» глаз,

сохранилось по сей день и распространено во всех культурах среди людей с разным уровнем интеллекта и образования, на основе человеческого страха. Результаты нашего исследования показали, что самым большим страхом для человека является опасность для его здоровья и здоровья близких людей, а самым страшным фактором, который может принести вред человеку является другой человек. Возможно, именно поэтому люди до сих пор верят, что другой человек может принести вред нам и нашим близким посредством «дурного» глаза. Таким образом, получены опытные данные, подтверждающие выдвинутые нами гипотезы. Теперь мы понимаем, основываясь на какие страхи, СМИ могут манипулировать людьми.

ПРИМЕЧАНИЯ

1. Делюмо Ж. Ужасы на Западе. – М.: Голос, 1994.
2. Долгорукова М. Ю. Социально-психологический анализ феномена «сглаза» // Российский научный журнал. – 2011. – №1 (20). – С. 206-211.
3. Долгорукова М. Ю. Суеверия как вариант обыденного знания // Российский научный журнал. – 2011. – №3 (22). – С. 203-208.
4. Изард И. Эмоции человека. – М., 1980.
5. Леви-Брюль Л. Первобытное мышление. – М., 1930.
6. Матвеева С. Я., Шляпентох В .Э. Страхи в России в прошлом и настоящем. – Новосибирск, 2000.
7. Собкин В. С., Ваганова М. В. Российский подросток: жизненные перспективы и страхи // Социокультурные трансформации подростковой субкультуры: Труды по социологии образования. Т. XI. Вып. XX / Под. ред. В.С. Собкина. – М.: Центр социологии образования РАО, 2006.
8. Щербатых Ю. В. Психология страха: популярная энциклопедия. – М.: Эксмо, 2007.
9. Официальный сайт ВЦИОМ: http://wciom.ru/zh/print_q.php?s_id=432&q_id=34699&date=28.01.2007

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

УДК 378
ББК 74.58+87.7
Педагогика

УРОВНИ И КРИТЕРИИ СФОРМИРОВАННОСТИ ЭТИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ

А. А. Сыкало

Целью разработки уровней и критериев этической культуры будущего учителя является разрешение проблемы измерения данного феномена, возможное благодаря наличию педагогических норм и требований, которым должна удовлетворять профессионально-педагогическая культура в целом и этическая культура как её составная часть.

Ключевые слова
Этическая культура учителя, структурные компоненты этической культуры, уровни, критерии и их показатели сформированности этической культуры будущего учителя

Как социально-педагогическое явление этическая культура в науке рассматривается неоднозначно. Кроме того, существует ряд понятий, сходных по своему значению с исследуемым нами феноменом: этическая позиция (Н. М. Борытко), моральная культура (В. И. Бакштановский), духовно-нравственная культура (В. И. Андреев) и др.

Весьма разнообразны дефиниции категории «этическая культура» и выделяемые различными авторами её структурные компоненты.

Так, А. И. Шемшурина рассматривает понятие «этическая культура» в качестве гуманистической направленности ценностных ориентаций, духовных потребностей и мотивов поведения личности. В ее понимании этическая культура личности отражает образ жизни, ценностные представления, относящиеся к области морального сознания, нормы, принципы, идеалы, понятия добра и зла, справедливости, счастья и представляет собой сформированность и гуманистическую направленность ценностных ориентаций, духовных потребностей и мотивов поведения в образе жизни личности, основой которого является служение жизни, человеку, прогрессу [9. С. 5].

Л. Л. Шевченко считает, что этическая культура представляет собой целостную систему элементов:

• культуру этического мышления, включающую в себя способность морального суждения, умение пользоваться этическим и эстетическим знанием, различать категории добра и зла, гармонии и красоты, применять нравственные нормы на практике;

• этические взгляды, включающие принципы диалогового взаимодействия учителя с детьми, понимание этических

категорий нравственного мира детства, осознание на этой основе своего профессионального долга, определение качеств профессиональной совести, понятий чести и достоинства учителя, понимание основных моральных категорий применительно к педагогической деятельности;

• культуру чувств, выражающуюся в способности к моральному резонансу, сопереживанию;

• культуру поведения, характеризующую конкретный способ осуществления в моральной практике помыслов, знаний и чувств, степень их превращения в повседневную норму поступка;

• этикет как уровень приверженности правилам, регламентирующим форму, манеры, стиль и тон общения [8. С. 56].

В свою очередь, Л. М. Шарова определяет профессионально-этическую культуру как систему профессионально-этических качеств и профессионально-нравственных ценностей, ставших внутренними убеждениями профессионально сформированной личности [7. С. 18].

Раскрывая методологический аспект этого социокультурного феномена, В. А. Кондрашов рассматривает его в качестве исторически становящейся системы духовных ценностей, включающую весьма многообразное содержание: нравственные обычаи и традиции, нравственные качества национального характера и формы их воплощения в культуре личности, моральные нормы и принципы, мировоззренческие понятия о добре и зле, о долге и совести, справедливости и достоинстве, укоренившиеся в обществе, а также нравственные идеалы, культивируемые в обществе [3].

По мнению Н. Б. Крыловой, нравственный фактор (блок «духовная культура, нравственный облик») в профессиональной культуре – это, прежде всего, долг, готовность честно и добросовестно трудиться, твердые нравственные убеждения, открытость, доброжелательность, умение работать с людьми, чуткость, внимание и доверие к людям, честность, принципиальность, правдивость, неподкупность, скромность, единство слова и дела, готовность подчинить личные интересы общественным, самоотверженность, оптимизм, сознательность, требовательность к себе, порядочность, самокритичность, высокая культура дискуссии, чувство человеческого достоинства, культурный кругозор, эрудиция, потребность в постоянном самообразовании [4. С. 34].

С точки зрения Т. С. Ижевкиной-Русиновой, профессионально-этическая культура педагога является единством процесса создания профессионально-этических ценностей и процесса освоения этих ценностей (выполняет аксиологическую функцию) и представляет собой систему профессионально-этических качеств, являющихся регулятором социально-педагогических отношений (выполняет регулятивную функцию) [2].

Специфика этической культуры, по мнению Е. Г. Силяевой, – в наличии обязательного элемента – этических убеждений и установок. В деятельностном плане этическая культура – это высоко осознанная установка, состоящая в реализации нравственных потребностей в сфере профессионально-этической деятельности [6. С. 23].

Р. Ф. Гатауллина считает, что этическая культура – это интегративное личностное образование, отражающее готовность и способность строить профессиональные отношения на основе этических знаний, моральных принципов и нравственных умений. В составе этого феномена представлены взаимосвязанные подструктуры:

• профессионально-деонтологическая (знания и умения реализовывать в повседневной трудовой деятельности нормы и правила взаимоотношений, взаимодействие в личностно-деловой коммуникации; система профессиональных идеалов и ценностей);

• коммуникативно-перцептивная (уме-

ния адекватно понимать чувства, эмоциональное состояние ребенка и его родителей в процессе общения, налаживать с ним «обратную связь», демонстрировать понимание собеседника, наблюдать и анализировать поведение ребенка и родителей; знание и умение учитывать половозрастные, этнокультурные особенности участников педагогического процесса);

• интерактивно-практическая (умение адекватно использовать психолого-педагогические знания, способствующие оптимальной организации педагогического воздействия на воспитанника; умение управлять личностно-деловым общением);

• профессионально-акмеологическая (умение проводить самоанализ проявлений этической культуры, адекватно оценивать достоинства и недостатки этической культуры в профессиональном поведении, осознание необходимости в самокоррекции, выбор индивидуальных техник саморазвития этической культуры) [1. С. 100].

Выявленные структурные компоненты отражают психологические (мышление, убеждения, качества, взгляды, убеждения), ценностно-мотивационные (мотивы, ценности, идеалы, потребности) и праксиологические (поведение) аспекты формирования этической культуры.

Таким образом, осуществлённый целостный анализ подходов к трактовке понятия «этическая культура» позволяет представить этическую культуру учителя в качестве интегративного образования личности учителя как носителя этических знаний, нравственных ценностей и идеалов, моральных принципов профессионального поведения, способного к педагогической рефлексии. В свою очередь, структура этической культуры представлена интеграцией информационно-знаниевого, личностно-деятельностного, и ценностно-ориентированного компонентов. При этом каждый из вышеназванных компонентов связан с другими компонентами и выполняет определенные функции в процессе формирования этической культуры будущего учителя.

Целью разработки уровней и критериев этической культуры будущего учителя является разрешение проблемы измерения данного феномена, возможное благодаря наличию педагогических норм и требований, которым должна удовлетворять профессионально-педагогическая культура в целом и этическая культура как её составная часть.

Критерий (от греческого krit?rion) трактуется словарём иностранных слов как признак, на основании которого производится оценка, определение или классификация чего либо, мерило. Критерии этической культуры определяются исходя из комплексного представления процесса её формирования, выявления структурных компонентов этого процесса, а также его этапов [5. С. 168].

Учитывая необходимость глубокого и всестороннего проявления того или иного критерия, следует установить определённые показатели. При их отсутствии или выявлении только одного из них данный критерий не фиксируется на должном уровне. В связи с этим в данном исследовании выделено три критерия для оценивания уровня сформированности изучаемого феномена: когнитивный, праксиологический, рефлексивный.

Когнитивный критерий определяет уровень овладения знаниями в сфере этики и культуры, их характер и системность, применение в профессиональной деятельности. Данный критерий проявляется в следующих показателях: глубина, устойчивость и осознанность полученных знаний. Показатели данного критерия могут быть выявлены в процессе анкетирования, интервьюирования, бесед и анализа продуктов деятельности студентов, участвующих в исследовании проблемы формирования этической культуры будущего учителя в образовательном процессе вуза.

Праксиологический критерий характе-

ризует развитие этически значимых личностных качеств испытуемых, их способностей и готовности к профессиональной деятельности; осознании ими ведущих профессиональных и личностных ценностей. Показателями данного критерия являются наличие соответствующих умений и навыков этического поведения, способность и готовность их применения в педагогической деятельности, отношение к будущей профессиональной деятельности как ценности, творческая активность. Праксиологический критерий может быть изучен посредством бесед, анкетирования, тестирования, наблюдения и решения педагогических задач в условиях специально организованного обучения (ролевые игры, дискуссии, тренинги и т. д.).

Рефлексивный критерий определяет сформированность у будущих учителей способности к самоконтролю, самооценке и самоанализу. Его показателями являются активность и инициативность в учебно-познавательной деятельности, её самоанализ и саморегуляция, осознание необходимости в самосовершенствовании. Для измерения данного критерия могут быть использованы методы самооценки, изучение продуктов деятельности будущих учителей, решение педагогических задач в условиях специально организованного обучения (ролевые игры, дискуссии, тренинги и т.д.).

Определение степени проявления выделенных критериев и их показателей в процессе экспериментальной работы по формированию этической культуры будущего учителя в образовательном процессе вуза позволило описать три уровня сформированности исследуемого феномена. При этом мы исходили из того, что уровень – степень величины, развития, значимости чего-либо [5. С. 388].

Анализ научной литературы показал, что среди исследователей нет единства по вопросу количества выделяемых уровней того или иного качества или личностного образования.

Такие исследователи, как И. Л. Плужник, Н. А. Сахарова, Г. К. Селевко, А. В. Усова и др. полагают, что для оперативной оценки достаточно трёх уровней, например: низкий – средний – высокий, недопустимый – допустимый – оптимальный.

Другие учёные (И. Ф. Исаев, Н. Н. Ломакина, А. И. Мищенко, В. А. Сластёнин и др.) различают четыре уровня в формировании компетентности, например: адаптивный, репродуктивный, эвристический и креативный.

Номенклатура и характеристика уровней, предлагаемых, в частности, Н. Н. Ломакиной, представляется нам наиболее продуктивной и логичной. Адаптивный уровень соответствует начальному этапу формирования личностного образования. На репродуктивном уровне специалист проектирует собственную деятельность, но не учитывает имеющуюся систему знаний, предыдущий опыт. Стремление к активизации мыслительной деятельности приводит на эвристическом уровне к обновлению знаний и совершенствованию личности. Креативный уровень характеризуется устойчивостью проявления умений, теоретической обоснованностью действий, осознанностью своей профессиональной позиции, творческим подходом к решению задач.

В данном исследовании в зависимости от степени проявления выделенных критериев были определены следующие уровни сформированности этической культуры:

1) имплицитный;
2) эксплицитный;
3) креативный.

Имплицитный уровень представлен поверхностными, в основном интуитивными, знаниями об этике, культуре, недостаточным развитием способности и готовности к профессиональной деятельности, неосознанным применением правил этикета, отсутствием чёткого представления понятия «этическая культура», непониманием и недооценкой его значимос-

ти; эффективность рефлексии при оценивании своей деятельности низкая; низкая способность к самостоятельной выработке и нормированию собственной профессионально-педагогической позиции; отсутствие или недостаточная устойчивость педагогических приоритетов.

Эксплицитный уровень характеризуется наличием недостаточно глубоких знаний в области этики и культуры, базовым развитием способностей к различным видам профессиональной деятельности и отсутствием готовности к её осуществлению, низкой субъектностью; трансформация усвоенных знаний осуществляется большей частью в типичных ситуациях. Креативный замысел реализуется с опорой на известные методические модели путём трансформации; рефлексия продуктивна под непосредственном руководством со стороны преподавателя.

Для креативного уровня характерно наличие прочных и глубоких знаний, умении творчески их применять на практике, в том числе в нестандартной ситуации, способности и готовности моделировать собственные способы и стратегии деятельности; выраженное сформированное состояние эмпатии; толерантное отношение к ценностям и нормам культуры; высокая творческая активность, которая выражается в реализации педагогического замысла с учётом оптимальных средств и методов, а также разнообразие моделей построения сценария урочной или внеурочной деятельности; достаточный уровень рефлексивных умений, проявляющихся в адекватном оценивании личностных и профессиональных характеристик, анализе и перспективном планировании корректирующей деятельности; сформированность профессионально важных качеств, которая обнаруживается в осознании значимости педагогической деятельности и необходимости её творческого осуществления.

Выделенные в ходе исследования критерии и уровни сформированности этической культуры будущего учителя в образовательном процессе вуза дают комплексное представление об исследуемом процессе и служат предпосылкой для дальнейшего изучения тенденций, принципов и условий эффективного формирования исследуемого социокультурного феномена.

ПРИМЕЧАНИЯ

1. Гатауллина Р. Ф. Педагогические условия саморазвития этической культуры воспитателя-гувернёра // Педагогическое образование и наука. – 2009. – №5. – С. 98-101.

2. Ижевкина-Русинова, Т. С. Профессионально-этическая культура. – http://www.sipk.ru/conference/pdf 2007/10 Ijevkina-Rusinova.pdf

3. Кондрашов В. А. Понятие этической культуры: методологический аспект. – http://zhurnal.lib.ru/k/kondrashow w a / ocherk 20.shtml

4. Крылова Н. Б. Формирование культуры будущего специалиста: монография / Н. Б. Крылова. – М.: Высшая школа, 1990. – 142 с.

5. Ожегов С. И. Словарь русского языка / С. И. Ожегов. – М.: Русский язык, 1982. – 816 с.

6. Силяева Е. Г. Этическая культура личности: Категориальный анализ / Е. Г. Силяева // Педагогическое образование и наука. – 2005. – №5. – С. 21-24.

7. Шарова Л. М. Формирование профессионально-этической культуры будущего учителя в процессе педагогического общения: Дис. … канд. пед. наук. – Брянск, 2003. – 194 с.

8. Шевченко Л. Л. Практическая педагогическая этика: экспериментально-дидактический комплекс / Л. Л. Шевченко. – М.: Соборъ, 1997. – 507 с.

9. Шемшурина А. И. Основы этической культуры: книга для учителя: учеб.-метод-.пособие / А. И. Шемшурина. – М.: ВЛАДОС, 2001. – 112 с.

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

УДК 378
ББК 74.58+87.7
Педагогика

ОПЫТ РАБОТЫ ПО ФОРМИРОВАНИЮ ЭТИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ

А. А. Сыкало

Вопросы этической культуры и проблемы её формирования изучаются многими научными школами. В данном исследовании этическая культура представляет собой интегративное образование личности учителя как носителя этических знаний, нравственных ценностей и идеалов, моральных принципов профессионального поведения и способного к педагогической рефлексии. Эффективность предложенной в процессе изучения теоретико-методологических аспектов технологии была подтверждена результатами опытно-экспериментальной работы со студентами педагогических специальностей в образовательном процессе вуза.

Ключевые слова
Этическая культура будущего учителя, актуальность формирования этической культуры будущего учителя, опытно-экспериментальная работа, констатирующий этап, формирующий этап, контрольный этап

В национальной образовательной доктрине «Наша новая школа» подчёркивается: «Реализация планов долгосрочного развития экономики и социальной сферы Российской Федерации, обеспечивающих рост благосостояния граждан, требует инвестиций в человеческий капитал. Успешность таких планов зависит от того, насколько все участники экономических и социальных отношений смогут поддерживать свою конкурентноспособность, важнейшими условиями которой становятся такие качества личности, как инициативность, способность творчески мыслить и находить нестандартные решения. В условиях глобального рынка, в котором участвует и Россия, такие качества востребованы не только отдельными гражданами, но и целыми творческими коллективами, предприятиями и регионами» [3. С. 64].

Обновление современного российского общества в условиях активного преобразования всех сторон его жизни становится проблемой государственной значимости. Очевидно, что значительная часть этих преобразований связана с совершенствованием системы высшего профессионального образования, внедрением современной инновационной модели образования на основе опыта и механизмов, отработанных в ходе реализации приоритетного национального проекта «Образование» [4].

Это подтверждается и Концепцией Федеральной целевой программы развития

образования на 2011-2015 годы, в которой сделан вывод о том, что в российском образовании начаты системные изменения, направленные на обеспечение его соответствия как требованиям инновационной экономики, так и запросам общества. При этом приоритетными направлениями в этой сфере являются приведение содержания и структуры профессиональной подготовки кадров в соответствие с современными потребностями рынка труда и повышение доступности качественных образовательных услуг [2. С. 3].

Таким образом, инновационный путь развития системы образования требует нового поколения высококвалифицированных учителей, роль которых возрастает в связи с перспективой развития общества, государства, науки, культуры, образования. Поэтому естественно, что «понадобятся педагоги, как глубоко владеющие психолого-педагогическими знаниями и понимающие особенности развития школьников, так и являющиеся профессионалами в других областях деятельности, способные помочь найти себя в будущем, стать самостоятельными, творческими и уверенными в себе людьми. Чуткие, внимательные и восприимчивые к интересам школьников, открытые ко всему новому учителя – ключевая особенность современной школы» [3. С. 66].

Согласно Концепции духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России, новая российская общеобразовательная школа должна стать важнейшим фактором, обеспечивающим социокультурную модернизацию российского общества. Именно в школе должна быть сосредоточена не только интеллектуальная, но и гражданская, духовная и культурная жизнь школьника [1. С. 41]. Отсюда очевидна ответственность учителя перед обществом за воспитание личности нового типа, способной достойно вписаться в социум.

В российской традиции учитель ассоциируется с духовным наставником, просветителем. В общественный образ учителя вкладываются идеальные представления, связанные с его способностью «сеять разумное, доброе, вечное». Именно поэтому деятельность педагога чрезвычайно сложна и ответственна. Её социальная значимость повышается с каждым годом. Непрерывно развивается и её нравственное содержание, и, как следствие, усложняются этические требования к этой профессии.

Педагогическая культура в профессиональной деятельности превращается в основополагающий, профессионально значимый фактор и становится важнейшей составляющей профессиональной подготовки будущего специалиста и необходимым условием его всестороннего воспитания и профессионально-личностного развития, выражающегося в овладении универсальными и профессиональными компетенциями.

Важная составляющая этого феномена – этическая культура, которая является интегративным образованием личности учителя как носителя этических знаний, нравственных ценностей и идеалов, моральных принципов профессионального поведения, способного к педагогической рефлексии.

Вопросы этической культуры и проблемы её формирования изучаются многими научными школами. В нашем исследовании этическая культура трактуется в качестве интегративного образования личности учителя как носителя этических знаний, нравственных ценностей и идеалов, моральных принципов профессионального поведения и способного к педагогической рефлексии. Структура этической культуры будущего учителя представлена интеграцией информационно-знаниевого, личностно-деятельностного и ценностно-ориентированного компонентов. При этом каждый из вышеназванных компонентов выполняет определенные функции в процессе формирования этической

культуры будущего учителя и связаны между собой. Содержательное наполнение компонентов определяется спецификой профессионального поля.

Проблема формирования этической культуры учителя затрагивает научные исследования, интегрирующие философию и педагогику с опорой на их взаимодействие с культурологией, этикой и психологией. Изучение философских трудов Аристотеля, Демокрита, Ж-Ж. Руссо, В. С. Библера, А. Швейцера и других учёных позволило проследить генезис понятий «этика» и «культура», а также выявить тесную взаимосвязь между этими философскими категориями. Такое единство этики и культуры выражается в профессиональной этике. В настоящее время происходит интенсивное развитие этого направления, и в первую очередь, педагогической этики, так как нравственный облик учителя, его общая и профессиональная культура всегда были и остаются предметом пристального внимания не только науки, но и широкой общественности. За последние десятилетия изучена методологическая сущность педагогической культуры учителя и пути её формирования на основе развития потребностно-мотивационной сферы личности, проведены исследования, посвященные формированию коммуникативной, нравственной, гуманитарной, эстетической культуре педагога, этическим принципам его профессиональной деятельности.

Примечательно, что в последнее десятилетие возрос интерес к вопросам этической культуры (Н. Б. Крылова, А. И. Шемшурина, Л. М. Шарова, Е. Г. Силяева, Л. Л. Шевченко и др.). В процессе изучения теоретико-методологических аспектов формирования этической культуры будущего учителя в образовательном процессе вуза были разработаны концептуальные положения, которые стали основой специально разработанной технологии поэтапного формирования исследуемого феномена. Эффективность предложенной технологии должна быть подтверждена результатами опытно-экспериментальной работы со студентами педагогических специальностей в образовательном процессе вуза.

Опытно-экспериментальная работа по формированию этической культуры будущего учителя в образовательном процессе вуза проводилась в течение двух лет на базе факультета истории, управления и сервиса (специальность «История») и филологического факультета (специальность «Русский язык и литература») Московского областного социально-гуманитарного института. Всего в эксперименте приняли участие 213 студентов первого и второго курсов дневного отделения вышеназванных факультетов, в число которых вошли студенты экспериментальной и контрольной групп. Оба факультета предлагают будущим учителям истории, русского языка и литературы классическое гуманитарное образование по программам, аттестованным Министерством образования и науки РФ, со сроком обучения пять лет по очной форме. В состав экспериментальной группы входило 58 человек (23 студента факультета истории, управления и сервиса и 25 студентов филологического факультета) и контрольной – 56 человек (24 студента факультета истории, управления и сервиса и 22 студента филологического факультета). Опытно-экспериментальное исследование проходило в естественных условиях педагогического процесса при сравнительно однородном составе участников экспериментальной и контрольной групп.

Проведение эксперимента предполагало три этапа: констатирующий, формирующий и контрольный. Целью констатирующего этапа было определение исходного уровня этической культуры у будущих учителей, а также выявление и анализ их личностных особенностей, ценностных ориентаций, мотивации учебно-познавательной деятельности, нравственной воспитанности, самооценки, коммуникатив-

ной толерантности, эмпатийности с помощью соответсвующих диагностических процедур и в соответствии с разработанным критериально-уровневым комплексом.

Цель формирующего этапа эксперимента – проверка эффективности предложенной модели с помощью специально разработанной технологии в образовательном процессе вуза и с учётом полученных эмпирических данных. Формирование этической культуры в экспериментальной группе проводилось в соответствии с авторской концепцией, предполагающей реализацию сконструированной модели посредством применения разработанной технологии, в контрольной группе осуществлялась работа в рамках Государственного образовательного стандарта.

Цель контрольного этапа эксперимента предполагала выявление достигнутого уровня сформированности этической культуры у студентов экспериментальной и контрольной групп посредством комплекса диагностических процедур, а также статистическая обработка достигнутых результатов опытно-экспериментальной работы.

Мы исходили из того, что целенаправленная работа по формированию этической культуры будет эффективной, если она основана на достоверных данных о студентах вуза как субъектах образовательного процесса. В связи с этим первоочередной задачей стало определение и изучение их личностных особенностей, ценностных жизненных ориентаций, мотивации учебно-познавательной деятельности, уровней нравственной воспитанности, самооценки, коммуникативной толерантности и эмпатийности, так как данные факторы оказывают существенное влияние на успешное решение поставленных педагогических задач.

Именно такое исследование проходило на констатирующем этапе опытно-экспериментальной работы на базе факультета истории, управления и сервиса и филологического факультета ГОУ ВПО «Московский государственный социально-гуманитарный институт».

Для решения поставленной задачи использовался комплекс методов психолого-педагогического исследования: включённое наблюдение в естественных условиях образовательного процесса вуза, экспертная оценка, анкетирование, тестирование, беседа, интервью, анализ продуктов творческой деятельности студентов и самооценка. Для более тщательного и разностороннего исследования объекта при изучении одного и того же параметра, характеризующего этическую культуру испытуемых, применялось несколько методов. Ведущим принципом диагностической работы стал принцип комплексности, который проявился в совокупном применении психологических и педагогических методик.

Уровень владения будущими учителями этической культуры определялся по каждому из показателей, иллюстрирующих исходное состояние того или иного компонента исследуемого феномена. Показатели, полученные эмпирическим путём, соотносились с их критериально-уровневым описанием и оформлялись в виде таблиц.

В ходе диагностической работы было учтено, что значительную роль в процессе формирования этической культуры играют психолого-педагогические характеристики студентов, определяемые их направленностью и интересами, связанными с будущей педагогической специальностью. Эти особенности были учтены в разработке технологии формирования исследуемого феномена у будущих учителей в образовательном процессе вуза.

Изучение исходного уровня сформированности этической культуры будущего учителя на констатирующем этапе эксперимента дало возможность сделать следующий вывод: у большей части испытуемых она находится на имплицитном и эксплицитном уровнях, что явно недостаточно для выпускника вуза. Однако нали-

чие большинства студентов с эксплицитным уровнем сформированности изучаемого феномена создаёт оптимистические предпосылки для работы по формированию этической культуры будущего учителя в образовательном процессе вуза.

В числе положительных факторов, способствующих данному процессу, следует выделить: направленность студентов на дальнейшее обучение педагогической специальности, осознание ими ценности будущей профессии, стремление к развитию этически значимых личностных качеств, необходимых для осуществления педагогической деятельности.

К числу негативных факторов стоит отнести низкий уровень субъектности студентов, равнодушие к учебной деятельности, слабое развитие умений и навыков и как следствие – отсутствие способности и готовности к осуществлению профессиональной деятельности.

Наличие всех этих проблем доказывает, что образовательный процесс в рамках Государственного образовательного стандарта не позволяет эффективно формировать этическую культуру у будущих учителей. Поэтому возникает необходимость в разработке специальной технологии формирования этической культуры будущего учителя в образовательном процессе вуза.

Технология последовательного формирования этической культуры у будущих учителей в образовательном процессе вуза представляет собой упорядоченную совокупность традиционных (лекция, семинар, лабораторно-практические занятия) и инновационных (балинтовская сессия, «мозговой штурм», «интеллектуальное спонсорство», ролевые игры, кейс-стади и др.) форм и методов работы, обеспечивающих поэтапное продвижение обучаемых к её наивысшему креативному уровню от репродуктивного этапа через продуктивный к творческому этапу, было направлено на комплексное совершенствование составляющих формируемого личностного образования (информационно-знаниевого, личностно-деятельностного и ценностно-ориентированного компонентов). Такое выделение вышеперечисленных уровней отражает постепенный переход от умения действовать в различных ситуациях на основе начальных представлений об этике и чаще всего интуитивно к способности и готовности будущих учителей осуществлять самостоятельную деятельность, руководствуясь этическими принципами и нормами в профессионально ориентированных ситуациях.

Создание у будущих учителей положительной мотивационной направленности на овладение педагогической профессией, её этическими аспектами, приобретение студентами коллективного и индивидуального опыта контрольно-оценочной рефлексивной деятельности в ходе репродуктивного, продуктивного и творческого этапов работы по предложенной экспериментальной программе позволило добиться определённых результатов.

Анализ опытно-экспериментальной работы показал, что применение разработанной в ходе исследования технологии позволило добиться положительных преобразований в личностно-этической сфере, о чём свидетельствуют: развитие ценностных ориентаций, познавательного интереса к овладению будущей профессии, расширение информационно-знаниевой базы как основы для будущей деятельности на основе этических принципов. В лучшую сторону изменились и поведенческие качества студентов экспериментальной группы. По итогам проведённой работы можно говорить о более добросовестном и заинтересованном отношении к занятиям по педагогике и иностранному языку. В общем и целом, студенты стали более дружелюбными, толерантными и контактными, научились конструктивно критиковать и воспринимать критику, адекватно вести себя в конфликтных ситуациях. Преподаватели, работавшие в экспериментальной группе, отмечали, что

многие студенты стали проявлять активность, самоуважение, автономность, уверенность в себе. Около 30% будущих учителей – участников экспериментальной группы выразили желание получить дополнительную педагогическую специальность, несколько человек присоединились к работе ССУ (студенческое самоуправление), и 18 вошли в состав клуба «По странам и континентам», имеющего страноведческую направленность. Это свидетельствует о сформированной у них установке на творческую самореализацию и самосовершенствование, стремлении к повышению собственного уровня личностно-профессионального развития, что рассматривается нами как важный результат педагогического процесса.

Что касается контрольной группы, то следует отметить, что общий неудовлетворительный рост показателей уровня сформированности этической культуры объясняется тем, что реализация Государственного образовательного стандарта даёт возможность для формирования исследуемого социокультурного феномена в образовательном процессе вуза.

Однако, как показало исследование, эффективность процесса формирования будущего учителя может быть достигнута в результате целенаправленной работы.

Таким образом, подведение итогов опытно-экспериментальной работы, сравнение данных входной и итоговой диагностики, результатов, достигнутых в экспериментальной и контрольной группах, дают основание сделать вывод об успешном внедрении в практику разработанной автором модели формирования этической культуры будущего учителя в образовательном процессе вуза.

ПРИМЕЧАНИЯ

1. Данилюк А. Я., Кондаков А. М., Тишков В. А. Концепция духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России. Извлечения // Народное образование. – 2010. – №1. – С. 39-46.

2. Концепция Федеральной целевой программы развития образования на 2011-2015 годы. – http://mon.gov.ru/press/news/8286/

3. Национальная образовательная инициатива «Наша новая школа» // Вестник Образования России. – 2010. – №4. – С. 62-70.

4. Приоритетный национальный проект «Образование». – http://mon.gov.ru/pro/pnpol

РОССИЙСКАЯ АКАДЕМИЯ НАУК
ИНСТИТУТ ЯЗЫКОЗНАНИЯ
г. МОСКВА

УДК 81'373.2
ББК 81.031.4
Языкознание, ономастика

филология

ДРЕВНЕРУССКАЯ ТОПОНИМИЯ РЯЗАНСКОЙ ЗЕМЛИ В СВЕТЕ НОВЫХ АРХЕОЛОГИЧЕСКИХ ДАННЫХ

Кандидат филологических наук Ю. Ю. Гордова

Малочисленность письменных источников по древнерусской топонимии регионов заставляет исследователя обращаться к иным видам источников, в частности археологическим. Новые материалы по археологии Рязанской земли помогают решить отдельные проблемы региональной топонимики: установить основные этапы формирования топонимической системы, определить ее количественный состав в древнерусский период, скорректировать соотношение названий городских и сельских поселений. Эти сведения дают более полное представление о топонимическом ландшафте прошлого.

Ключевые слова
Древнерусская топонимия, сопоставление топонимических и археологических данных

Малочисленность письменных источников по древнерусской топонимии делает ее изучение весьма непростой задачей. Небольшое количество упоминаемых в летописях названий рек и поселений, приуроченных к тем или иным княжествам Древней Руси, не позволяет описать историю складывания региональных топонимических систем и их особенности в полном объеме.

Так, в русских летописях упоминается только около 60 топонимов Рязанского княжества. Однако совершенно очевидно, что эти документально засвидетельствованные географические имена составляют лишь некую и, вероятно, весьма небольшую часть всех бытовавших в то время названий, и если, говоря о формировании русского топонимического пространства в Рязанском Поочье, мы оперируем лишь материалами, почерпнутыми из письменных источников, даже несмотря на их фактическую достоверность и чрезвычайную информативность, наши выводы, скорее всего, окажутся ложными. Именно поэтому при изучении ранней топонимии региона целесообразно обращение к археологическим источникам.

Данная статья посвящена рассмотрению лишь некоторых аспектов данной проблемы, а именно вопросов, касающихся установления 1) этапов формирования топонимического пространства региона; 2) степени его освоенности в разные исторические периоды. Эти вопросы ограничены в плане чисто лингвистического изучения, однако их решение в свете археологических данных, особенно новых фактов, открытых в период 1990-2010 гг., представляется нам вполне реальной и

посильной задачей[1].

Из всех летописных топонимов, имевших отношение к Рязанскому княжеству, 40 являются названиями поселений. Это число в несколько раз меньше общего количества открытых на территории области древнерусских поселений, а это значит, что основная часть населенных мест того времени известна нам только по археологическим данным.

Согласно общерусской традиции, каждое поселение имело собственное имя. Следовательно, информация о числе древнерусских поселений, равно как и об их типе (сельское, городское) и времени функционирования, позволяет делать выводы о степени освоенности топонимического пространства региона на разных исторических отрезках, даже при условии, что имена этих поселений нам неизвестны.

Так же, как и в археологии, при этом должен учитываться так называемый «принцип пирамиды»: открытые поселенческие структуры являются лишь верхушкой пирамиды, основание которой по-прежнему остается сокрытой культурным слоем последующих столетий. И это хорошо доказывают, с одной стороны, районы, подвергшиеся сплошному археологическому обследованию, в результате которого картина древней системы расселения существенно корректируется, а с другой стороны, совершенно неизученные (в силу разных причин) районы, которые остаются «белыми пятнами» на археологической карте регионов.

Число открытых поселений год от года увеличивается, а это не может не менять наши представления о топонимическом ландшафте прошлого. Весьма показательно в этом отношении сравнение научных данных, полученных на отрезке в 20-30 лет. Так, в частности, в исследовании Ю. П. Чумаковой «Расселение славян в Среднем (Рязанском) Поочье по лингвистическим и историческим данным» (1992 г.), которое является одним из первых региональных опытов сопоставления топонимических и археологических данных, приводится карта славянских поселений Среднего Поочья. Автор указывает, что только по берегам Прони известно около 70 древних славянских поселений, из них 16 городищ [1. С. 21-22]. К 2011 году, т. е. за 20 лет, прошедших с момента выхода книги, *только в верхнем течении этой реки* обследовано еще около 300 новых объектов, что позволило увеличить количество известных древнерусских памятников в 2,5 раза [2. С. 400].

Аналогичная ситуация наблюдается и в других регионах России. Так, в частности, только за два года (2001-2002 гг.) целенаправленных полевых работ в историческом центре Суздальской земли – Суздальском Ополье, на территории площадью около 90 км^2 Институтом археологии РАН было обследовано 59 поселений и других памятников IX-XV вв., из них 37, то есть более половины, выявлено впервые.

По заключению самих археологов, это убедительно доказывает «как высокую концентрацию средневековых памятников в ополье, так и недостаток наших знаний о, казалось бы, хорошо изученных в археологическом отношении районах центра Русской равнины» [3. С. 197]. Новые материалы могли бы быть чрезвычайно интересны и для исследователей топонимии Суздальской земли, как при поиске древнерусского (архаичного) пласта в топонимии данного района, так и при восстановлении общерусской ономастической картины прошлого. Однако, к большому сожалению, труды по суздальской топонимии до сих пор не стали достоянием научной общественности.

Богатый археологический материал по Рязанскому Поочью, открывающий воз-

[1] **Выражаю сердечную признательность археологу Валентину Матвеевичу Буланкину, и. о. начальника отдела археологии Центра сохранения объектов культурного наследия (г. Рязань) за помощь, оказанную при работе над данной статьей.**

можности для новых открытий и в области топонимики, заставляет нас подробней остановиться на истории и характеристике древнерусских поселенческих структур региона.

Уже в домонгольский период прослеживается четкое разделение поселений на сельские и городские. Последние делились на крупные и небольшие ремесленно-торговые города; особое положение в этой системе занимал стольный город.

Известны и такие типы поселений, как городища-убежища, которые использовались только во время опасности жителями ближайших сел, и феодальные (княжеские) усадьбы; и те, и другие имели относительно небольшие размеры, но при этом мощную систему укреплений [4. С. 31].

Большинство древнерусских городов располагалось на высоких берегах рек или в приречных долинах на возвышенностях, крайне редко – в заболоченных низинах. Среди известных на сегодняшний день рязанских археологических памятников такого типа: *Старо-Рязанское*, *Ромадановское*, *Вышгородское*, *Троице-Переницкое городища* (интерпретируются как ранние славянские поселения), *Ростиславльское*, *Лубянское*, *Ижеславльское*, *Жокинское городища* (поселения периода расцвета Рязанского княжества).

Отдельные древнерусские города (*Ижеславльское*, *Жокинское*, *Лихаревское городища*) значительно превосходили по размеру и системе укреплений предшествовавшие им финно-угорские городища раннего железного века, что говорит и о возросшей численности населения Поочья, и о совершенствовании техники строительства городов.

Сельские поселения располагались, главным образом, вдоль рек, редко – на водоразделах, у берегов оврагов, которые в древности, очевидно, были заполнены водой. Населенные места, сконцентрированные вокруг крупных городов, могли являться городскими посадами или пригородными слободами.

Скопление поселений периода до монгольского нашествия наблюдается вдоль течения Оки, вдоль её правых притоков Вожи, Прони. Крайне мало их в Мещёре и в восточной части области. Здесь обнаружены только два островка древнерусской жизни: вокруг городища Земляной Струг (от устья р. Гусь до устья р. Унжа; открыто около 11 поселений, 2 курганных могильника), вокруг Темгеневского городища (нижнее течение р. Цна, открыто 13 поселений) [4. С. 30; 5. С. 272-273]. В указанных районах следует искать наиболее ранние для территории Среднего Поочья славянские топонимы.

Анализ культурного слоя поселений домонгольского времени (в частности, *Старая Рязань*, *Войнюковского*, *Дураковского*) говорит о том, что временем их расцвета был период со второй половины XII до первой половины XIII в. [5. С. 272].

На вторую половину XII века приходится значительное расширение площади освоенных земель. Так, только в районе рек Смедва – Осетр в этот период возникает город Ростиславль и рядом с ним 32 сельских поселения. По подсчетам В.Ю. Коваля, число новых поселений этого времени составляет половину всех памятников древнерусского времени, открытых в данном микрорегионе [6. С. 285].

На рубеже XII-XIII вв. активно обживается район к югу от Прони (долина реки Рановы). Однако в XIV в. многие поселения здесь прекращают существование из-за опасной близости к степи. К началу XIV в. жизнь замирает и в других районах княжества.

По данным археологии, в XIV-XV вв. продолжают функционировать города ***Переяславль Рязанский***, ***Пронск***, ***Городок Мещерский*** и некоторые другие, возникшие еще в домонгольское время, но и возникают новые, среди них ***Шилов***, ***Михайлов***, ***Елатьма***. Основную массу поселений по-прежнему составляют поселения сельского типа, в том числе ведущие свое существование с XII в. После более чем сто-

Таблица 1

Количество древнерусских поселений региона: данные памятников письменности, археологии и ономастики

Район	Количество поселений по археологическим данным[2] (на 2010 год)							По данным древнерусских памятников письменности	По данным ономастики
	IX	X	XI	XII	XIII	XIV	XV		
Поселения в окрестностях древней Рязани (Спасская Лука) (данные И.Ю. Стрикалова)				40				40	60
Поселения в окрестностях Переславля Рязанского (Ока, Вожа, Павловка, Листвянка) (данные В.В. Судакова, В.М. Буланкина, А.А. Вячина)	30								
	179								
Поселения в окрестностях Ростиславля (Осетр, Смедва) (данные В.Ю. Коваля)			13		34				
Поселения в верхнем течении Прони (данные П.Е. Русакова)		53							
Поселения в междуречье Прони и Рановы (данные Д.А. Иванова, И.Ю. Стрикалова, В.П. Челяпова)			61						
				36					
					41 (новых15)				
				59					
Поселения на Верхней Цне (данные С.И. Андреева)				59					
Поселения на Нижней Цне (данные В.П. Челяпова)				20					
Поселения в Верхнем Подонье (данные Н.А. Тропина)					98				
					125				

Продолжение Таблицы 1

Поселения в долине р. Воронеж (данные Н.А. Тропина)		**132**		
Поселения на Средней Паре (данные И.Ю. Стрикалова)		**около 30**		
Поселения в Касимовском Поочье (данные В.П. Челяпова)		**11**		
Общее число открытых поселений древнерусского времени	**более 750**			

[2] Приведенные в таблице данные о количестве древнерусских поселений на исследуемой территории взяты нами из следующих источников: Андреев С. И. Юго-восточная граница Рязанского княжества в XII-XIV вв. по данным археологических источников // Куликово поле и Юго-Восточная Русь в XII-XIV вв. – Тула, 2005; Стрикалов И. Ю. Русская колонизация Нижней Цны в XIII-XIV вв. в свете гончарных традиций Северо-Восточной и Юго-Восточной Руси // Материалы по истории и археологии России. – Рязань: Александрия, 2010. – С. 315; Тропин Н. А. Южные территории Рязанской земли в XII-XV вв.: формирование и развитие региона // Русь в XI-XIV веках: взаимодействие Севера и Юга / Отв. ред. Н. А. Макаров, А. В. Чернецов; Ин-т археологии РАН. – М.: Наука, 2005. – С. 244-252; а также из статей, опубликованных в книге «Великое княжество Рязанское. Историко-археологические исследования и материалы» (М.: Памятники исторической мысли, 2005): Иванов Д. А., Стрикалов И. Ю., Челяпов В. П. Поселенческая структура XII-XV вв. междуречья Прони и Рановы. – С. 336-360; Коваль В. Ю. Планировка средневекового Ростиславля. Приложение. Средневековые памятники в окрестностях Ростиславля. – С. 285-287; Русаков П. Е. Памятники древнерусского времени на территории Михайловского поля. – С. 400; Стрикалов И. Ю. Округа Старой Рязани в XII-XV вв. – С. 222-224; Судаков В. В., Буланкин В. М., Вячин А. А. Археологическая карта округи Переяславля Рязанского. Сельские поселения IX-XIV вв. – С. 34; Тропин Н. А. Древнерусские памятники XII-XIV вв. на южных территориях Рязанской земли: структура расселения. – С. 448; Челяпов В. П. Древнерусские памятники на северо-востоке Рязанской земли. – С. 413-427.

летнего перерыва происходит повторное заселение территорий, запустевших в первые века татаро-монгольского нашествия, постепенно начинают осваиваться земли, занятые финно-уграми [5. С. 35, 36]. Таким образом, в этот период могло наблюдаться и небольшое оживление топонимических процессов, так как вновь обживаемые места требовали новых имен, соответствующих новым жизненным реалиям.

Поселения XV-XVI уже встречаются на всей территории области, в том числе в Мещёре, в бассейне Цны и Мокши, где ранее они занимали лишь островное положение. В юго-западной части области основная масса поселений по-прежнему сконцентрирована в нижнем и среднем течении Рановы, близ устья п.п. Рановы

Таблица 2

Соотношение городских и сельских поселений в девяти районах Рязанского княжества

Район	Соотношение городских и сельских поселений (по данным на 2010 год)[3]						
	IX	X	XI	XII	XIII	XIV	XV
Поселения в междуречье Прони и Рановы			7 / 56, или 1 / 8				
Поселения в верхнем течении Прони		5 / 48, или 1 / 10					
Поселения в Касимовском Поочье			1 / 10				
Поселения в Верхнем Подонье					7 / 91, или 1/13		
Поселения в окрестностях Ростиславля					1/13		
Поселения в окрестностях древней Рязани				1 / 19			
Поселения на Нижней Цне				1 / 20			
Поселения на Верхней Цне				1 / 58			
Поселения в долине р. Воронеж				2 / 130, или 1 / 65			

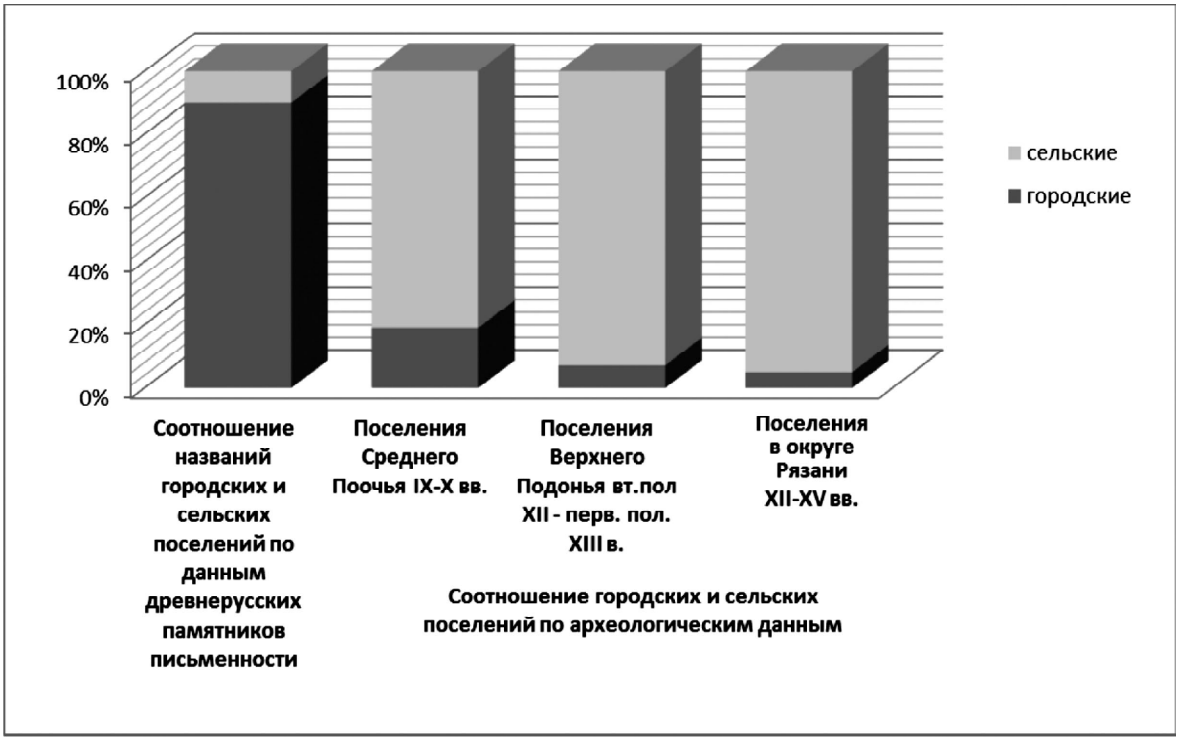
[3] Источники информации указаны в сноске к таблице 1.

Моши, а также вдоль долины этой реки и долины другого рановского притока Верды. В этот период поселения закладываются уже не только вблизи рек, но и на водоразделах, что свидетельствует о возросшей необходимости увеличения площади освоенных земель. В число угодий русского населения входят и земли неславянских народов Поочья.

Такую картину расселения в Среднем Поочье представляет археология. Она позволяет восстановить основные этапы формирования русской топонимической системы в регионе.

Диаграмма

Городские и сельские поселения:
данные древнерусских памятников письменности и археологии



Для установления степени освоенности топонимического пространства (показателем чего является общее количество бытующих на определенном временном отрезке названий), а также возможных зон концентрации и рассеивания древней топонимии мы попытались обобщить данные из разных источников о количестве открытых (на 2010 год) поселений в отдельных районах исторического Рязанского княжества. А для подтверждения информативности археологических материалов – сопоставить их с результатами лингвистического исследования, проведенного с целью выявления названий, которые возникли (что подтверждено письменными источниками) или могли возникнуть (об этом говорят данные структурно-семантического анализа) в древнерусское время – всего выявлено около 100 таких топонимов (см. таблицу 1).

Из сводной таблицы видно явное расхождение данных двух наук: количество установленных названий поселений древнерусского пласта в 7 раз меньше числа открытых поселений того же времени, то есть нам известно лишь 10-15 % названий древнерусского топонимикона региона. А при учете «принципа пирамиды» процент соотношения известного и неизвестного будет еще более низким (по гипотетическим расчетам археологов, только в период расцвета Рязанского великого княжества на его территории могли функционировать от 1000 до 2000 поселений).

Весьма показательно и другое сравнение – касающееся соотношения поселений разных типов. По данным памятников письменности, соотношение документально зафиксированных названий городских поселений к сельским составляет 36 / 4, или 9 / 1, то есть из десяти упомянутых топонимов девять были названиями городов и лишь одно – названием сельского поселения.

Археологические же материалы говорят об обратном. В частности, в группе ранних славянских памятников из 20 по-

селений, открытых на территории Рязанской области к 2005 г., лишь 4 квалифицируются как городища, остальные – как селища, то есть соотношение городских поселений к сельским составляет приблизительно 1 / 5: на один город приходилось не менее 5 сельских поселений, а в последующие периоды этот разрыв только увеличивался, что подтверждают данные таблицы 2.

Представленные материалы существенно корректируют соотношение внутри разряда древнерусских ойконимов: на один город приходилось от 8 до 65 сельских поселений, в зависимости от положения района относительно центра княжества и степени освоенности территории. Различие данных разных источников хорошо видно на диаграмме.

Таким образом, степень корректировки лингвистических материалов, в том числе информации, полученной из памятников письменности, данными археологии может быть чрезвычайно высокой, а по отдельным вопросам позиция археологии может носить принципиально иной характер. Это обстоятельство обязательно должно приниматься во внимание при описании топонимической картины прошлого.

Завершая рассмотрение проблемы древнерусской топонимии региона в свете новых археологических данных, отметим наиболее важные результаты проведенного исследования.

1) *Археологические материалы в совокупности с известными фактами истории Рязанского княжества позволяют восстановить и описать основные этапы складывания древнерусской топонимии региона:*

– первые славянские названия могли появиться в Рязанском Поочье не позднее IX-X вв.;

– XI век – спад активности освоения территории, утрата многих ранних названий;

– вторая половина XII в. – первая половина XIII в. – период появления значительной части названий древнерусского топонимического фонда; формирование местных черт в ономастике региона, складывание основных топонимических ареалов;

– вторая половина XIII – нач. XIV в. – период стагнации, последовавшей вслед за трагическими событиями 1237 г.;

– XIV – XV в. – оживление топонимических процессов.

2) *Археологические материалы корректируют данные ономастики о численном составе региональной топонимии в древнерусское время*: в период до монгольского нашествия только корпус названий городов и сел Рязанской земли мог насчитывать от 1000 до 2000 имён, столько же – в послемонгольский период (до конца XV в.), с закономерным изменением качественного состава корпуса, из которого установлено апостериори лишь около 100 топонимов.

3) *Археологические материалы корректируют данные памятников письменности о соотношении названий городских и сельских поселений*: названия сельских поселений превосходят по численности названия городов в 5-13 раз, концентрация сельских поселений вокруг одного городов наблюдается в хорошо обжитых районах, таких как район Средней Вожи, округа стольного города Рязани; в то же время отмечается большое число сельских поселений при единичности городов на окраинных территориях (долина р. Воронеж, район Верхней Цны).

Таким образом, лишь рассмотренные в совокупности с археологическими материалами, известия древнерусских летописей и лингвистические данные дают наиболее полное представление о топонимической системе периода, предшествовавшего появлению многочисленных письменных источников.

Хотим особо подчеркнуть, что эта картина не может оставаться неизменной: она приобретает все более выпуклые черты и все более четкую детализацию по мере развития науки и получения новых данных, касающихся прошлого региона.

ПРИМЕЧАНИЯ

1. Чумакова Ю. П. Расселение славян в Среднем (Рязанском) Поочье по лингвистическим и историческим данным. – Уфа: Изд-е Башкирского ун-та, 1992.

2. Русаков П. Е. Памятники древнерусского времени на территории Михайловского поля // Великое княжество Рязанское. Историко-археологические исследования и материалы. – М.: Памятники исторической мысли, 2005. – С. 397-412.

3. Макаров Н. А., Леонтьев А. Е., Шполянский С. В. Сельское расселение в центральной части Суздальской земли в конце I – перв. пол. II тысячелетия н.э.: новые материалы // Русь в XI-XIV веках: взаимодействие Севера и Юга / Отв. ред. Н. А. Макаров, А. В. Чернецов; Ин-т археологии РАН. – М.: Наука, 2005. – С. 196-215.

4. Археологическая карта России: Рязанская область. Ч. 1 / Сост. Ю. А. Краснов, С. Е. Михальченко. – М.: Институт археологии РАН, 1993.

5. Судаков В. В., Буланкин В. М. К вопросу о начальном этапе славянского расселения в Среднем Поочье // Русь в XI-XIV веках: взаимодействие Севера и Юга / Отв. ред. Н. А. Макаров, А. В. Чернецов; Ин-т археологии РАН. – М.: Наука, 2005. – С. 269-280.

6. Коваль В. Ю. Планировка средневекового Ростиславля. Приложение. Средневековые памятники в окрестностях Ростиславля // Великое княжество Рязанское. Историко-археологические исследования и материалы. – М.: Памятники исторической мысли, 2005. – С. 262-287.

ДАГЕСТАНСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ
г. МАХАЧКАЛА

УДК 82.09
ББК 83.3(2)6
Филология

филология

«КОГДА НАЧИНАЛИСЬ МЫ»: КОНЦЕПЦИЯ ИСТОРИИ В ДОКУМЕНТАЛЬНОЙ ПРОЗЕ ТРИФОНОВА (НА МАТЕРИАЛЕ ПОВЕСТИ «ОТБЛЕСК КОСТРА»)

Р. И. Казимагомедова

Статья посвящена образу истории в документальной повести Ю.Трифонова «Отблеск костра» (1965). Автор выделяет несколько ключевых образов, связанных с пониманием писателем истории: это история – костер, история – документы, время – художник, время – судья. Последняя метафора подводит к выводу о важнейшей цели документалистики Трифонова – утверждении исторической справедливости.

Ключевые слова
История, революция, документалистика, документ, память, историческая справедливость

Писатель Ю. Трифонов (1925 – 1981) стал выразителем идей целого поколения, и одной из важнейших тем его прозы всегда оставалась история, место человека в потоке эпохальных событий. Первым из его произведений исторического характера, посвященных теме становления советского государства, стала повесть «Отблеск костра», написанная в 1965 году.

Повесть была посвящена революционной судьбе отца писателя, Валентина Трифонова. С привлечением многих типов архивных документов, письменных и устных воспоминаний писатель проводит художественное исследование прошлого, устанавливая правомочность одних заключений историков и неправомочность других.

Концепция истории в повести Трифонова вырастает из сочетания нескольких важнейших метафорических образов, используемых писателем в авторских отступлениях этой документальной повести.

Важнейшей метафорой, вынесенной в заголовок, является отождествление *«история – костер»*. Метафора разворачивается писателем в самом начале повести: «На каждом человеке лежит отблеск истории. Одних он опаляет жарким и грозным светом, на других едва заметен, чуть теплится, но он существует на всех. История полыхает, как громадный костер, и каждый из нас бросает в него свой хворост» [1. С. 4]. Относительно этой метафоры определяется и «занятие» главного героя повести: «Отец стоял близко к огню. Он был одним из тех, кто раздувал пламя: неустанным работником, кочегаром революции, одним из истопников этой гигантской топки» [1. С. 5]. Судьба главного героя красноречиво показывает, что костер истории неуправляем, и может, разгоревшись, поглотить тех, кто раздувает

его пламя. Мера «хвороста», брошенного в огонь, оказывается мерой опасности для того, кто бросает. Появившись на первой странице повести, образ «костра истории» упоминается и на последних ее страницах, создавая композиционное кольцо, утверждая циклический путь истории: «А костер шумит, и пылает, и озаряет наши лица, и будет озарять лица наших детей и тех, кто придет вслед за ними» [1. С. 138].

Другая важная метафора связана с осмыслением документальной сути памяти, *документализации истории*. Какая-то подлинность и правда может быть сохранена только в «бумажном» виде: «… какое количество бумажек окружает каждого из нас! Мы не догадываемся, что находимся в плену у бумажек. Они, невидимые, идут по нашим следам, им нет числа, нет сроков, нет смерти. Они – как загробные тени нашего земного существования, ведь мы умираем, а они остаются» [1. С. 12]. Сами по себе бумаги и бессмысленны, и бесчисленны, и писатель горько иронизирует по этому поводу: «Господи, через триста лет бумажки расплодятся так, что вытеснят человека с земли! Будут созданы, вероятно, огромные архивные территории, вроде национальных парков, а потом и целые архивные города, потом такие же города для бумажек будут устроены под землей, а когда человечество переселится на другие миры, все помещение нашей старой планеты будет превращено в один гигантский архив!» [1. С. 13]

Однако человек может с помощью бумаг возродить часть истории; именно эта высокая цель – историческая правда – оправдывает существование бесчисленных бумаг: «Они зачем-то нужны. Чего-то ждут. Вот я взял эту старую папку, которую никто не трогал лет пятьдесят, кроме архивариуса, оставившего метку инвентаризации в 1933 году, полистал ее, почитал и отдал обратно; и снова никто не притронется к ней лет пятьдесят, сто, триста» [1. С. 12-13]. Однако здесь писатель умалчивает о цели своего обращения к архивам: эта цель – возрождение «костра истории» в его истинном виде, воссоздание тех событий и тех героев, которые оказались забыты и исковерканы в нынешней, действующей версии истории. Не раз в течение повести писатель упоминает о том, что историки не всегда могут легко отказаться от своих предрассудков, и даже подлинные архивные документы оказываются недостаточным аргументом.

И дело здесь не только в том, что политическая обстановка диктовала свои акценты в исторической версии революционных событий, и не только в том, что на протяжении XX века с его потрясениями «прошлое с его загадками и трагедиями казалось таким далеким и в общем-то несущественным» [1. С. 21]. Нет, дело здесь также в закономерностях людской памяти, которая избирательна. Так, комментируя упоминание об отце в мемуарах Р. Г. Захаровой, писатель лаконично замечает: «Вот что, просеиваясь через годы, остается в памяти человеческой: анекдот» [1. С. 35], – в то время как деятельность осужденного впоследствии Валентина Трифонова включала напряженную работу в самой гуще революционных конфликтов.

Так писатель обосновывает необходимость, важность сохранения документальной «стенографии» прошедших лет во всем ее жанровом разнообразии. Сохранение и воспроизведение истории – важнейший фактор личностной и общественной идентификации, узнавания себя: «… далекая, взбудораженная, кому-то уже непонятная сейчас жизнь. Зачем же я ворошу ее страницы? Они волнуют меня. И не только потому, что они об отце и о людях, которых я знал, но и потому, что они о времени, когда все начиналось. Когда начинались мы» [1. С. 93].

Вместе с тем документы не только остаются точными свидетелями эпохи, имеют не только фактологическую и архивную ценность. Писатель точно замечает, что они приобретают со временем цен-

ность эстетическую, которая нисколько не входила в планы их авторов: «Дневники, письма, деловые записки, судебные протоколы и военные реляции с ходом лет приобретают неожиданные свойства. В старых и немудреных словах, сказанных когда-то мимоходом, по делу, кристаллизуется поэзия» [1. С. 44]. Кроме того, они сохраняют неповторимый дух времени: «по-своему интересна, конечно, любая запись, датированная 1918 годом. В каждой сохраняется неповторимое: язык, запах, дыхание, напряжение того времени, и даже удивительно, как все это угадывается в самых простых строчках …» [1. С. 89]. Действительно, современному читателю удивительны некоторые из фактов не столь далекого прошлого, перечисляемые писателем, например, о постоянных бунтах на каторге дореволюционной поры или о том, как на каторге люди получали образование, учили языки.

Здесь мы встречаем новую метафору, важную для понимания истории в повести Трифонова: *время как художник* (писатель). «… лучший художник – время. Проза Тацита и Пушкина прекрасна не только сама по себе, но и потому, что над нею трудилось время. Оно окружило каждую фразу и каждую мысль такой далью, таким простором, какие не под силу создать никому из смертных. … Но даль и простор иногда превращают в искусство то, что никогда не было искусством, потому я и думаю, что время обладает этой странной силой: даром художественности» [1. С. 43-44]. Время оказывается мерилом истинности: «То, что убито временем, то уж убито окончательно, а то, что осталось жить, то живет удивительной, меняющейся жизнью» [1. С. 44].

В тексте повести много и частных метафор исторического характера: «грозовой ветер семнадцатого года» [1. С. 56], «законы бессознательного оптимизма, необходимого для жизни так же, как кислород», в мышлении обыкновенных людей, не предощущающих эпоху потрясений [1. С. 69].

Лик истории порой искажается странными гримасами, оценить которые может только потомок бурных дней. Так, Ю. Трифонов замечает о судьбах своего отца и других революционеров: Антонова-Овсеенко, Юренева, – что их разногласия были разрешены в течение лет кардинальным способом: они «как бы сравнялись судьбой: их всех уничтожил Сталин» [1. С. 81]. История полна странных гротесков и антитез: так были перестреляны в сражениях с Керенским революционеры, заявлявшие, что «сгибаться при перебежках и стрелять лежа – позор для революционеров, показывает их трусость» [1. С. 62]. Так в 1918 году полуголодные, грязные люди таскали за собой богатство республики. Так в том же году, в годовщину революции, не топили в домах, но в театрах шли революционные постановки. Ужасающе выразительно лаконичное замечание писателя о последних днях репрессированного В. Трифонова: в заключении «он придавал большое значение селедке: «Это наиважнейшее питание в тюрьме, живой белок». Вот какое знание оказалось самым ценным и нужным на исходе жизни, полной страсти и нечеловеческого напряжения» [1. С. 140].

Особое место в системе персонажей повести Трифонова занимают «спорные» исторические фигуры, оставшиеся огульно обвиненными или просто забытыми. В первую очередь это, конечно, Валентин Трифонов, видный деятель революции; писателя также волнует судьба многих других огульно обвиненных людей, в первую очередь красного атамана Ф. Миронова (чья судьба станет центральной темой романа «Старик»), военачальника Б. Думенко, революционера А. Сольца и многих других. По замечанию Н. А. Бугровой, «Ю. В. Трифонов, в сущности, первым извлек из забвенья имена этих видных исторических деятелей начала века, которые были расстреляны в годы гражданской войны (Ф. К. Миронов, Б. М.

Думенко) и в годы сталинских репрессий (братья Трифоновы)» [2. С. 11]. И Миронов, и Думенко показаны в произведении как «легендарные герои и самородки эпохи гражданской войны» [3. С. 102].

Ключевым понятием концепции истории в прозе Трифонова оказывается *историческая справедливость*. Как замечает писатель, «ничто не добывается с таким трудом, как историческая справедливость». И для ее доказательства необходимо то же время, теперь выступающее уже не в роли художника, а в роли судии: «Это то, что добывают не раскопки в архивах, не кипы бумаг, не споры, а годы» [1. С. 134].

Ведь, как замечает писатель, основная цель его повести (вероятно, как и документалистики в целом) – «написать правду, какой бы жестокой и странной она ни была». При этом действие документальной прозы он видит не в современности (напомним, многие факты, собранные Трифоновым, не принимались в расчет историками революционных лет), а в будущем: «А правда ведь пригодится – когда-нибудь…» [1. С. 41].

Вероятно, все книги Ю. Трифонова можно читать с этой точки зрения: как попытки восстановить историческую справедливость, справедливость вообще. Особенно ярко – в сопоставлении с внешне бесстрастным текстом «Отблеска костра» – это заметно в романе «Старик» (1978), написанном по следам тех же революционных событий. В романе центральным полем становления исторической справедливости становятся уже не документы, спасшиеся от костра истории, но индивидуальное сознание, вина и память. Вместе с тем мотив определенной вины, ответственности очевиден и в заключении повести «Отблеск костра», когда сообщается, что В. Трифонов был одним из тех, кто выбирал будущее здание ЧК на Малой Лубянке.

ПРИМЕЧАНИЯ

1. Трифонов Ю. Отблеск костра. Старик. – М.: Известия, 1989. – С. 4.

2. Бугрова Н. А. Роман Ю. В. Трифонова «Старик»: творческая история. Поэтика. Литературные традиции: Дис. ... канд. филолог. наук: 10.01.01 / Волгогр. гос. пед. ун-т. – Волгоград, 2004.

3. Оклянский Ю. М. Юрий Трифонов: Портрет-воспоминание. – М.: Сов. Россия, 1987.

РЯЗАНСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ ИМЕНИ С. А. ЕСЕНИНА
ИНСТИТУТ КОНФУЦИЯ
ЧАНЧУНЬСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ
КНР

УДК 37.01+81‘243
ББК 81.07
Филология

ПЕРЕВОД РЕЛИГИОЗНОЙ ЛЕКСИКИ В ЛИТЕРАТУРНЫХ ПРОИЗВЕДЕНИЯХ

У Лижуй [Wu Liru]
Шань Нина [Shan Nina]

Настоящая статья посвящена переводу религиозной лексики в литературных произведениях. В ней указаны два типа перевода религиозной лексики: перевод религиозных терминов и перевод религиозного содержания. Изучение и исследование религиозной культуры сыграет важную роль в процессе обучения русскому языку как иностранному.

Ключевые слова
Перевод, религиозная лексика, литературные произведения

Религия, как особая форма человеческой цивилизации, почти одновременно с ней возникает и развивается далее. Религиозная культура стала той формой культуры, которая глубоко и широко повлияла на человечество и общество. Она не только оказала мощное воздействие на социальную экономику, политику, науку, философию и искусство, но и внедрилась в психологию человека, незаметно и постоянно проявляясь в идеологии и поведении человека.

В русской литературе, из писателей с глубокой религиозной идеологией, можно выделить Л. Н. Толстого и Ф. М. Достоевского, особенно Л. Н. Толстого. Его произведения, такие как «Анна Каренина», «Война и мир», проникнуты религиозной идеологией и духом, а роман «Воскресение» представляет собой полное воплощение религиозной идеологии писателя. В этом произведении мы найдём описание основного христианского ритуала, а также большое количество элементов христианской религии в сознании народа, автор многократно даёт прямые ссылки на «Библию» и проводит свой духовный анализ христанской идеи. Так что для исследования перевода религиозной лексики в литературных произведениях роман «Воскресение» является хорошим источником, на его примере проведение конкретного анализа весьма показательно.

Будучи наиболее типичным литературным произведением, связанным с отражением религиозной идеи и написанным рукой выдающегося мастера, важно исследовать встречающиеся в нём религиозные термины и дефиниции. Их как правило можно подразделить на два типа.

I. Перевод религиозных терминов

При распространении религиозной культуры важную роль играют религиозные термины, можно сказать, термины являются неотъемлимой частью этой культуры, они

находятся во внутреннем единстве. Так буддийская культура пришла в Китай, и в духовную жизнь вошли буддийские термины (из Санскритского языка): Arahat

（罗汉，阿罗汉）、Avalokitesvara（观音，观世音）、Ksana（刹那）、Nirvana（涅槃，圆寂，入灭）、Ksama（忏悔，忏摩）、Yaksa（夜叉，夜乞叉）、Upasaka（善男，优婆塞）、Upasika（信女，优婆夷）、Udumbara（昙花一现，优昙钵花）.[1]

Когда христианская культура появилась в Китае, то её термины стали частью местной культуры. При их переводе, если не быть знакомым с западной религиозной культурой, легко сделать ошибку. Для наглядности мы приведём перевод на китайский язык из «Воскресения» Гао Чжи и перевод на китайский язык из «Воскресения» Хуй Лун .

В произведении «Воскресение» встречающиеся религиозные термины включают в себя названия религиозных праздников, названия религиозных ритуалов, названия специальных предметов в религиозном ритуале, обращения патеров, названия священников, названия одежды, известных христианских святых и праведников, названия событий и т. д. Эти элементы христианской религии являются наиболее характерными и важными.

1.1 Перевод названий религиозных праздников

... для неё были эти радостные напевы: «***Пасха*** господня, радуйтесь, людие».

[Перевод 1][2]

……为了她，人们才发出欢乐的歌声：“主的复活节来了，欢乐吧，人们。”

[Перевод 2]

……为了她才有这些快乐的歌声：“主的逾越节，快乐吧，人们。”

Во фразе слово «пасха» имеет три значения: 1) В иудаизме: весенний праздник в память исхода из Египта иудеев, освободившихся от египетского рабства.

（犹太教的）逾越节;

2) У христиан: весенний праздник, связанный с верой в чудесное воскресение Иисуса Христа, отмечаемый в первое воскресение после весеннего равноденствия и полнолуния.

（基督教的）复活节;

3) Сладкое творожное кушанье в форме четырёхгранной пирамиды, приготовляемое к христианскому празднику Пасхи.

（过复活节的）甜奶渣糕。

В произведении «Воскресение», очевидно, описан христианский праздник, тут переведено словом "复活节”.

1.2 Перевод названий религиозного ритуала

Рассмотрим для примера слово «обедня, заутреня»:

В промежутке между ***ранней и поздней обедней*** Нехлюдов вышел из церкви.

[Перевод 1] 在早弥撒和晚弥撒中间的那段时间里，聂赫留朵夫走出了教堂。

[Перевод 2] 在当先后的祈祷之间聂赫留朵夫走出了教堂。

Слово «обедня» в китайском языке переведено словами “弥撒，礼拜，祈祷” , все они являются одним видом религиозного ритуала, но содержание ритуала различное: 1) 东正教的祈祷:православных: церковная служба утром или в первую половину дня, во время которой совершается обряд причащения, литургия; 2) 天主教的弥撒: утреннее или дневное христианское богослужение, включающее в себя молитвы, песнопения, чтение священных книг, проповеди и другие обрядовые действия; 3) 礼拜: совершение священнослужителями религиозных церемоний и обрядовых действий, отправ-

ление служб. Так что здесь должно быть переведено словом 祈祷.

– Почему не пускают ещё? – спросил Нехлюдов.

– ***Обедня*** идёт. Вот отойдёт обедня, тогда впустят.

[Перевод 1] “为什么现在还不让人进去呢？”聂赫留朵夫问。
“那边正在做弥撒。过一忽儿弥撒做完了，就放人进去。”

[Перевод 2] “为什么还不让进去呢？”聂赫留朵夫问。
“在做早祷。下了早祷，就让进去了。”

В соответствии с описанием «обедня» в контексте (Глава №39) , здесь должно быть переведено словом 弥撒.

Вечером в субботу, накануне светло-христова воскресения, священник с дьяконом и дьячком, как они рассказывали, насилу проехав на санях по лужам и земле те три версты, которые отделяли церковь от тетушкиного дома, приехали служить ***заутреню***.

[Перевод 1]

在基督复活节的前夜，星期六傍晚，一个司祭带着一个助祭和一个诵经士坐着雪橇到这儿来做晨祷，按他们的说法，他们是费尽气力经过水塘和平地才走完从教堂到姑姑家的那三俄里路程的。

[Перевод 2]

在星期六，在基督教复活节的前夜，神甫带了执事和事务员来做 弥撒，他们说他们费尽气力经过水塘和平地才走完从教堂到姑姑家的那三俄里路程。

Как перевести **заутреня**? После этого абзаца следует описание: Нехлюдов с тетушками и прислугой, не переставая поглядывать на Катюшу, которая стояла у двери и приносила кадила, отстоял эту заутреню, похристосовался с священником и тетушками и хотел уже идти спать, ... Так что, здесь должно быть переведено словом 晨祷

1.3 Перевод названий священников и названий одежды

Все было празднично, торжественно, весело и прекрасно: и ***священники*** в светлых серебряных с золотыми крестами ***ризах***, и ***дьякон***, и **дьячки** в праздничных серебряных и золотых ***стихарях*** ...

[Перевод 1]

一切都欢乐、庄严、畅快、美丽。司祭们穿着发亮的银丝线法衣，挂着金十字架。另外还有一个助祭，还有些诵经士，穿着节日的银丝线和金丝线祭服。

[Перевод 2]

一切是节日的、严肃的、快乐的、美丽的：穿着复活节银色 祭服挂金十字架的神甫，执事，穿着节日的银色和金色法衣的事务员们……

В предложении ***священник, дьякон и дьячки*** являются названиями трёх классов сверху вниз в церкви. Перевод 1 учитывает их роль и общественное положение, выбирает 司祭们、助祭、诵经士,это лучший вариант. Кроме этого, под ***ризой*** понимается облачение, одежда священника при богослужении, а ***стихарь*** – это длинная, с широкими рукавами одежда для богослужения у дьяконов, дьячков, а также нижнее облачение у священников, архиереев. Очевидно,法衣 является одеждой высшего сорта по сравнению с 祭服.

II. Перевод религиозного содержания

И к чему жернов на шею и пучина морская?

[Перевод 1]

再者，为什么要把大磨石拴在这人的颈项上，而且要把他投进海洋的深处？

[Перевод 2]

为什么要有磨石放在颈子上和深海里呢？

На самом деле, здесь речь идёт о 6-ом стихе религиозной доктрины: А кто соблазнит одного из малых сил, верующих в меня, тому лучше было бы, если бы повесили ему

мельничный жернов на шею и потопили его в глубине морской. Очевидно, перевод 1 правильный.

Он прочел ещё 7-й, 8-й, 9-й, и 10-й, стихи о соблазнах, о том, что ***они должны прийти в мир***, о наказании посредством ***геенны огненной***, в которую ввергнуты будут люди, и о каких-то ангелах детей, которые видят лицо отца небесного.

[Перевод 1]

他又读完第七节，第九节，第十节，这几节讲到绊倒，讲到他们必须进入永生，讲到把人丢进地狱的火里作为对他们的惩罚，讲到孩子们的使者常见天父的面。

[Перевод 2]

他又说到第七节，第九节，第十节里面的绊倒，说到绊倒的事是世上免不了的，说到把人丢到火里的处罚，说到小子们的使者在天上常见天父的面。

В предложении ***они*** должны иметь в виду 绊倒 (т. е., семь преступлений в «Библии»). Поэтому, перевод 2 правильный.

Литературные произведения содержат большое количество религиозной лексики, лексика отражает религиозные взгляды и религиозную деятельность людей в различные исторические периоды, религиозная лексика – это отражение религии в языковой сфере.

По своему историческому происхождению религиозная лексика в русском языке заимствована из античных языков (греческого языка, латинского языка). Религиозная лексика пришла в русский язык после появления русской письменности в византийский период. Например, из греческого языка: поп （牧师）、он （恶魔）、икона（圣像）、ад（地狱）、идол（偶像）、монастырь（寺院）、монах （修道士）、евангелие（福音）атеист（无神论者）、архиерей（主教）、архиепископ （大主教）и т. д. Древнерусский язык стал проводником для греческой культуры и античной концепции в духовной культуре русского народа[3].

Вышеизложенное обсуждение проблем перевода религиозной лексики служит подтверждением того, что изучение и исследование религиозной культуры играет важную роль в процессе обучения русскому языку как иностранному.

ПРИМЕЧАНИЯ

[1] Шэнь Силунь. Лексика в китайском языке из буддийской культуры. – Тайвань: Мир китайского языка. – С. 59.

[2] Перевод 1 имеет в виду перевод на китайском языке Жуй Луна, перевод 2 имеет в виду перевод на китайском языке Гао Чжи.

[3] Финкель А. М и Баженов Н. М. Современный русский литературный язык. – Киев, 1954. – С. 62.

СУРГУТСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ
ХАНТЫ-МАНСИЙСКОГО АВТОНОМНОГО ОКРУГА – ЮГРЫ

экономика

УДК 336.221.264
ББК 65.262.101
Экономика

МЕТОДИКА ОЦЕНКИ ЭФФЕКТИВНОСТИ НАЛОГОВЫХ РЕГУЛЯТОРОВ ПРИБЫЛИ КОММЕРЧЕСКОГО БАНКА

И. В. Суханова

В статье приведен анализ существующих методик оценки эффективности налоговых регуляторов прибыли. Автором предложена новая методика расчета эффективности налоговых регуляторов прибыли в проекции на деятельность коммерческого банка.

Ключевые слова
Коммерческий банк, методика, эффективность, налоговые регуляторы, прибыль

В период динамично изменяющейся экономики налоговое законодательство принимает попытки по стимулированию деятельности кредитных организаций, как особых субъектов налоговых отношений, с помощью налоговых регуляторов, вводя новые и отменяя старые льготы. В связи с этим особую актуальность приобретает обоснование их эффективности, расчет возможных приростов инвестиционных ресурсов предпринимателей и потерь доходов бюджетов всех уровней, прогноз их дисконтированного возврата за счет модернизации производства и роста экономики.

Главной задачей экономической обоснованности введения или реформирования налоговых преференций, а именно количественной оценки эффективности их предоставления, становится правильное определение затрат и соответствующего им результата, а также приведение данных показателей к единой системе, позволяющей сравнивать их.

В настоящее время не существует единой методики оценки эффективности налоговых льгот, а также налоговых преференций. Между тем следует отметить, что отдельные авторы, а также отдельные должностные лица налоговых органов пытаются самостоятельно разрабатывать количественные и качественные критерии оценки. Примеры нескольких методик приведены в Таблице 1.

К примеру, О. В. Саввина предлагает методику, согласно которой возможно из имеющихся преференций определить наиболее эффективную. Тем самым автор сводит анализ к элементарному сравнению, однако в ряде случаев возникает необходимость определения, при соответствии каким условиям преференция должна быть определенным образом реформирована или введена в налоговое законодательство в качестве меры, дающей стимулирующий эффект.

О. В. Тютюгина предлагает систему количественной оценки предоставления ре-

гиональных налоговых льгот администрацией Хабаровского края. Автор исследования описывает критерии, при соответствии хотя бы одному из которых решение о целесообразности предоставления налоговой льготы может быть рассмотрено положительно. К таким условиям автор относит повышение инвестиционной привлекательности края, сокращение расходов краевого бюджета, повышение уровня жизни населения [1].

Однако, как справедливо отмечает М. В.

Таблица 1

Методики определения эффективности налоговых регуляторов налога на прибыль коммерческого банка

Автор методики	Методика
Н.В.Климова С.А.Касьянова	Эффективность налоговой нагрузки: Э = SUM H_i: ЧП, где Э - коэффициент налоговой нагрузки; SUM H_i - сумма всех налогов, руб.; ЧП - чистая прибыль, руб. Мультипликативная модель: Э = (SUM H_i / ЧП) : (В / В) = (SUM H_i / В): (ЧП / В) или Э = $X_1 \cdot X_2$, где X_1 - уровень налогов от суммы выручки, показывает величину налогов, уплачиваемых с 1 руб. выручки; X_2 - показывает размер полученной чистой прибыли с 1 руб. выручки. $\Delta Э_{X1} = 1/2(X_{11} - X_{10})(X_{21} + X_{20})$, где ΔЭ - изменение коэффициента налоговой нагрузки за счет изменения уровня налогов от суммы выручки; X_{11}, X_{21} - показатели отчетного периода; X_{10}, X_{20} - показатели базисного периода. $\Delta Э_{X2} = 1/2(X_{21} - X_{20})(X_{11} + X_{10})$, где $\Delta Э_{X2}$ - изменение коэффициента налоговой нагрузки за счет изменения уровня чистой прибыли от суммы выручки; X_{21}, X_{11} - показатели отчетного периода; X_{20}, X_{10} - показатели базисного периода.
В. В.Буряковский	Методика оценки эффективности включает несколько показателей: а) коэффициент эффективности налогообложения: $Э_н = ЧП_п / Н_о$, где: $Э_н$ - коэффициент эффективности налогообложения, ЧПн - чистая прибыль, $Н_о$ - общая сумма налоговых платежей. б) налогоемкость продаваемой продукции: $НЕ_{пп} = Н_о / Q_п$, где: $НЕ_{пп}$ - планируемая налогоемкость продаваемой продукции; $Q_п$ - планируемый объем продажи продукции; в) коэффициент льготного налогообложения: $К_{лн} = \sum НЛ / (\sum НЛ + Н_о)$, где: $К_{лн}$ - коэффициент льготного налогообложения; $\sum$ НЛ - общая сумма налоговых льгот, используемая предприятием; $Н_о$ - общая сумма планируемых налоговых платежей предприятия, исходя из суммы прибыли; $\sum НЛ + Н_о$ - общая сумма планируемых налоговых платежей.
А.Андропова, Л.Изотова	Показатели эффективности использования налоговой льготы: $Л_1$ = налоговая экономия в результате льгот / сумма обязательств без учета льгот, где $Л_1$ – коэффициент льготного налогообложения. $Л_2$ = налоговая экономия в результате использования льготы / общий объем реализации, где $Л_2$ – коэффициент эффективности льготирования.
М.Н.Шмакова	Расчет эффективности предоставления налоговых преференций: $\Delta_{in}B = TB_{in}*t*(1-pr)$ или $\Delta_{in}B = (TB_{in} - pr)*t$ где $\Delta_{in}B$ - величина снижения налоговых поступлений вследствие введения преференции по налогу = потери бюджета в i-м году = дополнительная сумма, остающаяся в распоряжении налогоплательщика в (i + 1)-м году; ТВ - налоговая база по налогу на прибыль; t - ставка налога на прибыль (%); pr - величина преференции.
1) С.Шаповалов; 2) Т.А.Козенкова; 3) Н.А.Адамов; Используют два первых показателя: 4) М.И.Киосе; 5) М.В.Чернова; 6) О.В.Гордеева.	Показатели эффективности использования налоговых льгот: 1) Коэффициент эффективности льготирования (Кэл) - отношение величины налоговой экономии, получаемой в результате использования льгот (Э), к общему объему выручки от реализации (Р): Кэл = Э / Р. 2) Коэффициент льготного налогообложения (Клн) - отношение суммы налоговой экономии, полученной после использования льготы, к величине налогового обязательства, возникающего у организации без учета данной льготы: Клн = Э / Н. 3) Эффективность финансирования вложений за счет налоговой экономии можно оценить с помощью коэффициента льготного инвестирования (Кин) - доли инвестиций, осуществляемых за счет налоговой экономии: Кин = Э / И, где Э - величина налоговой экономии, полученной по льготе; И - сумма инвестиций, вложений, другого использования прибыли, подлежащая льготированию.

Продолжение Таблицы 1

Постановление от 05.06.2007 № №1679 Главы города Сургута А.Л. Сидорова «Об утверждении порядка оценки эффективности предоставления налоговых льгот по местным налогам, уплачиваемым в бюджет городского округа город Сургут»	Выделяются виды эффективностей предоставления налоговых льгот: - социальная эффективность; - бюджетная эффективность; - народнохозяйственная эффективность. Все категории налогоплательщиков местных налогов классифицируются на типы: 1) тип А: организации, являющиеся получателями средств бюджета города; 2) тип Б: физические лица, зарегистрированные на территории города Сургута, и нуждающиеся в мерах социальной поддержки; 3) тип В: некоммерческие организации, являющиеся налогоплательщиками местных налогов в бюджет города; 4) тип Г: коммерческие организации, являющиеся налогоплательщиками местных налогов в бюджет города. Для каждого из типов налогоплательщиков расчет эффективности предоставления налоговых льгот осуществляется по одному из видов эффективности: 1.Для категории налогоплательщиков типа А рассчитывается бюджетная эффективность. 2.Для категорий налогоплательщиков типов Б и В рассчитывается социальная эффективность. 3.Для категорий налогоплательщиков типа Г рассчитывается народнохозяйственная эффективность. Социальная эффективность предоставления налоговой льготы для категории налогоплательщиков типа Б: $СЭ^j_{фл} = \sum^m_{i=1} v_{ji}$, где $СЭ^j_{фл}$ - социальная эффективность предоставления налоговой льготы для j-той категории налогоплательщиков, относящейся к типу Б; v_{ji} – расчетная (фактическая) сумма налога, неуплаченная i-тым индивидом из j-той категории налогоплательщиков в связи с предоставлением налоговой льготы; m – число индивидов из категории j, имеющих право на налоговую льготу и воспользовавшихся этим правом. Социальная эффективность предоставления налоговой льготы для категории налогоплательщиков типа В: $СЭ^j_{нко} = \sum^m_{i=1} v_{ji}$, где $СЭ^j_{нко}$ - социальная эффективность предоставления налоговой льготы для j-той категории налогоплательщиков, типа В; V_{ij} – расчетная (фактическая) сумма налога, неуплаченная i-той некоммерческой организацией, относящейся к j-той категории налогоплательщиков, в связи с предоставлением налоговой льготы; m – число некоммерческих организаций, имеющих право на налоговую льготу и воспользовавшихся ей. Бюджетная эффективность предоставления налоговой льготы для категории налогоплательщиков типа А: $БЭ^j = r/365*n*\sum^m_{i=1}v_{ji}$, где $БЭ^j$ – бюджетная эффективность предоставления налоговой льготы для j-ой категории налогоплательщиков, относящейся к типа А; r – среднегодовая учетная ставка Центрального Банка России; n - среднее число дней, в течение которых средства, предусмотренные для уплаты налога, находятся в пути (время с момента списания средств со счета соответствующей организации в казначействе на счет налоговых органов до момента зачисления налогового платежа на единый счет бюджета города); v_{ij} – расчетная (фактическая) сумма налога для i-той организации, относящейся к j-той категории налогоплательщиков, неуплаченная в связи с предоставлением налоговой льготы; m – число организаций, имеющих льготу по уплате налога. Народнохозяйственная эффективность предоставления налоговой льготы для категории налогоплательщиков типа Г: $НХЭ = \sum^m_{i=1} v_i$, где: НХЭ – народнохозяйственная эффективность предоставления налоговой льготы для категории налогоплательщиков типа Г; V_i – расчетная (фактическая) сумма налога, неуплаченная i-той коммерческой организацией, в связи с предоставлением налоговой льготы; m – число организаций, имеющих право на налоговую льготу и воспользовавшихся этим правом.

Зюльманова, «выявление всех затрат и всего эффекта, связанного с деятельностью экономического субъекта, а также определение того, в какой мере конкретный вид затрат включает величину того или иного результирующего показателя, само по себе представляет важнейшую и часто трудно разрешимую задачу, сложность которой возрастает по мере укрупнения, агрегирования показателей затрат и результата» [1].

С. Шаповалов, Т. А. Козенкова, Н. А. Адамов, предлагают оценивать эффективность налоговых регуляторов с помощью трех основных показателей: коэффициент эффективности льготирования, коэффициент льготного налогообложения, коэффициент льготного инвестирования.

Коэффициент эффективности льготирования характеризует величину налоговой экономии, получаемой в результате применения льгот на один рубль выручки от реализации продукции, а также долю участия конкретной льготы в увеличении финансовых ресурсов организации

относительно величины общей выручки [2].

Расчет коэффициента льготного налогообложения позволяет организации определить степень влияния льготы на величину конкретного налога, а коэффициента эффективности льготирования – долю дополнительно полученных финансовых средств относительно выручки от реализации продукции (или другой базы, например: товарооборота, добавленной стоимости, объема оборота денежных средств и т. д.). Оба показателя оценивают каждую отдельную льготу и весь применяемый в группе организаций комплекс льготирования.

Эффективность финансирования вложений за счет налоговой экономии можно оценить с помощью коэффициента льготного инвестирования – доли инвестиций, осуществляемых за счет налоговой экономии.

Аналогичные методы определения эффективности использования налоговых регуляторов применяют М. И. Киосе, О. В. Гордеева, М. В. Чернова, но отличие от вышеописанной методики заключается в том, что они в расчетах используют только первые два показателя: коэффициент льготного налогообложения и коэффициент эффективности льготирования.

Местными уровнями власти законодательно устанавливаются порядки оценки эффективности предоставляемых налоговых льгот.

В Постановлении от 05.06.2007 № №1679 Главы города Сургута А. Л. Сидорова «Об утверждении порядка оценки эффективности предоставления налоговых льгот по местным налогам, уплачиваемым в бюджет городского округа город Сургут» выделяются следующие виды эффективностей предоставления налоговых льгот: социальная эффективность, бюджетная эффективность, народнохозяйственная эффективность.

Социальная эффективность – показатель социальной значимости дополнительного дохода, получаемого в форме налоговой льготы, в бюджете представителя соответствующего типа категории налогоплательщиков.

Бюджетная эффективность – показатель целесообразности уменьшения объемов встречных финансовых потоков в процессе исполнения бюджета.

Народнохозяйственная эффективность – показатель территориальной значимости расширения финансовой основы реализации в границах города национальных и общегосударственных проектов.

В связи с тем, что механизм воздействия налоговых преференций на экономические отношения позволяет выделить два объекта воздействия: деятельность, на развитие которой направлено стимулирование (например, инновационная), и налоговые доходы бюджетов, – оценка эффективности налоговых преференций должна предусматривать оценку и экономического, и бюджетного эффектов.

На основе этого представляется возможным формирование системы индикаторов эффективности налоговых преференций [1]:

1. Преференции могут считаться эффективными, если их применение приводит к увеличению экономических и макроэкономических показателей.

В данном случае показателями, характеризующими эффективность выбранных форм налогового воздействия, могут выступать: увеличение количества инновационно активных предприятий, затрат на инновационную деятельность, рост объема реализованной продукции и услуг инновационного характера, увеличение объемов инвестиций в основной капитал, рост численности работников и средней заработной платы, соотношение числа прибыльных и убыточных инновационно активных предприятий.

Интересную методику по определению «фактического положения дел» в инновационной сфере предлагает А. В. Рогов. Его методика включает анализ состояния инновационной деятельности и может

быть использована при определении необходимых показателей на базовом этапе. На начальном этапе реформирования необходимо проведение прогноза в отношении данных показателей, далее на этапе, когда вновь закрепленные или реформированные налоговые преференции вступят в действие, целесообразным является контроль динамики таких показателей.

Для улучшения качества модели при оценке социально-экономического эффекта, а именно при анализе вышеназванных показателей, важно учесть изменения, произошедшие под влиянием новых или реформированных преференций, то есть достичь устранение влияния иных факторов. Это представляется возможным с помощью проведения многофакторного анализа.

2. Преференции эффективны в том случае, если их предоставление при прочих равных условиях приводит к увеличению налоговых поступлений в бюджет по сравнению с базовыми поступлениями.

Показателями, характеризующими эффективность применяемых налоговых преференций, могут служить: расширение налоговой базы, соотношение бюджетных потерь и дополнительных поступлений, увеличение налоговых доходов бюджета.

Вследствие того что введение дополнительных преференций может привести к ситуации, когда упущенные фискальные выгоды превысят экономический эффект от привлекаемых инвестиций, необходимым является условие о том, что потери в краткосрочном периоде, возникающие вследствие предоставления налоговых преференций, должны быть как минимум компенсированы дополнительными доходами бюджета в долгосрочном периоде.

Для оценки эффективности налоговых регуляторов прибыли коммерческого банка предлагается ***иная методика расчета***.

Даная методика включает совокупность следующих показателей:

1. Коэффициент льготного налогообложения налога на прибыль:

$k_{ЛН} = Э/Н_1$,

где $k_{ЛН}$ – коэффициент льготного налогообложения;

Э – величина налоговой экономии, полученной в результате использования налоговых льгот (то есть сэкономленная сумма налога на прибыль банка);

$Н_1$ – размер налога на прибыль, начисленного при существующих условиях налогообложения.

При этом $Э = Н_1 – Н_2$,

где $Н_2$ – сумма налога на прибыль, начисленная после применения налоговых регуляторов.

Таким образом первоначальная формула приобретает вид:

$k_{ЛН} = (Н_1 – Н_2)/Н_1$.

Коэффициент льготного налогообложения свидетельствует о том, насколько эффективно используется банком действующая система льгот. Он также помогает увеличивать прибыль за счет неиспользованных льгот, разрабатывать более выгодную структуру размещения активов и диверсификации банковских операций [4].

И чем ближе значение приближается к единице, тем больше эффективность налоговых регуляторов прибыли коммерческого банка.

Если показатель начинает снижаться относительно рассчитанного в предыдущих периодах, значит, снижается количество налоговых льгот, растет налоговая нагрузка на прибыль банка.

2. Коэффициент эффективности льготирования налога на прибыль:

$k_{ЭЛ} = Э/В_р$,

где $k_{ЭЛ}$ – коэффициент эффективности льготирования налога на прибыль банка;

$В_р$ – объем выручки банка за расчетный период.

Данный коэффициент характеризует величину экономии на налоге на прибыль, получаемой в результате применения налоговых регуляторов, на один рубль выручки, то есть показывает долю участия определенной или суммы льгот в уве-

личении финансовых ресурсов банка относительно величины общей выручки.

При условии, что значение данного показателя положительно, значит данный вид налогового регулятора прибыли банка приносит прибыль, а если отрицательно – убыток.

Рост данного показателя характеризует увеличение размера налоговых льгот.

3. Коэффициент льготирования прибыли банка:

$k_{ЛП}$= Э/PF ,

где $k_{ЛП}$ – коэффициент льготирования прибыли банка;

PF – размер чистой прибыли (после налогообложения) банка.

Коэффициент представляет собой сумму налоговой экономии налога на прибыль, получаемой на один рубль прибыли, за вычетом уплаченных налогов, то есть размер дополнительно полученной прибыли банком.

Чем выше размер коэффициента, тем большая часть прибыли формируется за счет применяемых Σалоговых преференций.

4. Коэффициент налоговой весомости регуляторов прибыли коммерческоΣ банка:

$k_{НВ}$ = Э/ НнаPF ,

где $k_{НВ}$ – коэффициент налоговой весомости регуляторов;

НнаPF – общая сумма налога на прибыль банка, начисленная до применения налоговой льготы.

Коэффициент отображает долю налога, которая по отношению ко всему начисленному налогу останется в распоряжении банка в части чистой прибыли.

Чем ближе данный показатель к единице, тем выше эффективность льготы по налогу на прибыль банка.

Преимущество авторской методики заключается в сочетании нескольких показателей, комбинирующих несколько ранее предложенных расчетов, спроецированных по отношению к конкретным хозяйствующим субъектам. В данном случае коммерческим банкам, учитывая их экономические особенности. Таким образом, данная методика позволяет наиболее объективно оценить эффективность налоговых регуляторов прибыли банка.

Полученная по результатам произведенных расчетов информация позволяет определить наиболее и наименее эффективные налоговые регуляторы налога на прибыль, уплачиваемого коммерческими банками, оценить результативность их с точки зрения, как получаемой экономии, так и относительно существующей системы налогообложения. Также данная методика дает возможность сопоставлять результаты по отношению как к отрасли в целом, так и к ее отдельным субъектам. Также представляется возможным проводить как перспективные, так и ретроспективные оценки вводимых (отменяемых) налоговых льгот.

На базе выявленных зависимостей и результатов применения тех или иных налоговых регуляторов производится необходимая корректировка действующей системы налогового регулирования, принимаются решения об отказе от неэффективных льгот и разработке новых, что делает налоговую систему более лабильной по отношению к динамичной Российской экономике.

ПРИМЕЧАНИЯ

1. Шмакова М. Н. К вопросу об оценке эффективности налоговых преференций / М. Н. Шмакова // Налоги и налогообложение. – 2007. – № 6.

2. Козенкова Т. Налоговое планирование / Т. Козенкова // АКДИ «Экономика и жизнь». – 2001. – № 11.

3. Постановление от 05.06.2007 № №1679 Главы города Сургута А. Л. Сидорова «Об утверждении порядка оценки эффективности предоставления налоговых льгот по местным налогам, уплачиваемым в бюджет городского округа город Сургут».

4. Лермонтов Ю. М. Выработка банком эффективной налоговой политики / Ю. М. Лермонтов // Налогообложение, учет и отчетность в коммерческом банке. – 2009. – № 12.

ТОМСКИЙ НАЦИОНАЛЬНЫЙ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ
СИБИРСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ МЕДИЦИНСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ
г. ТОМСК

УДК 159.91+612.82 + 613.86
ББК 52.527.9+74.262.9+88.46
Медицина, психология, педагогика

медицина

ПОВЫШЕНИЕ ФУНКЦИОНАЛЬНОЙ УСТОЙЧИВОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ ПРИ КОМПЬЮТЕРНОМ ДОСТУПЕ К СОЦИОКУЛЬТУРНЫМ РЕСУРСАМ: ПСИХОФИЗИОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ

Кандидат биологических наук Ю. Н. Моргалев
Кандидат биологических наук Т. Г. Моргалева
Кандидат биологических наук Н. С. Хоч
С. Ю. Моргалев

В статье изложены результаты исследования эффективности двух методик профилактики и коррекции негативных отклонений психофизиологического состояния обучающихся – пользователей компьютерных технологий.

Ключевые слова
Компьютерные технологии в обучении, церебральная гемодинамика, функциональная устойчивость, средства адаптации человека

За последние несколько лет произошли существенные трансформации технологического наполнения образовательного пространства: одно из центральных мест заняли дистанционные технологии обучения, профессиональной деятельности и доступа к мировым информационным, культурным и социальным ресурсам. Широкое распространение в современном образовательном процессе активных и интерактивных занятий связано с применением компьютерных симуляций, автоматизированных диагностических комплексов и интернет-технологий.

Очевидная полезность применения компьютеров на всех этапах образовательного процесса неразрывно связана с факторами риска для здоровья человека. Общеизвестно, что длительное использование компьютеров вызывает перенапряжение функционирования зрительной системы, продолжительную гиподинамию и другие нарушения функционирования опорно-двигательного аппарата и системы кровообращения, болевые ощущения разной локализации.

В то же время очевидна необратимость внедрения компьютерных технологий в структуру общего и профессионального

Исследование выполнено при финансовой поддержке РГНФ, проект № 10-06-64602а/Т «Расширение психо-физиологических возможностей обучающихся при компьютерном доступе к социокультурным ресурсам».

образования и это требует изменения парадигмы социально-медицинского подхода, в рамках которого профилактика негативных последствий взаимодействия человека с компьютером реализовывалась прежде всего через ограничение длительности работы на компьютере или использование защитных приспособлений. В настоящее время наиболее актуальным является создание дополнительных возможностей адаптации человека к деятельности в компьютеризированной среде, в частности – обеспечение психофизиологической безопасности взаимодействия человек – компьютер.

Таким образом, одним из возможных путей решения поставленной задачи является исследование влияния интернет-технологий и других экранных продуктов на психофизиологическое состояние обучающихся и разработка адекватных методов профилактики и коррекции неблагоприятных функциональных отклонений, возникающих у пользователя компьютерных технологий.

Методы и контингент исследования

На первом этапе исследования изучались изменения психофизиологического состояния обучающихся после выполнения тестового задания на протяжении стандартного двухчасового (академический час – 45 мин.) занятия в компьютерном классе: поиск в Интернет информации по заданной теме. В качестве контрольных использовались данные обследования тех же студентов, полученные после практического занятия без применения компьютеров.

Для обобщенной оценки функциональных резервов организма участников исследования был использован комплекс методик, реализованных в разработанной нами Информационной системе для мониторинга адаптационных способностей и функциональных резервов организма человека [1]. Система позволяет осуществлять количественную оценку сохранности функциональных резервов физиологической системы и определять общий функциональный резерв организма человека.

В качестве индикаторов состояния и адаптации организма к различным условиям деятельности использовались Индекс напряжения (по Баевскому), который определялся с помощью компьютерного кардиографа «Поли-Спектр» по кардиограмме, регистрируемой во втором стандартном отведении и ортостатическая проба, характеризующая реактивность вегетативной нервной системы.

Ранее нами показано [2, 3], что центральное звено физиологических отклонений, развивающихся в процессе работы на компьютере – изменения церебральной, а не центральной гемодинамики. Именно церебральная гемодинамика, с одной стороны, играет роль лимитирующего фактора при адаптации организма, а с другой – индикатора и маркера перестроек регуляторных процессов. Церебральная гемодинамика является интегратором основных событий, сопровождающих когнитивные процессы: как эндогенных (изменение активности и метаболизма клеточных элементов коры головного мозга), так и экзогенных по отношению к ней (изменение активности механизмов центральной гемодинамики и вегетативной нервной системы при действии внешних факторов) [4, 5, 6].

На втором этапе исследования анализировалась эффективность двух простых методик профилактики и коррекции негативных функциональных отклонений церебральной гемодинамики, развивающихся в процессе стандартного двухчасового занятия в компьютерном классе. Выбор методик коррекции психофизиологического состояния основывался на результатах предыдущего этапа исследования.

В качестве контроля на втором этапе исследования использовались данные обследования тех же студентов, полученные после компьютерного практического занятия без применения корректирующих методик.

Первая методика коррекции психофизиологического состояния включала в себя выполнение упражнения, заключавшегося в 15-кратном повторении (в спокойном темпе) глубоких вдохов-выдохов, с форсированием выдоха. Дыхательную гимнастику проводили три раза за время занятия: в середине каждого академического часа и в перерыве между ними.

Вторая методика коррекции состояла из комплекса гимнастических упражнений, направленных на восстановление функциональных резервов и снятие напряжения в зрительной системе и компонентах опорно-двигательного аппарата. Упражнения выполнялись однократно, в перерыве между первым и вторым часами занятия. Продолжительность комплекса упражнений – 5-6 минут.

В данном исследовании, осуществленном при добровольном участии 69 студентов вузов (возраст 18-23 года), регистрацию параметров церебральной гемодинамики проводили с помощью компьютерного реографа «Реан-Поли» по 6-электродной схеме, позволяющей оценивать гемодинамику раздельно в бассейнах сонных и позвоночных артерий [4, 7]. Использованы только временные и относительные амплитудные характеристики реографической волны, т. к. абсолютные значения импеданса существенно зависят как от техники установки электродов, так и от электролитного состава тканей. Анализировались: показатель периферического сопротивления сосудов (ППСС), который характеризует общее сопротивление сосудов мозга, время распространения пульсовой волны (ВРПР) – эластические свойства и тонус магистральных артерий (сонных и позвоночных). Модуль упругости (МУ) отражает изменения тонуса главных артерий мозга, показатель эластичности сосудов (ПЭС) характеризует тонус пиальных артерий. Тонус внутримозговых сосудов – артериол и венул – отражается соответственно в показателях дикротического индекса (ДКИ) и диастолического индекса (ДСИ). Индекс венозного оттока (ИВО) позволяет оценить эффективность венозного дренажа тканей мозга.

Измерения состояния церебральной гемодинамики проводили до занятия, после занятия и через пятнадцать минут отдыха после завершения занятия. Каждое измерение включало регистрацию реоэнцефалограммы в покое с закрытыми глазами.

Результаты исследования и их обсуждение

Предваряя изложение основных результатов нашего исследования необходимо отметить, что первичная оценка состояния студентов включала определение соответствия параметров церебральной гемодинамики значениям возрастной нормы. Было выявлено, что у большинства участников исследования имеются нарушения венозного оттока (77%). Возможно два объяснения данному факту. Во-первых, это может быть связано с наличием шейного остеохондроза, вызывающего стойкое напряжение мышц шеи, и, следовательно, нарушения условий венозного оттока. Во-вторых, параллельные исследования показали, что у данных лиц выявлена нейроциркуляторная дистония по типу гипотонии венозной системы. Это выражалось как в характерном изменении индекса напряжения при ортостатической пробе, так и существенном понижении пульсового давления (по методике В. Шеллонга). Наши данные указывают, что венозный застой распространялся и на сосуды мозга.

Как показал анализ результатов измерения церебральной гемодинамики обучающихся после тестового занятия, активное применение компьютерных технологий в учебном процессе влечет за собой весьма значительные и специфические негативные функциональные отклонения (Рис. 1).

Наиболее существенное повышение тонуса внутримозговых сосудов выявлялось в бассейне сонных артерий (в лобных и

центральных долях), что соответствует снижению интенсивности метаболических процессов в долях мозга, ответственных за ассоциативные процессы и регуляцию мышечного тонуса скелетной мускулатуры. Достоверно уменьшавшееся кровоснабжение коры головного мозга свидетельствовало о развитии утомления и сопровождалось снижением тонуса симпатического звена ВНС. Эти данные позволили прийти к заключению о существенном утомлении студентов в ходе двухчасового занятия на компьютерах. Важное значение имеет тот факт, что при сохранности общих закономерностей, степень выраженности изменений гемодинамики в бассейнах сонных артерий была выше, чем в бассейнах позвоночных артерий. Следовательно, в профилактике и коррекции негативных изменений церебральной гемодинамики, развивающихся при взаимодействии человек-компьютер, основное внимание необходимо уделять процедурам, активирующим передне-средние отделы мозга и улучшающим кровоток в бассейнах сонных артерий.

Повторное обследование, проведенное спустя 15 минут после окончания тестового занятия, показало, что гемодинамические сдвиги, особенно в коре полушарий, вызванные развитием утомления, не компенсируются 15-минутной переменой и требуют специальных мероприятий для восстановления работоспособности студентов.

Напротив, после практического занятия без применения компьютеров отмечалось достоверное, но существенно менее выраженное (до 91% от фонового уровня) уменьшение тонуса главных артерий мозга (передних, средних и задних). В этом варианте занятия длительности 15-

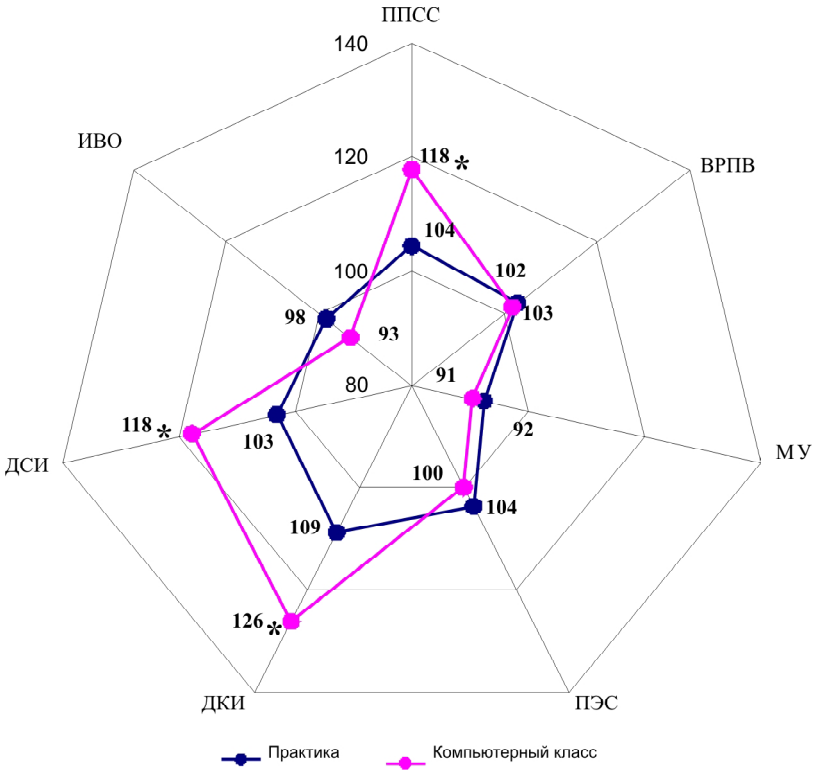


Рис. 1. Изменение параметров церебральной гемодинамики обучающихся после обычного занятия и занятия в компьютерном классе

ППСС – показатель периферического сопротивления сосудов, ВРПВ – время распространения пульсовой волны, МУ – модуль упругости, ПЭС – показатель эластичности сосудов, ДКИ – дикротический индекс, ДСИ – диастолический индекс, ИВО – индекс венозного оттока. Звездочки – уровень значимости отличий от состояния до занятия.

минутной перемены в большинстве случаев было вполне достаточно для восстановления активности симпатического звена ВНС.

Таким образом, использование обучающимися компьютерных технологий на протяжении стандартного двухчасового занятия приводило к развитию процессов утомления в коре головного мозга, значимым и устойчивым изменениям церебральной гемодинамики и требовало проведения специальных мероприятий для предотвращения и коррекции отклонений психофизиологического состояния или увеличения времени последующего отдыха.

На втором этапе исследования проводился анализ эффективности двух простых методик профилактики и коррекции негативных функциональных отклонений церебральной гемодинамики, развивающихся в процессе стандартного двухчасового (академический час – 45 мин.) занятия в компьютерном классе.

Трехкратное выполнение на протяжении тестового занятия комплекса дыхательных упражнений (в середине каждого академического часа и в перерыве между ними) минимизировало негативные отклонения в церебральной гемодинамике испытуемых: у большинства обследуемых не отмечалось выраженных и устойчивых отклонений тонуса внутримозговых артериол и венул от состояния перед тестовым занятием (Рис. 2). Следовательно, выполнение комплекса дыхательных упражнений в процессе работы на компьютере препятствовало повышению тонуса внутримозговых сосудов в бассейнах сонных и позвоночных артерий и развитию других психофизиологических отклонений, снижающих работоспособность обучающихся. В соответствии с распространенными в специальной литературе представлениями, основным эффектом гипервентиляции, является повышение тонуса внутричерепных сосудов и умень-

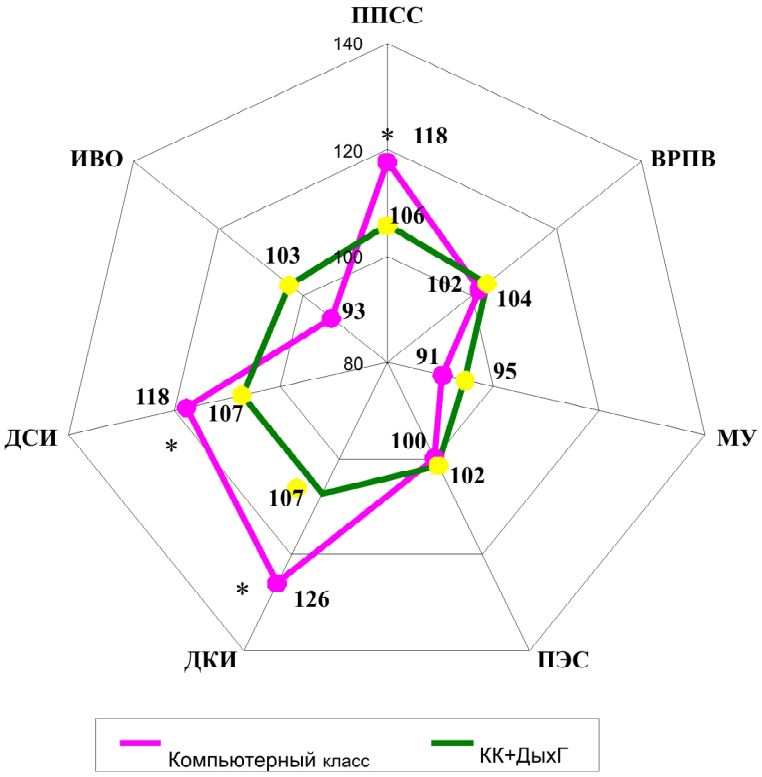


Рис. 2. Изменения параметров церебральной гемодинамики обучающихся после занятия в компьютерном классе без применения и с применением корректирующей методики (дыхательной гимнастики). Пояснения – в Рис. 1.

шение их просвета и снижение кровенаполнения мозга [5, 6]. Однако наши данные свидетельствуют о противоположных по направленности эффектах гипервентиляции, которые обусловлены, как мы полагаем, двумя причинами.

Во-первых, в нашем варианте был использован вариант кратковременной гипервентиляции, продолжительность которой была недостаточна для существенного изменения химизма крови. Незначительное повышение оксигенации отражалось лишь в слабой, но достоверной, рефлекторной вазоконстрикции магистральных сосудов: сонных и позвоночных. За время такого воздействия не развивалась вентиляционная гипокапния, являющаяся основным звеном развития вазоконстрикторных реакций. Во-вторых, даже небольшое повышение насыщения крови кислородом, и, как следствие, повышение тканевого напряжения кислорода в коре мозга, способствовало умеренной активации клеточных структур, которая по механизму метаболической регуляции могла вызывать снижение тонуса внутримозговых артерий. Дополнительным активирующим фактором выступал форсированный выдох.

Таким образом, применение дыхательной гимнастики по ходу компьютерного занятия приводило к достоверно меньшему повышению тонуса внутримозговых сосудов и общего периферического сопротивления. После компьютерного занятия с применением дыхательной гимнастики состояние церебральной гемодинамики практически не отличалось от такового до занятия и было очень близко к состоянию после обычного практического занятия.

Вторым видом профилактического и корректирующего воздействия было выбрано выполнение комплекса гимнастических упражнений в перерыве между первым и вторым часами компьютерного занятия. Комплекс состоял из упражнений, направленных на восстановление функциональных резервов и снятие напряжения в зрительной системе и опорно-двигательном аппарате. Как показали результаты обследования испытуемых, состояние церебральной гемодинамики в большинстве ситуаций после применения комплекса упражнений на протяжении занятия практически не отличалось от исходного (до занятия) и было очень близко к состоянию системы после практического занятия без применения компьютеров (Рис. 3).

Выявлявшееся после выполнения комплекса упражнений уменьшение тонуса главных артерий, т. е. увеличение их растяжимости, по нашему мнению, может быть связано с понижением внутричерепного давления в связи с увеличением венозного оттока при выполнении упражнений на зону мышц шеи. Достоверно меньшее, по сравнению с компьютерным занятием без корректирующих упражнений, повышение тонуса внутримозговых артериол и венул свидетельствует об отсутствии значимых нарушений метаболизма в передне-средних отделах мозга и периферического сопротивления.

Сравнение эффективности применённых в нашем исследовании методик коррекции церебральной гемодинамики позволяет выделить следующее: при выполнении комплекса гимнастических упражнений наблюдается достоверное уменьшение упругости стенок главных артерий мозга по сравнению с дыхательной гимнастикой. Также наблюдается различия в уровне венозного оттока. Можно предположить, что усиление венозного оттока в случае применения комплекса гимнастических упражнений (за счет массажа шейной зоны) приводит к снижению прессорного воздействия на главные сосуды мозга, повышая их эластичность.

Таким образом, использованные в нашем исследовании методики коррекции негативных отклонений церебральной гемодинамики являются достоверно эффективными, способствуют поддержанию работоспособности обучающихся и

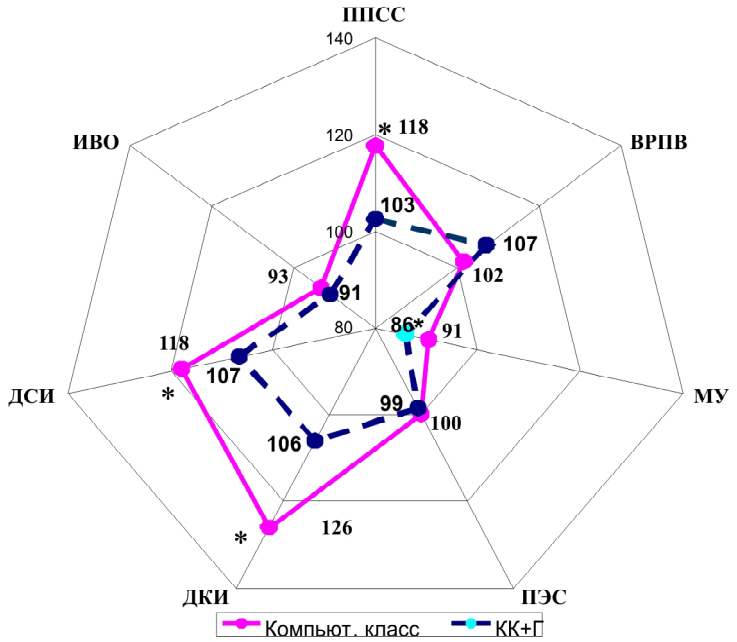


Рис. 3. Изменения параметров церебральной гемодинамики обучающихся после занятия в компьютерном классе без применения и с применением корректирующей методики (комплекса гимнастических упражнений). Пояснения – в рисунке 1.

могут быть рекомендованы как методики профилактики и коррекции негативных психофизиологических изменений, вызванных длительным использованием компьютерных технологий в образовательном процессе. Выполнение дыхательной гимнастики менее трудоемко, но применение комплекса гимнастических упражнений вызывает более эффективный венозный дренаж и может быть рекомендовано для лиц с признаками шейного остеохондроза.

ПРИМЕЧАНИЯ

1. Свидетельство об официальной регистрации программы для ЭВМ № 2007610568 от 5 февраля 2007 г.

2. Кураев Г. А., Войнов В. Б., Моргалёв Ю. Н. Влияние электромагнитных излучений компьютеров на организм человека // Вестник Томского государственного университета. – 2000. – № 269. – С. 8-14.

3. Моргалёв Ю. Н., Моргалёва Т. Г., Яранцева Н. А. Влияние учебного компьютерного занятия на церебральную гемодинамику // Валеология. – 2007. – № 2. – С. 14-20.

4. Леднова М. И., Иваницкая Л. Н. Опыт работы валеологического центра РГУ. Исследование мозгового кровообращения методом реографии // Валеология. – 2005. – № 3. – С.49-52.

5. Gopinath S. P., Robertson C. S., Contant C. F., et al. Jugular venous desaturation and outcome after head injury // Psychiatry. – 1994. – № 5. – P. 717-723.

6. Muizelaar J. P., Marmarou A., DeSalles A. A., et al. Cerebral blood flow and metabolism in severely head injured children. Part 1: Relationship with GCS score, outcome, ICP and PVI // J. Neurosurg. – 1989. – № 1 – P. 63-71.

7. Кочегура Т. Н. Физиологическое обоснование метода повышения работоспособности человека-оператора с использованием биорезонансного воздействия на центральную нервную систему / Т. Н. Кочегура. – Волгоград, 2006. – 20 с.

ПЕРВЫЙ МОСКОВСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ МЕДИЦИНСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ ИМЕНИ И. М. СЕЧЕНОВА
НАУЧНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИЙ ИНСТИТУТ ФАРМАЦИИ
ЛАБОРАТОРИЯ КЛЕТОЧНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ

УДК 574.24
ББК 28.072
Биология

биология

БИОПРЕВРАЩЕНИЕ НОРФЛОКСАЦИНА

Кандидат биологичесих наук И. А. Паршиков
Кандидат биологичесих наук Е. И. Зарайский
Доктор медицинских наук А. А. Свистунов

После культивирования гриба Trichoderma harzianum в жидкой среде с норфлоксацином в течение 12 суток был получен сложный продукт – норфлоксацин-циклопентенил с выходом 48%.

Ключевые слова
Биоконверсия, микроорганизмы, норфлоксацин, устойчивость

Введение

Биопревращения норфлоксацина (Рис. 1) в почве изучены мало. Накопление небольших количеств норфлоксацина в окружающей среде после лечения скота может привести к образованию устойчивых форм микроорганизмов.

Материалы и методы исследования

Почвенный гриб *Trichoderma harzianum* ВКМ F-3272 Д был получен из Всероссийской коллекции микроорганизмов. Культивирование проводились по описанной методике [1]. Экстракт был исследован с помощью ВЭЖХ на жидкостном хроматографе Shimadzu (Kyoto, Япония), оснащенным PD-6AV UV детектором.

Масс-спектры снимали на приборе Finnigan TSQ 700 (Finnigan Corp., США). Спектры протонного магнитного резонанса (ПМР) снимались на приборе Bruker AM 500 NMR (Bruker, США), вещества растворялись в дейтерохлороформе [1].

Результаты исследования и их обсуждение

ВЭЖХ анализ экстракта культуральной жидкости гриба *T. harzianum* показал пик норфлоксацина (1) при 10.8 мин и продукта (2) при 21.4 мин. Согласно площади пика при 280 нм относительная концентрация продукта (2) составляла 48% и норфлоксацина 52%.

Масс-спектр прямого ввода с отрицательной ионной химической ионизацией (DEP/NICI) продукта (2) состоял из молекулярного аниона $[M^{-}.]$ с массой *m/z* 441 и аддукта $[M+O2]^{-}$. С массой *m/z* 473. Масс-спектр дочерних ионов (NICI/MS/MS) для иона с массой *m/z* 441 описывался фрагментными ионами с массами *m/z* 412 $[M–29]^{-}$ и 368 $[M–73]^{-}$.

ПМР спектр продукта (2): 8.69 (H2), 8.14

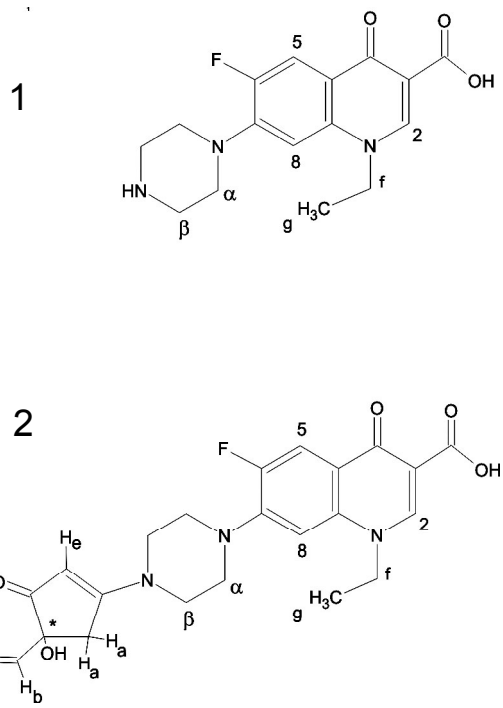


Рис. 1. Норфлоксацин (1) и 1-этил-6-фтор-7-[4-(4-гидрокси-3-оксо-4-винилциклопент-1-енил)пиперазинил]-4-оксогидрохинолин-3-карбоновая кислота (2)

(H5), 6.85 (H8), 5.88 (Hb), 5.44 (Hd), 5.22 (Hc), 5.13 (He), 4.31 (Hf), 3.66 (Hβ), 3.39 (Hα), 2.86 (Ha), 1.59 (Hg) с константами расщепления (Hz) $J_{H,F}$ = 12.7, $J_{8,F}$ = 6.7, $J_{b,c}$ = 10.6, $J_{b,d}$ = 17.3, $J_{f,g}$ = 7.3

На основании масс-спектральных данных и спектров ПМР продукт (2) был идентифицирован, как 1-этил-6-фтор-7-[4-(4-гидрокси-3-оксо-4-винилциклопент-1-енил)пиперазинил]-4-оксогидрохинолин-3-карбоновая кислота.

Продукт (2) является результатом химической реакции между норфлоксацином и вторичным метаболитом гриба *T. harzianum* – 4-гидрокси-3-оксо-4-винилциклопент-1-енил [2].

Изменение химической структуры норфлоксацина в почве может препятствовать образованию устойчивых к антибиотику форм микроорганизмов.

ПРИМЕЧАНИЯ

1. Adjei, M. D., Heinze T. M., Deck J., Freeman J. P., Williams A. J., Sutherland J. B. Acetylation and nitrosation of ciprofloxacin by environmental strains of mycobacteria // Can. J. Microbiol. – 2007. – Vol. 53. – N 1. – P. 144-147.

2. Mukhopadhyay T., Roy K., Sawant S. N., Deshmukh S. K., Ganguli B. N., Fehlhaber H. W. On an unstable antifungal metabolite from Trichoderma koningii. Isolation and structure elucidation of a new cyclopentenone derivative (3-dimethylamino-5-hydroxy-5-vinyl-2-cyclopenten-1-one) // J. Antibiot. – 1996. – Vol. 49. – P. 210-211.

SUMMARY

Ryndin I. Y. Russian Lands during the Period of Feudal War of the Second Third Years XV Century and in the End of Bazil II Rule (1430-1462 years) [Part 18] // Russian Scientific Journal. – 2011. – № 6(25). – PP. 3 – 13. [0,8 п. л.]

Key words

Khon's centificate, great princing, clan majority, Moscow prince House, lod system

Summary

Investigation of trends in Russian lod system during the feudal war I second quarter of XV century and in the end of rule by Great Prince Bazil the Dark.

Kovalev I. G. Party and Political Sstruggle on the Problem of the House of Lords Reform after the Act of Parliament of 1911 Adoption // Russian Scientific Journal. – 2011. – № 6(25). – PP. 14 – 25. [0,9 п. л.]

Key words

House of Lords Reform, Conservative party, Liberal Party, Parliament bill 1911, suspensory veto, Self-Government for Ireland, The Bryce Commission, suffrage

Summary

The attitude of the British main political parties to the need of modernization of the House of Lords in the 1910 's and 1920 's is explored in the article. The attempts to achieve cross-party consensus on this issue during the Lloyd George's coalition Government and the work of the Bryce Commission are analyzed. A completely new dimension in the process of the British House of Lords reformation in this period is viewed - the possible admission of women to the staff of its members.

Sokolov E. N. Issue of Soviet Banknotes in 1918 – 1920 // Russian Scientific Journal. – 2011. – № 6(25). – PP. 26 – 31. [0,5 п. л.]

Key words

The People's Commissariat of Finance, decree, money, issue

Summary

Article is devoted to the Soviet currency issue during the «war communism». The main attention is paid to the reasons on which the issue of different types of banknotes. Analyzed the results of emission policies of the Soviet government by the end of 1920.

Sokolov E. N. An attempt to materialize the budget of the Soviet Republic in 1920 // Russian Scientific Journal. – 2011. – № 6(25). – PP. 32 – 37. [0,5 п. л.]

Key words

Budget, the People's Commissariat of Finance, revenues, expenditures, deficit

Summary

In the article the features of the preparation and adoption of the budget of the Soviet Republic in 1920. Described an attempt to move the Bolshevik government to take into account wealth, not cash flows.

Mostyaev Yu. N. The participation of the Indian armed forces in fighting actions of allied army in Italy during the battle for Monte-Cassino // Russian Scientific Journal. – 2011. – № 6(25). – PP. 38 – 43. [0,5 п. л.]

Key words

Second World War, Italy, anglo-american command's plans, Indian divisions, german troops, battles, Gustav Line, Monte-Cassino

Summary

This article is devoted to the participation of the Indian forces in fighting actions in allied army during the Second World War. In particular to the participation in the battle for Monte-

Cassino, one of the key position in the German defence at avenue of approach to Rome.

Safronov B. V. Asia-Pacific Economical Cooperation (APEC) and «New Regionalism» // Russian Scientific Journal. – 2011. – № 6(25). – PP. 44 – 49. [0,5 п. л.]

Key words

Region, geography, conception, factor, policy, economical, state, integration

Summary

The article deals with problem of notions «region» and «regionalism» origin theirs development and change. The author also investigates new factors leading to the rise of «new regionalism» which is theoretically conceptualized and practically realized in Asia-Pacific Economical Cooperation (APEC) activity.

Eparkhina O. V. Social Revolution Problems in E. R. Wolf's Historical Sociology // Russian Scientific Journal. – 2011. – № 6(25). – PP. 50 – 55. [0,5 п. л.]

Key words

Peasantry, revolutions, civil war, historical patterns of peasant's movement, social structure of society

Summary

This article deals with the 'E. R. Wolf's conception of peasant wars of XX c as a variants of revolution patterns development in different countries. This article represents sociological aspect of the basic book Peasant wars of the twentieth century, reveals any features of 6 basic revolution patterns: Mexico, Cuba, Russia, China, Algeria, Vietnam.

Tsyganova A. A. A Sociocultural Phenomenon of the Frontier in the Conceptual Heritage of Frederick Jackson Turner // Russian Scientific Journal. – 2011. – № 6(25). – PP. 56 – 61. [0,5 п. л.]

Key words

Turner, frontier, colonization, free lands, Great West, social type, americanization, sociocultural phenomenon, advance, archetype, American product, mobility

Summary

The article is devoted to the sociocultural aspects of the frontier thesis in American historiography formulated by Frederick Jackson Turner, the famous American historian of the Gilded Age. Turner admits a significant role of frontier in the social evolution of the American society, in forming its national character and ideals of life. Frontier being the outer edge in the advance of American settlement westward serves as an arena for successive waves of colonization. Both the clash and the compelled interaction with the savagery of the continent gave birth to American character gradually strengthening in the advance of American civilization westward. Turner having proposed the concept frontier contributed to the rereading of the American Dream where the West and free lands play the role of Promised Land and the safety-valve from any hardships of an American man.

Belyaeva N. F., Tyugankova E. V. The Role of Festive-Ritual Culture in Formation of Ethnic Identity (on the Example of Samara Mordovian Ethnic Group) // Russian Scientific Journal. – 2011. – № 6(25). – PP. 62 – 72. [0,9 п. л.]

Key words

Ethnic identity, festive-ritual culture, ethnicity, national calendar, customs, rituals, divination, omens

Summary

Processes intergenerational transmission of ethnic culture and formation of Samara Mordovians' national consciousness on the example of winter calendar holidays are considered in this article. The influence on the formation of ethnic identity on the basis of field materials is shown in the article. Activity of public organizations of region on the

development and preservation of language and culture of the Mordovian diasporas is characterized.

Miroshkin V. V. Community Traditions of Moral Education of Youth in the Multiethn Region // Russian Scientific Journal. – 2011. – № 6(25). – PP. 73 – 78. [0,5 п. л.]

Key words

Traditional institutions of socialization, family, community college, community traditions, multiethnic region, moral education, the council of the elderly, public opinion

Summary

Community traditions did not simply show their vitality in the sphere of education, but they still remain relevant and demanded. This article attempts to analyze the traditional system of moral education developed in the mordovian peasant environment. Particular attention is paid to the great role of community institutions and traditions in the process of socialization of a person.

Strakhov V. V., Sheina I. M. Studies of the History of Russian America and its Heritage: Urgent Problems and Achievements // Russian Scientific Journal. – 2011. – № 6(25). – PP. 79 – 83. [0,4 п. л.]

Key words

Russian America, historical and cultural heritage, Russian national traditions, Orthodoxy, Alaska

Summary

The article is focused on the outcomes of the theoretical-practical seminar «The Heritage of Russian America and Contemporary World: Research Priorities and Scholarly Achievements». The paper also analyses the reports presented at the Seminar. The main outcome of the article is the following: there are a lot of issues connected with the historical and cultural heritage of Russian America that stand in need of thorough and comprehensive examination.

Girkov A. M., Shkurotenko O. S. Signs Alexithymia of Pregnancy and Psychosomatic Parameters of the Newborn // Russian Scientific Journal. – 2011. – № 6(25). – PP. 92 – 101. [0,6 п. л.]

Key words

Perenatal psychosomatic frustrations, alexithymia a radical of pregnancy, the adapted mechanisms of the newborn to sorts and conditions of an extrauterine life, transitorinis borderlines of the newborn

Summary

For successful conducting pregnancy at the present stage it is insufficiently traditional to estimate medical parameters, it is important to consider the different psychological data also.

Studying direct emotional interaction between mother and the child during pregnancy, it has been confirmed that change of an emotional condition of mother is accompanied by changes of implant activity of a fruit. Research and the analysis of psychological features of the pregnant woman have allowed us to allocate alexithymia a pregnancy radical as a development risk factor psychosomatic complications at the newborn.

Osnitsky A. K., Dolgova N. Yu. Research of Individual Contributions into Joint Activities of Schoolchildren with Different Levels of Formation of the Regulatory Experience // Russian Scientific Journal. – 2011. – № 6(25). – PP. 84 – 91. [0,8 п. л.]

Key words

Joint activity, regulatory experience of the individual, cooperation, interaction

Summary

The article considers the problems of joint activities and factors, which influence this

process. The authors analyze the role of regulatory experience of the individual in efficient construction of joint activities; consider its impact on individual contributions into joint activities.

Sergeev S. F. , Zakharevich M. A., Sokolov V. N. The Similarity Problem in Simulators // Russian Scientific Journal. – 2011. – № 6(25). – PP. 102 – 109. [0,6 п. л.]

Key words

Simulator, similarity, relevance, clarity, self-organization, learning environment

Summary

This article discusses various aspects of the similarity in learning and training systems.

Bryuhova N. G., Agafonova S. V. Specific Features of the Consistency Development of Self-Conception Components in Taking Professional Decisions by Future Psychologists // Russian Scientific Journal. – 2011. – № 6(25). – PP. 110 – 118. [0,7 п. л.]

Key words

Emotional self-conception component, reasonable self-conception component model of taking decisions, taking professional decisions, future psychologists

Summary

The article examines the investigation of peculiarities of the specific features of the consistency development of emotional and reasonable components of self-conception in taking professional decisions by future psychologists. The findings, represented in the article, prove that the increasing of the self-conception level facilitates the consistency development of emotional and reasonable self-conception components in taking professional decisions by future psychologists. In this article it is demonstrated that the consistency development of the self-conception components is one of the conditions to improve the taking professional decisions by future psychologists. It is recommended for provision personal and professional improvement of psychologists and acceptance more effective professional decisions taking by them develop emotional component of self-conception in coordination with rational.

Vasilenko T. D. Time of Human Existence as the Content Personality Life Way // Russian Scientific Journal. – 2011. – № 6(25). – PP. 119 – 124. [0,5 п. л.]

Key words

Time of human existence, personality life way, reflection, the meaning of life

Summary

In the article the problem of personality life way in psychology is regarded through philosophical category of human existence time. The problem of time and meaning organization of personality life way is analyzed. The importance of regarding the personality aspect of time, reflection and comprehension of one's own life in the process of personality life way building is displayed.

Grigorieva L. G. Formation of Readiness of Teachers to Development of Informative Independence of Younger Schoolboys in the Course of Labor Education // Russian Scientific Journal. – 2011. – № 6(25). – PP. 125 – 128. [0,3 п. л.]

Key words

Professional readiness, informative independence, labor education, efficiency of vocational training.

Summary

In article some aspects of formation of readiness of teachers to development of informative independence of younger schoolboys in the course of labor education are presented.

Emelyanova L. A. Cooperative Interactions in the Competition // Russian Scientific Journal. – 2011. – № 6(25). – PP. 129 – 135. [0,5 п. л.]

Key words

Competition, competition, cooperation, partnership, structure, types, factors, sources, properties, competition, competitiveness

Summary

Competition issues involved specialists from various fields of science: economics, biology, sociology, pedagogy, psychology and others. In social psychology, there are scattered knowledge about this phenomenon, there is no coherent description of what determines the relevance of this problem. The author of this article offers his vision of solving this problem. The paper presents: the structure, types, functions, factors, sources, properties, competition as a socio-psychological phenomenon. This article shows the benefits of cooperative interaction of actors in a competitive environment and asked to consider it as a factor in increasing the competitiveness of the stakeholders.

Kaptsov A. V. The Actual Problems of Personal Development of Students // Russian Scientific Journal. – 2011. – № 6(25). – PP. 136 – 143. [0,6 п. л.]

Key words

Development, the person, motivation, values, intelligence, the educational environment, activity

Summary

Some problems of personal development of students are considered during their training in high school. The model of the person of the student is offered. The empirical are received laws at research of influence of the educational environment on the person of the student.

Markov A. S., Lagkuev M. S. Psihologo-Pedagogical Problems of Increase of a Professional Standard of Cadets of Military High Schools with Use of Training Apparatus // Russian Scientific Journal. – 2011. – № 6(25). – PP. 144 – 150. [0,6 п. л.]

Key words

Quality of training, training preparation, military-vocational training persons, the educational environment of military high school

Summary

Article is devoted the analysis of psihologo-pedagogical problems of increase of a professional standard of cadets of military high schools with use of training apparatus. The estimation of foreign experience of a professional military education and preparation of flight shots is spent to the USA, Germany and the Great Britain. It is shown, that psihologo-pedagogical problems of professional training preparation are characteristic for cadets of various military institutes. It is recommended to use special psihologo-pedagogical technologies for maintenance of a high professional standard of cadets.

Murtazov A. K. Children's Integrated Alternative Education and Scientific School Model // Russian Scientific Journal. – 2011. – № 6(25). – PP. 151 – 160. [0,8 п. л.]

Key words

Children's alternative education, didactic principles, space ecology

Summary

Didactic principles that underlie modern innovation system of integrated alternative education for children in space ecology are considered.

Oslon V. N. Substitute family psychological support in the frames of ecological-dynamic approach // Russian Scientific Journal. – 2011. – № 6(25). – PP. 161 – 167. [0,6 п. л.]

Key words

Ecological-dynamic approach, psychological support, substitute family

Summary

The article deals with the issue of psychological support of substitute families. Theoretical analysis of concepts of psychological support subject-matter in the contemporary works of Russian psychologists was carried out with this purpose. Ecological-dynamic approach to substitute family psychological support is presented; its peculiarities, functions, main principles and subjects of support are described. It is concluded that ecological-dynamic approach to psychological support allows to consider the main factors of the multilevel context substitute family in the dynamics of their transformation.

Simonenko I. A. Psychological Peculiarities of Representation of Structural and Communicative Levels of Family System at Teenagers with Psychosomatic Diseases // Russian Scientific Journal. – 2011. – № 6(25). – PP. 168 – 175. [0,6 п. л.]

Key words

Psychosomatic disorders, representation, structural and communicative levels of family system, functional family, disfunctional family

Summary

In the given article study aimed at revealing specific peculiarities of psychological representation of structural and communicative levels of a family system at teenagers with psychosomatic disorders of different nosologic groups (as examples, vegetative dysfunction and chronic gastroduodenitis) comparatively with healthy teenagers is submitted.

Ouroubkova L. M. Ways of Improving Teaching Translation // Russian Scientific Journal. – 2011. – № 6(25). – PP. 176 – 188. [1,0 п. л.]

Key words

Self-regulation, translation, development of reflective thinking, meahs of cognition

Summary

In the article the author proves that the main way of improving a translator's activity is the development of a skill of self regulation. In translation there should be developed a skill of self regulation, knowledge of its structural components, understanding it as a means of making translation more efficient. Realizing one's own activity as a basic aspect of self regulation and reflective processes is formed in learning scientific notions and making use of them as a means of getting knowledge, in the development of a skill of generalization, knowledge of philosophical categories, a skill of explanation. A means of development of reflective skills is knowledge of the language, knowledge of proverbs, of phraseological units.

Khashenko T. G. The Conceptual Bases of Forming Personal Readiness for Entrepreneurial Activity in Professional Training // Russian Scientific Journal. – 2011. – № 6(25). – PP. 189 – 194. [0,5 п. л.]

Key words

Conceptual model, personal readiness for entrepreneurial activity, psychological and pedagogical conditions, psychological mechanisms, technology.

Summary

Psychological and pedagogical conditions, psychological mechanisms based on the conceptual model of personal readiness for entrepreneurial activity as systemic personal education integrating various (cognitive, affective, motivational and behavioral) structures of a person and technology of forming personal readiness for entrepreneurial activity of students in the institution of professional training are described in the article.

Yakovlyuk S. M. Theatrical Pedagogy in Modern Education // Russian Scientific Journal. – 2011. – № 6(25). – PP. 195 – 199. [0,4 п. л.]

Key words

Theatrical pedagogy, pedagogical skills, forms of dramatization

Summary

Appeal to the theater pedagogy and its study presuppose enhancement of the imaginative sphere of teacher's personality, the development of cognitive processes, enrichment of emotional experience and creation of conditions for the realization of the needs of the individual in a sensual expression.

Bokov D. A. The role of student's public organizations in the University's educational process // Russian Scientific Journal. – 2011. – № 6(25). – PP. 200 – 205. [0,5 п. л.]

Key words

Student's public associations, students' communities, students' self-governing, educational sphere of the university, educational process, student's personality

Summary

This work is devoted to the problems of origin and function of different student's associations at the university. Special attention is paid to the directions of activity and forms of organization of such communities, also to their role in realization the goals of educational process. The problems of the legal regulations of student's public associations' activity are also selected here and named the ways of solving them.

Veprentsova S. Yu. The Nature of the Relationship to Substance Use in Adolescents Aged 11-14 Years before and after the Program «Teenager – Teenager» // Russian Scientific Journal. – 2011. – № 6(25). – PP. 206 – 211. [0,5 п. л.]

Key words

Substance use, socio-psychological training, teens, volunteers, prevention of substance use

Summary

The article examines the impact of the program «Teenager – teenager» to change the nature of the relationship to drug use teenagers aged 11-14 years.

Vershinina M. V. Socially-Psychological Characteristics of Identity of the Person in the Course of its Acculturation // Russian Scientific Journal. – 2011. – № 6(25). – PP. 212 – 217. [0,5 п. л.]

Key words

Ethnic identity, the communal organizations, acculturation, socially-psychological characteristics of identity, identification models

Summary

In article is considered the problem of socially-psychological characteristics of identity of the person in the process of its adaptation in accepting community, the basic identification models of the person are described. The question on how experience of stay in other ethnic environment and an inclusiveness in the communal organization influence socially-psychological characteristics of identity of the person is brought up. The analysis of results of the research allows to allocate and characterize the basic identification models of the person. The facts received during research, reveals necessity of inclusion of a psychological component for activity of the communal organizations.

Yi Rong. General Courses of UNESCO Being Carried Out in Chinese Schools // Russian Scientific Journal. – 2011. – № 6(25). – PP. 218 – 230. [1,0 п. л.]

Key words

Bilingual Course, Environmental course, Innovative Course, Developed course, International Undershanding Course

Summary

This essay aims at training the experts and the scholars with international standard to meet the challenges of the economic globalization in the 21th century. The educators in Chinese universities have been doing all kinds of researches on the implementation of the

five general educational courses developed by the UNESCO (the United Nations Educational Scientific and Cultural Organization). It also gives a very brief introduction about these five general courses and their related areas, and at the same time makes more explorations on the problems existing in the present day China education.

Kornienko V. A. Social and Communicative Competence as the Basis for Advanced Adult Education (Based on Training Customs Officials) // Russian Scientific Journal. – 2011. – № 6(25). – PP. 231 – 236. [0,5 п. л.]

Key words

Adult learning, social-communicative competence, customs officials, training customs officials

Summary

The article deals with the basic tenets of the theory and practice of adult education in the context of social and communicative competence. Substantiates the important role of social and communicative competence in the learning process customs officials.

Orlova I. N. About Topicality of Family Values for Modern Student's Youth // Russian Scientific Journal. – 2011. – № 6(25). – PP. 237 – 243. [0,6 п. л.]

Key words

Youth, marriage, family, values of family, social and psychological readiness to family life

Summary

The article presents the results of the social study by the author's questionnaire to reveal the point of view of modern Russian students about family and marriage. The article shows an importance of family values for youth. And study of readiness of youth to family life becomes more important in a process of modernization of society.

Odarushchenko O. I. Emotions and Psychological Health of the Person // Russian Scientific Journal. – 2011. – № 6(25). – PP. 244 – 250. [0,6 п. л.]

Key words

Psychological health, model of the healthy person, emotion, behavioural characteristics of psychologically healthy person

Summary

Article is devoted a problem of increase of scientific interest to health of the person. The author traces communication of emotions and psychological health. Sights at emotions of domestic and foreign psychologists are considered, possibility to address to experience буддистских an expert when it is a question of destructive emotions and necessity to cope with them is shown. The conclusion becomes, that the carried out analysis of a problem of interrelation of emotions and various aspects of psychologically healthy person will allow to define new approaches in psychotherapy for overcoming of depressive, disturbing conditions, will create a basis for preventive maintenance of a similar sort of frustration.

Strogalshchikova M. Yu. Studying of Fear as the Basis of Superstition // Russian Scientific Journal. – 2011. – № 6(25). – PP. 251 – 256. [0,5 п. л.]

Key words

Fear, superstition, belief in «the evil eye»

Summary

This article attempts to prove the existence of a particular form of superstition (belief in the evil eye). We study the fears of modern society, which underlie the phenomenon of superstition. It was shown that the biggest fear for the man is a danger to their health and loved ones. The conclusion is the most frightening factor for people is the harm caused by influence of another people.

Sykalo A. A. Levels and Criteria of the Formed Ethical Culture of the Future Teacher // Russian Scientific Journal. – 2011. – № 6(25). – PP. 257 – 261. [0,4 п. л.]

Key words

Ethical culture, structural components, levels, criteria of the formed ethical culture, measurement of the ethical culture

Summary

Analysis approach is brought in the article to definition of levels and criteria of the formed ethical culture of the future teacher.

The purpose of working out of levels and criteria of ethical culture of the future teacher is the permission of a problem of measurement of the given phenomenon, possible because of pedagogical norms and requirements with which the professional pedagogical culture as a whole and ethical culture as its component should satisfy.

Sykalo A. A. The Experience of Formation of Ethical Culture in the Educational Process of High School // Russian Scientific Journal. – 2011. – № 6(25). – PP. 262 – 267. [0,5 п. л.]

Key words

Ethical culture, educational process, the experience, the constantal stage, the forming stage, the controlling stage

Summary

Questions of ethical culture and problem of its formation are studied by many scientific schools. In the given research the ethical culture represents unified formation of the person of the teacher as carrier of ethical knowledge, moral values and ideals, moral principles of professional behavior and capable to a pedagogical reflection. In the course of studying of theoretical and methodological aspects of formation of ethical culture of the future teacher in the educational process of high school the conceptual positions, which steels have been developed by a basis of specially developed technology of stage-by-stage formation of an investigated phenomenon. Efficiency of the offered technology should be confirmed by the results of experimental work with students of pedagogical specialities in the educational process of high school.

Gordova Ju. Yu. The Old Russian Toponymy of the Ryazan Land in the Context of the New Archaeological Data // Russian Scientific Journal. – 2011. – № 6(25). – PP. 268 – 276. [0,7 п. л.]

Key words

Old Russian toponymy, comparison of the toponymic and archaeological data

Summary

New materials on archeology of the Ryazan land allow to solve the problems of regional toponymics connected with the establishment of the basic stages of the formation of the toponymic system and its quantitative structure during the Old Russian period.

Kazimagomedova R. I. «When We Started»: the Concept of History in Documentary Prose of Yu.Trifonov (Based on the Novel «The Fire Reflection») // Russian Scientific Journal. – 2011. – № 6(25). – PP. 277 – 280. [0,3 п. л.]

Key words

History, revolution, documentary, the document, memory, historical justice

Summary

Article is devoted to the image of history in the documentary story «The Fire Reflection» (1965) by Yury Trifonov. The author allocates some key images connected with the writer's understanding of history: it is history as a fire, history as a document, time as the artist, time as the judge. The last metaphor brings to a conclusion about the major purpose of Trifonov's documentary – the statement of historical justice.

Wu Liru, Shan Nina. Translation of religious terms in literature works // Russian Scientific Journal. – 2011. – № 6(25). – PP. 281 – 284. [0,3 п. л.]

Key words

Translation, religious terms, literature works, Russian

Summary

This essay is on studying the translation of religious terms in literature works, in which two types of translation are introduced: the translation of religious terms and contents. The study and analysis on religious culture are of great importance to the study of Russian.

Sukhanova I. V. Methodology of Evaluation of the Effectiveness of Tax Regulators Profit of a Commercial Bank // Russian Scientific Journal. – 2011. – № 6(25). – PP. 285 – 290. [0,5 п. л.]

Key words

Commercial bank, technology, efficiency, tax regulators, profit

Summary

In article the analysis of existing techniques of an estimation of efficiency of tax regulators of profit is resulted. The author offers a new design procedure of efficiency of tax regulators have arrived to projections to activity of commercial bank.

Morgalev Y. N., Morgaleva T. G., Hoch N. S., Morgalev S. Y. Improvement of the Functional Stability of the Students in Computer Access to Sosio-Cultural Resources: Psychophysiological Aspects Russian Scientific Journal. – 2011. – № 6(25). – PP. 291 – 297. [0,6 п. л.]

Key words

Computer technologies in the training, cerebral hemodynamics, functional stability, the means of human adaptation

Summary

The article describes the main results of the research of effectiveness of the two methods of prophylaxis and correction of the negative deviations of psychophysiological state of the students – users of computer technologies.

Parshikov I. A., Zaraiski E. I., Svistunov A. A. Biocoversion of Norfloxacin // Russian Scientific Journal. – 2011. – № 6(25). – PP. 298 – 299. [0,2 п. л.]

Key words

Bioconversion, microorganisms, norfloxacin, resistance

Summary

After cultivation of fungus Trichoderma harzianum in the liquid medium with norfloxacin within 12 days the complicated product – norfloxacin-cyclopentenyl with yield 48 % has been obtained.

АВТОРЫ
(AUTHORS)

АГАФОНОВА Светлана Валентиновна – кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии развития, акмеологии факультета психологии института педагогики, психологии и социальной работы Астраханского государственного университета
Контактная информация: E-mail: agafo-svetlana@yandex.ru; тел. 8-(8512)-59-53-41

БЕЛЯЕВА Надежда Федоровна – доктор исторических наук, профессор, заведующая кафедрой всеобщей истории Мордовского гос. пед. института имени М. Е. Евсевьева
Контактная информация: E-mail: general_history@mordgpi.ru; тел. 8-(342)-33-93-41

БОКОВ Дмитрий Александрович – начальник отдела внеучебной работы Рязанского государственного университета имени С. А. Есенина, соискатель кафедры педагогики
Контактная информация: E-mail: d.bokov@rsu.edu.ru; тел. 8-(4912)-28-05-85

БРЮХОВА Наталья Геннадиевна – кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии развития, акмеологии факультета психологии института педагогики, психологии и социальной работы Астраханского государственного университета
Контактная информация: E-mail: bryuhova@list.ru; тел. 8-(8512)-59-53-41

ВАСИЛЕНКО Татьяна Дмитриевна – кандидат психологических наук, доцент, заведующая кафедрой общей и клинической психологии, декан факультетов клинической и специальной психологии Курского государственного медицинского университета
Контактная информация: E-mail: tvasilenko@yandex.ru; тел. 8-(4712)-58-81-30

ВЕПРЕНЦОВА Светлана Юрьевна – педагог-психолог Центра психолого-педагогической реабилитации «На Снежной» (г. Москва)
Контактная информация: E-mail: 715@bk.ru; тел. 8-(499)-903-54-65

ВЕРШИНИНА Марина Владимировна – аспирант кафедры прикладной психологии Балашовского института (филиала) Саратовского гос. у-та имени Н. Г. Чернышевского
Контактная информация: E-mail: m.verschinina2010@yandex.ru; тел. 89063979380

ГОРДОВА Юлиана Юрьевна – кандидат филологических наук, докторант Института языкознания РАН (г. Москва)
Контактная информация: E-mail: onyma-ryazan@yandex.ru; тел. 8-920-973-10-07

ГРИГОРЬЕВА Лариса Георгиевна – кандидат педагогических наук, доцент Чувашского государственного педагогического университета имени И. Я. Яковлева, докторант МГГУ имени М. А. Шолохова.
Контактная информация: E-mail: grigoreva@yandex.ru; тел. 8-835-2-45-09-61

ДОЛГОВА Наталья Юрьевна – преподаватель Московской гуманитарно-технической академии, аспирант Психологического института РАО (г. Москва)
Контактная информация: E-mail: nata8512@yandex.ru; тел. 89653486795

ЕМЕЛЬЯНОВА Людмила Андреевна – кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры социальной и педагогической психологии Московского государственного гу-

манитарного университета имени М. А. Шолохова
Контактная информация: E-mail: Emelyanova_LA@mail.ru; тел. 8-968-849-89-78

ЕПАРХИНА Ольга Валерьевна – кандидат политических наук, доцент, доцент кафедры социологии Ярославского государственного университета имени П. Г. Демидова
Контактная информация: E-mail: gelaq@mail.ru; gelaq@rambler.ru

ЖИРКОВ Анатолий Михайлович – доктор медицинских наук, профессор Санкт-Петербургского государственного университета
Контактная информация: E-mail: ana-zhirkov@yandex.ru; тел. 88129479458

ЗАРАЙСКИЙ Евгений Ильич – кандидат биологичесих наук, старший научный сотрудник, заведующий Лабораторией клеточных технологий НИИ Фармации Первого Московского государственного медицинского университета имени И. М. Сеченова
Контактная информация: E-mail: zarazara@yandex.ru; тел. 8-(985)-768-90-78

ЗАХАРЕВИЧ Максим Анатольевич – кандидат экономических наук, заместитель генерального директора Московского института электромеханики и автоматики
Контактная информация: E-mail: zakharevich_m@mail.ru; тел. 8-915-023-66-70

И Жун [Yi Rong] – гражданин Китайской Народной Республики, аспирант факультета педагогического образования Московского государственного университета имени М. В. Ломоносова по направлению «Управление образованием»
Контактная информация: E-mail: amlord@vip.qq.com; тел. 8-495-939-33-56

КАЗИМАГОМЕДОВА Рубина Имамалиевна – начальник отдела кадров поликлиники «Здоровая семья», аспирант кафедры русской литературы Дагестанского государственного университета
Контактная информация: E-mail: A-editor@yandex.ru; тел. 8-953-105-24-58

КАПЦОВ Александр Васильевич – кандидат технических наук., заведующий кафедрой психологии управления Самарской гуманитарной академии (СаГА)
Контактная информация: E-mail: avkaptsov@mail.ru; тел. 8-(846)-994-09-57

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

КОРНИЕНКО Владимир Алексеевич – сотрудник Центральной оперативной таможни ЦТУ ФТС России, соискатель кафедры педагогики Российского государственного педагогического университета имени А. И. Герцена
Контактная информация: E-mail: voka7@rambler.ru; тел. 8 915 34 45 197

ЛАГКУЕВ Магомет Сарафилович – начальник Учебно-тренировочного комплекса Филиала Военно-учебного научного центра ВВС ВВА имени профессора Н. Е. Жуковского и Ю. А. Гагарина (г. Краснодар), соискатель
Контактная информация: E-mail: Magi_67@mail.ru; тел. 8-918-25-74-300

МАРКОВ Алексей Сергеевич – кандидат психологических наук, доцент кафедры гуманитарных и социально-экономических дисциплин Рязанского высшего воздушно-десантного командного училища имени генерала армии В. Ф. Маргелова
Контактная информация: E-mail: markoff.ac-50@mail.ru; тел. 8-(4966)-13-72-78

МИРОШКИН Владимир Вячеславович – кандидат исторических наук, доцент кафедры всеобщей истории Мордовского гос. пед. института имени М. Е. Евсевьева
Контактная информация: E-mail: miroshkinv@yandex.ru; тел. 8-(8342)-33-93-09

МОРГАЛЕВ Юрий Николаевич – кандидат биологических наук, ст. научный сотрудник Национального исследовательского Томского государственного университета, директор Центра БиотестНано Сибирского гос. мед. ун-та, доцент
Контактная информация: E-mail: valeo@tsu.ru; тел. 8-(3822)-534519

МОРГАЛЕВ Сергей Юрьевич – старший лаборант Национального исследовательского Томского государственного университета
Контактная информация: E-mail: valeo@tsu.ru; тел. 8-(3822)-534519

МОРГАЛЕВА Тамара Григорьевна – кандидат биологических наук, ст. научный сотрудник Национального исследовательского Томского государственного университета, ведущий научный сотрудник Центра БиотестНано Сибирского гос. мед. ун-та, доцент
Контактная информация: E-mail: valeo@tsu.ru; тел. 8-(3822)-534519

МОСТЯЕВ Юрий Николаевич – доцент кафедры политологии Рязанского государственного радиотехнического университета
Контактная информация: E-mail: LM682005@yandex.ru; тел. 8-910-908-97-78

МУРТАЗОВ Андрей Константинович – кандидат технических наук, доцент, доцент кафедры экологии и природопользования, директор астрономической обсерватории РГУ имени С. А. Есенина, почетный работник общего образования РФ
Контактная информация: E-mail: a.murtazov@rsu.edu.ru; тел. 8-(4912)-28-12-97

ОДАРУЩЕНКО Ольга Ивановна – старший преподаватель кафедры психологии Московского государственного областного социально-гуманитарного института (МГОСГИ)
Контактная информация: E-mail: olgaodar@yandex.ru; тел. 8-916-279-14-49

ОРЛОВА Ирина Николаевна – соискатель факультета социальной психологии Московского городского психолого-педагогического университета
Контактная информация: E-mail: orlevich@bk.ru; тел. 8-915-181-16-76

ОСЛОН Вероника Нисоновна – кандидат психологических наук, заведующая лабораторией психолого-социальных проблем профилактики безнадзорности и сиротства Московского городского психолого-педагогического университета
Контактная информация: E-mail: osl-veronika@yandex.ru; тел. 8-(926)-178-32-92

ОСНИЦКИЙ Алексей Константинович – доктор психологических наук, ведущий научный сотрудник Психологического института РАО, профессор кафедры общей психологии Московского городского психолого-педагогического университета, заведующий ка-

федрой психологии Московской гуманитарно-технической академии
Контактная информация: E-mail: osnizak@mail.ru; тел. 89262288460

ПАРШИКОВ Игорь Альбертович – кандидат биологичесих наук, старший научный сотрудник Лаборатории клеточных технологий НИИ Фармации Первого Московского государственного медицинского университета имени И. М. Сеченова
Контактная информация: E-mail: igorallp@gmail.com; тел. 8-(905)-754-46-15

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 гос. ун-та имени С. А. Есенина.
Контактная информация: E-mail: safronis @ yandex.ru; тел. 8-(4912)-76-56-22

СВИСТУНОВ Андрей Алексеевич – доктор медицинских наук, профессор, директор НИИ Фармации Первого Московского гос. мед. университета имени И. М. Сеченова
Контактная информация: E-mail: zarazara@yandex.ru; тел. 8-(495)-622-98-08

СЕРГЕЕВ Сергей Федорович – доктор психологических наук, профессор кафедры информационных систем в гуманитарных науках и искусстве Санкт-Петербургского государственного университета
Контактная информация: E-mail: ssfpost@mail.ru; тел. 8-911-995-09-29

СИМОНЕНКО Ирина Алексеевна – кандидат психологических наук, доцент кафедры общей и клинической психологии Курского государственного университета, директор психологического центра «Доверие»
Контактная информация: E-mail: irinalik2004@mail.ru; тел. 8-(4712)-58-65-39

СОКОЛОВ Валерий Николаевич – кандидат технических наук, зам. генерального директора по УТС «Центрального конструкторского бюро аппаратостроения» (г. Тула)
Контактная информация: E-mail: sokolov@cdbae.ru; тел. 8-(4872)-36-57-52

СОКОЛОВ Евгений Николаевич – кандидат исторических наук, доцент, доцент кафедры всеобщей истории Рязанского государственного университета имени С. А. Есенина, докторант кафедры новейшей истории отечества Московского педагогического государственного университета (МПГУ)
Контактная информация: E-mail: sen1966@yandex.ru; тел. 8-910-909-31-66

СТРАХОВ Василий Вячеславович – кандидат исторических наук, профессор, проректор по учебно-методической работе Рязанского гос. университета имени С. А. Есенина
Контактная информация: E-mail: v.strahov@rsu.edu.ru; тел. 8-(4912)-28-04-00

СТРОГАЛЬЩИКОВА Мария Юрьевна – аспирант Психологического института Российской академии образования (г. Москва)
Контактная информация: E-mail: m.y.dolgorukova@gmail.com; тел. 8-910-427-87-07

СУХАНОВА Ирина Владимировна – аспирант экономического факультета Сургутского государственного университета Ханты-Мансийского автономного округа – Югры
Контактная информация: E-mail: IrinaVladimirowna@yandex.ru; тел. 89124173278

СЫКАЛО Анджела Анатольевна – старший преподаватель кафедра иностранных языков Московского государственного областного социально-гуманитарного института
Контактная информация: E-mail: syandzhela@yandex.ru; тел. 8-(496)-616-69-21

ТЮГАНКОВА Елена Владимировна – аспирант кафедры всеобщей истории Мордовского государственного педагогического института имени М. Е. Евсевьева
Контактная информация: E-mail: tyugankova@rambler.ru; тел. 8-(342)-33-93-41

У ЛИЖУЙ [Wu Liru] – старший преподаватель русского языка в Институте иностранных языков Чанчуньского университета КНР
Контактная информация: E-mail: Deartiger567@163.com; тел. 13843110426

УРУБКОВА Лидия Михайловна – кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры иностранных языков Рязанского государственного медицинского университета имени академика И. П. Павлова
Контактная информация: E-mail: kafedra1@bk.ru; тел. 8-(4912)-75-42-38

ХАЩЕНКО Татьяна Геннадьевна – кандидат психологических наук, доцент, заведующая кафедрой права, психологии и педагогики Ульяновской гос. сельскохоз. академии
Контактная информация: E-mail: taropsy@mail.ru; тел. 8-(8422)-55-95-25

ХОЧ Надежда Семеновна – кандидат биологических наук, доцент Сибирского государственного медицинского университета (г. Томск)
Контактная информация: E-mail: nhoch@yandex.ru; тел. 8-(3822-)534519

ЦЫГАНОВА Александра Андреевна – аспирант кафедры новой и новейшей истории исторического факультета Московского педагогического государственного университета
Контактная информация: E-mail: tsygansa@mail.ru; тел. 89253766725

ШАНЬ Нина [SHAN Nina] – директор Института Конфуция Рязанского государственного университета имени С. А. Есенина, преподаватель факультета русского языка института иностранных языков Чанчуньского университета КНР
Контактная информация: E-mail: shanyu486@163.com; тел. 8-(965)-711-11-83

ШЕИНА Ирина Михайловна – кандидат филологических наук, профессор, ректор Рязанского государственного университета имени С. А. Есенина
Контактная информация: E-mail: i.sheina@rsu.edu.ru; тел. 8-(4912)-28-14-35

ШКУРОТЕНКО Ольга Степановна – соискатель Санкт-Петербургского гос. ун-та
Контактная информация: E-mail: Lagush1970@mail.ru; тел. 8-(812)-3282000

ЯКОВЛЮК Светлана Михайловна – кандидат педагогических наук, доцент, доцент Московского государственного областного социально-гуманитарного института
Контактная информация: E-mail: svtlana-yakovlyk@yandex.ru; тел. 8 916 396 58 11

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 № 40802810990350448401
в Ярославском филиале ОАО «Промсвязьбанк» г. Ярославль
ИНН 622900425707, БИК 047888707,
к/с 30101810800000000707 в ГРКЦ ГУ Банка России по Ярославской области
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 31.09.2011.
Подписано в печать 31.09.2011.
Тираж 1 200 экз.
Заказ № 722.
Отпечатано в ООО «Полиграфия».
390000, Рязань, ул. Почтовая, 61, стр. 9а.