

РОССИЙСКИЙ НАУЧНЫЙ ЖУРНАЛ 4(29)' 2012

включен в Перечень ведущих рецензируемых научных журналов и изданий, в которых должны быть опубликованы основные научные результаты диссертаций на соискание учёных степеней кандидата и доктора наук в соответствии с решением Президиума ВАК Минобрнауки России

Печатает статьи по истории, педагогике, психологии, биологии, филологии, философии, культурологии, политологии, праву и экономике РНЖ входит в систему Российского Индекса Научного Цитирования (РИНЦ) и представлен на его сайте www.elibrary.ru

ГЛАВНЫЙ РЕДАКТОР
НАГОРНОВ Валентин Павлович

ЗАМ. ГЛАВНОГО РЕДАКТОРА
МАРКОВ Алексей Сергеевич

НАУЧНЫЙ РЕДАКТОР
ЛОСЕВ Юрий Иванович

ОТВЕТСТВЕННЫЙ СЕКРЕТАРЬ
НОВОЖИЛОВ Александр Юрьевич

РЕДАКЦИОННЫЙ СОВЕТ

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

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

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

АКУЛЬШИН Пётр Владимирович – член Совета, профессор, доктор исторических наук, зав. кафедрой 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»

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

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

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

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

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

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

БЕЛЯЕВА Валентина Александровна – член Совета, профессор, доктор педагогических наук, 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 экпсихологии развития Психологического института РАО

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

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

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

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

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

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

СОДЕРЖАНИЕ

I. ИСТОРИЯ, ПОЛИТОЛОГИЯ И СОЦИОЛОГИЯ

Рындин И. Ж. Русские княжеские династии во время опричнины Ивана Грозного и в правление Бориса Годунова (1560-1605 гг.) [Часть 22].....	3
Змеев В. А. Русский дипломат Я. И. Булгаков.....	16
Коршунова Н. В. Введение ассигнаций в России: проблемы и пути решения.....	24
Нагорнов В. П. Чугунолитейный и колокололитейный завод скопинских купцов Шамовых Рязанской губернии.....	29
Осколок К. В. Университетское химическое образование в России XX века – – актуальная проблема отечественной историографии.....	32
Громов Р. М. Государственно-церковные отношения в России в 1950-1953 годы.....	41
Агранат Д. Л., Лихачев М. В. Современные концепции социализации личности муниципальных служащих.....	49

II. ФИЛОСОФИЯ И КУЛЬТУРОЛОГИЯ

Блохина Н. А. Роль истины в онтологии событий Дональда Дэвидсона.....	59
Максимец С. В. Проблема свободы воли в учении Н. Лосского.....	65
Максимец С. В. Исследование проблемы свободы воли на современном этапе.....	70
Подоль Р. Я. Теоретико-аксиологические аспекты философии «русского космизма» (Н. Н. Фёдоров, К. Э. Циолковский, В. И. Вернадский).....	75
Кутенков П. И. Русская свадьба. Стрoение собственно свадебных переходов.....	94

III. ПЕДАГОГИКА И ПСИХОЛОГИЯ

Беляева В. А. Проблема духовно-нравственного воспитания личности в процессе образования.....	101
Ефремов О. Ю., Ровчак П. Ю. Педагогические условия формирования межкультурной компетенции офицерских кадров средствами образования.....	107
Коненков Н. В., Айзензон А. Е., Ильдяев И. А., Шуйцев А. М., Торопцев И. А. Формирование творческой составляющей профессиональных компетенций при двухуровневой подготовке специалистов.....	114
Петренко А. А. Проблемы формирования профессионализма педагога-руководителя в реальных условиях системы непрерывного образования.....	121
Степанов В. А., Коненков Н. В., Шуйцев А. М., Доронин В. И. Визуализация учебного процесса и технология создания учебного видеофильма.....	127
Аршинова В. В. Немедицинская профилактика зависимого поведения.....	134
Аршинова В. В., Строева Н. В., Рындина М. В., Кузнецова Н. В. Профилактический вектор воспитания в городской общеобразовательной школе.....	141
Бабаяев Т. М., Каргина Н. В. Мотивация персонала как фактор успешности профессиональной деятельности.....	149
Беркалиев Т. Н. Локальные модели психолого-социального сопровождения личностного развития на различных этапах онтогенеза: ранняя зрелость (18-21 год).....	158
Горячев В. В. Категория «образ» в зарубежной философии и психологии.....	166
Зверев С. Э. Византийские военные трактаты о требованиях к речи в процессе обучения и воспитания воинов.....	172
Крук В. М. Психологические механизмы обеспечения личностной надежности специалиста.....	178
Крючков В. А. Обучение гипертекстовому оформлению высказывания в зависимости от коммуникативного намерения и цели: постановка проблемы.....	186
Петрыгин С. Б., Гуськов Д. И. Внутренняя сущность восточных единоборств.....	196
Петрыгин С. Б., Сапельников М. В. Дзен – фундаментальная основа японских боевых искусств.....	202
Силкин П. А. Французское и итальянское наследие в русской школе классического танца.....	209
Бажбенова С. Б. (Казахстан) Экспериментальное исследование психологических особенностей взаимопонимания в семье больного, перенесшего инсульт.....	218
Барцевич В. Н. Личностные качества педагогов, влияющие на их способность создавать условия психологической безопасности учащихся.....	224
Борисова К. В. Модель формирования профессиональной культуры будущих инженеров.....	235
Гугуцидзе Е. З. Творческая индивидуальность студента: сущность, основные характеристики, развитие во внеучебной деятельности.....	243
Гуськов Д. И. Воспитательные аспекты Киокусинкай каратэ.....	249
Джафаров А. Д., Пирожков В. А. Специфика психологической подготовки в восточных боевых искусствах.....	254
Захаров А. Ф. История создания, развития, подготовки и применения горных войск.....	259
Одарушенко О. И. Особенности психологического здоровья студентов.....	266
Проскурина Г. А. Аргументация как качественная характеристика делового межкультурного общения.....	276
Филипиди Т. И. Социально-коммуникативная компетентность подростков с компенсированной затруднённостью психического развития: личностно-регуляторный аспект.....	282

IV. ЭКОНОМИКА

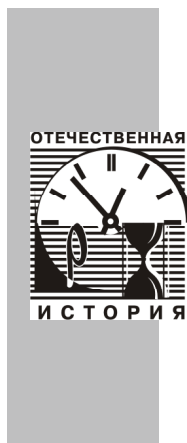
Чернышев Б. Н., Перминов В. Л. Решение проблем управления и корпоративного контроля в российских промышленных корпорациях на основе имитационного моделирования.....	290
---	-----

V. ПРАВО

Бумажникова О. В. Проблемы обременения земельного участка по праву сервитута.....	301
---	-----

VI. БИОЛОГИЯ И МЕДИЦИНА

Самородская Н. А. Сердечно-дыхательный синхронизм как метод контроля эффективности медикаментозной терапии у больных с гипертонической болезнью в сочетании с ревматоидным артритом.....	305
Summary.....	308
Authors.....	318
Поправка.....	322



УДК 94(47).04

ББК 63.214-1+63.3(2)43/44

Отечественная история, генеалогия правящих династий

РУССКИЕ КНЯЖЕСКИЕ ДИНАСТИИ ВО ВРЕМЯ ОПРИЧНИНЫ ИВАНА ГРОЗНОГО И В ПРАВЛЕНИЕ БОРИСА ГОДУНОВА (1560 - 1605 ГГ.) [Часть 22]

И. Ж. Рындин

Анализ процесса ликвидации последних уделов и остатков суверенных полномочий отдельных княжеских династий на территории Московской Руси в период опричнины. Состав Боярской думы при Федоре Ивановиче и Борисе Годунове.

Ключевые слова

Система межкняжеских родовых отношений, Московское царство, опричнина, княжеская аристократия, Боярская Дума, Рюриковичи, Гедиминовичи

К началу опричнины в составе Московского государства продолжало оставаться несколько удельных и полуюдельных образований. Небольшим уделом на юге владел князь Михаил Иванович Воротынский (ум. в 1573 г.). Там же располагались небольшие полусамостоятельные владения князя Никиты Романовича Одоевского (ум. в 1573 г.). Князю Ивану Федоровичу Мстиславскому принадлежала полусамостоятельная Юхотская область в Ярославском уезде. Полууделом, полукормлением являлись Звенигород, находившийся за татарскими царевичами, сначала за Симеоном Касаевичем, а потом за Михаилом Кайбуличем (в 1572 г.), и Сурожик, владение царевича Ибака. После 1566 г. царь Иван пожаловал ногайским мурзам Романов. В Касимове правил в 1570-х гг. казанский царевич Симеон Бекбулатович. Некоторое время владел на удельных правах Гороховцом

князь Михаил Темрюкович Черкасский [8. С. 363].

За период с 1560 по 1584 гг. произошла ликвидация всех оставшихся уделов на территории Московского государства. После смерти в 1564 г. брата царя, Юрия Васильевича, его Углицкое княжество было ликвидировано. Его вдове, княжне Ульяне Дмитриевне Палецкой (ум. в 1575 г.), на правах удела были пожалованы города Кременеск и Устюжна. В 1569 г. был казнен князь Владимир Андреевич Старицкий. Его удел был присоединен к Москве. Кроме детей Ивана Грозного, из потомков Александра Невского по мужской линии в живых больше не осталось никого.

Князья Шуйские происходили от брата Александра Невского – Андрея. Боярин и князь Иван Андреевич Шуйский (ум. в 1573 г.) стал отцом царя Василия Шуйского (1552 - 1612 гг.). Видным полководцем был князь Петр Иванович Шуйский.

В начальный период Ливонской войны он стоял во главе русского войска, которое в 1563 г. взяло Полоцк, где Петр Иванович остался наместником и воеводой. В следующем году его войско было разбито под Уллой, а сам он убит. Это событие явилось поводом для массовых казней и введения опричнины Иваном Грозным [1. С. 103-108; 2. С. 232].

Брат Петра Ивановича Шуйского, Андрей, служил рындой у детей Ивана Грозного. В 1581 и 1582 гг. он был воеводой больших полков и в походе против шведов принудил их снять осаду Орешка [2. С. 231-232].

Сын князя Петра Ивановича Шуйского, Иван, в год смерти отца уже занимал должность воеводы большого полка. В 1577 г. он получил чин боярина. Руководил героической обороной Пскова от войск Стефана Батория [2. С. 132].

Князь Иван Андреевич Шуйский участвовал во всех походах Ивана Грозного и в 1566 г. получил чин боярина. Он погиб в 1572 г. под Ревелем [1. С. 109; 2. С. 231].

На примере Шуйских хорошо видно, как ушедшая в прошлое система межкняжеских родовых отношений на государственном уровне продолжала существовать внутри отдельных аристократических семейств.

Так в правление Елены Глинской этот клан возглавлял старейший его представитель боярин и князь Василий Васильевич Немой (ум. в 1538 г.). После его смерти старшинство в роде перешло к его брату Ивану (ум. в 1542 г.). Затем Шуйских ненадолго возглавил троюродный брат последних, князь Андрей Михайлович Честокол, убитый по приказу Ивана Грозного в 1543 г. Это никак не отразилось на служебной карьере его брата Ивана, возглавлявшего Шуйских до 1559 г. С его смертью старшинство в роде перешло в следующее колено, к князю Петру Ивановичу Шуйскому, убитому на Улле в 1564 г. После чего клан суздальских князей воз-

главил, находящийся в этом же колене, князь Александр Борисович Горбатый, казненный в 1565 г. Князь Андрей Иванович Шуйский был, очевидно, намного младше своего старшего брата Петра, поскольку старшинство в роде перешло к его четвероюродному брату Ивану Андреевичу Шуйскому (ум. в 1572 г.), который являлся главой Опричной Думы [1. С. 110]. После его смерти старшинство перешло в следующее колено к князю Ивану Петровичу Шуйскому (ум. в 1588 г.), ставшему боярином в 1572 г.

В момент смерти Ивана Грозного (1584 г.) все старшие представители рода Шуйских находились вне Москвы. Они были наместниками в трех главных опорных пунктах Русского государства: Иван Петрович Шуйский – в Пскове, Василий Федорович Скопин-Шуйский (ум. в 1595 г.) – в Новгороде, Андрей Иванович Шуйский (ум. в 1587 г.) – в Смоленске [1. С. 117]. При царе Федоре Ивановиче Иван Петрович Шуйский занял высокое положение. По сути, он был вторым лицом в Думе после царского шурина Бориса Годунова. В 1585 г. получил боярство Андрей Иванович Шуйский. При царе Федоре боярином и главой Московской судной палаты стал его брат, будущий царь Василий Иванович Шуйский. Еще раньше боярином стал Василий Федорович Скопин-Шуйский. Дмитрий Иванович Шуйский, бывший царским кравчим, получил боярство в 1586 г. [1. С. 118-119].

Вместе с дядей царя Никитой Романовичем Юрьевым и князем Иваном Федоровичем Мстиславским Шуйские представляли мощную группировку, противостоящую Борису Годунову. Со смертью Н. Р. Юрьева в 1586 г. Годунов начал борьбу со своими противниками. Престарелого И. Ф. Мстиславского постригли в монахи. Ивана Петровича Шуйского удушили дымом в 1588 г. В следующем году в Буйгороде убили Андрея Ивановича Шуйского. Василий и Александр Ивановичи были сосланы в Галич, Дмитрий и Иван Ива-

новичи – в Шую.

Не тронутым оказался лишь Василий Федорович Скопин-Шуйский. В 1591 г. Борис Годунов возвращает из ссылки оставшихся в живых Шуйских, а Василия и Дмитрия – в Боярскую Думу. После смерти в 1595 г. Скопина-Шуйского лидерство в роде перешло к Василию Ивановичу, вершиной карьеры которого стало его венчание на царство в 1608 г. как наследника рода Рюриковичей.

Таким образом, *князья Шуйские были наиболее сильной группировкой князей в Московском царстве, могущество которых внушало опасение как Ивану Грозному, так и Борису Годунову. Однако казнями отдельных лиц они так и не смогли сломить высокий социально-политический статус суздальских князей.*

Незадолго до введения опричнины Иван Грозный составил черновик духовного завещания, из которого следовало, что он намеривался передать в качестве удела своему второму сыну Федору Суздаль, Шую и Ярославль. Царица Анна Колтовская получала Ростов. Р. Г. Скрынников считает, что тем самым первый русский царь пытался изгнать со службы в Боярской думе и Государевом дворе в уделы князей Суздальских-Шуйских, Ярославских и Ростовских (измельчавшие князья Стародубские, по его мнению, угрозы для центральной власти не представляли [4. С. 18].

Вводя опричнину, Иван Грозный называл главным из бояр, хотевших лишить его власти, князя Александра Борисовича Горбатого, который к этому времени возглавлял клан суздальских князей. Первым актом опричнины стала публичная казнь князя Горбатого, совершенной еще до обнародования царского указа о введении опричнины.

В первые годы опричнины в Казань было сослано 80 семей, принадлежащих к трем княжеским домам – Ростовскому, Ярославскому и Стародубскому. Шуйских спасло то, что они были противниками

князей Старицких, в том числе и двоюродного брата царя князя Владимира Андреевича. Это способствовало тому, что князья Шуйские и Ногтевы, в отличие от князей Горбатовых, заняли ведущие места в опричнине, учрежденной Иваном Грозным в 1565 г.

Князь Андрей Иванович Ногтев-Суздальский (ум. в 1579 г.) с 1560 г. был первым воеводой в Алысте и воеводой сторожевого полка на границе с Ливонией. С этими силами он взял г. Вильянь, а в 1562 г. – Полоцк. В 1564 г. был воеводой в Великих Луках, в 1565 г. – в Полоцке, в 1574 г. – вторым воеводой в Муроме. В 1575 г. участвовал в походе на Колывань. Затем был воеводой в Пскове, а с 1576 г. – в Казани. Его сыновья, Иван и Данила, в 1572 г. были посланы князем Воротынским с известием о разгроме крымских татар на Молодях. Данила Андреевич в 1574 г. был первым воеводой в Туле и четвертым воеводой большого полка в походе против крымцев. В 1575 г. он воеводствовал на Копорье и снова в Туле. В 1577 г. он воевода большого полка в Серпухове и полка правой руки в Мценске. В 1578 г. был послан в войска на Украине, в 1579 г. – воевода в Смоленске. Затем собирал войска в Новгороде, с которыми действовал под Полоцком против Стефана Батория командуя полком левой руки (1580 г.). В 1581 г. он снова воеводствовал в Смоленске, близ которого два раза нанес поражение полякам. В 1582 г. назначен первым воеводой передового полка в Калугу. В следующем году был вторым воеводой большого полка на Туле [2. С. 228-229].

В 1571 г. упоминается воеводой в Тарусе еще один представитель суздальских князей – Василий Иванович Барбашин, последний представитель этой фамилии [2. С. 237].

Хотя Суздальские князья не были так многочисленны, как князья Ярославские, Ростовские и Стародубские, они имели наибольшее представительство в Боярской думе. Как отмечает Р. Г. Скрынников,

"казнь А.Б. Горбатого обезглавила суздальский княжеский дом, сделала его членов безгласными и послушными" [6. С. 241].

По указу Ивана Грозного в 1565 г. в Казань, Свияжск и Чебоксары были сосланы князья из Ярославского, Ростовского, Стародубского и частично Оболенского княжеских родов.

Из ярославских князей это были: казанский воевода Федор Иванович Троекуров, казанский воевода Андрей Федорович Жеря Аленкин (убит вместе с двумя сыновьями в 1567 г.), Юрий Иванович Сицкий, Данила Юрьевич Меньшого Сицкий, Василий Андреевич Молосков, казанский воевода Данила Васильевич Чулков-Ушатый, Иван Васильевич Чулков-Ушатый, Семен Меньшой Юрьевич Ушатый, Иван Дмитриевич Кнутов Шестунов (Р.Г. Скрынников считает, что речь идет об Иване Дмитриевиче Большом), Дмитрий Дмитриевич Кнутов Шестунов, Семен Александрович Щетинин, Иван Григорьевич Щетинин с братьей (всего 7 человек), Семен Иванович Баташев-Засекин, казанский воевода Федор Иванович Сосунов-Засекин, Андрей Лобан Петрович Солнцев-Засекин, Дмитрий Васильевич Солнцев-Засекин, Василий Дмитриевич Жировой-Засекин, Иван Дмитриевич Жировой-Засекин, Василий Федорович Жировой-Засекин, Андрей Иванович Ноздрунов-Засекин, Иван Иванович Черного Засекин, Лев Иванович Засекин, Иван Иванович Володимеров-Засекин, Иван Юрьевич Засекин, Михаил Федорович Засекин, Семен Дмитриевич Засекин, Иван Глебович Засекин, Василий Иванович Морткин, Лев Васильевич Морткин, Иван Федорович Морткин и Иван Юрьевич Морткин.

Из ростовских князей были сосланы: первый воевода Свияжска, боярин Андрей Иванович Катырев, первый воевода Чебоксар Иван Юрьевич Хохолков, Дмитрий Юрьевич Темкин, Иван Григорьевич Темкин, Иван Васильевич Темкин, воевода Свияжска Никита Дмитриевич Янов,

Федор Дмитриевич Янов, воевода Чебоксар Иван Федорович Бахтеяров, воевода Свияжска Михаил Федорович Бахтеяров, Василий Васильевич Волк Приимков, Роман Андреевич Приимков, Владимир Романович Приимков, Михаил Андреевич Приимков, Дмитрий Михайлович Приимков, Иван Семенович Лобанов, Федор Михайлович Лобанов, Андрей Матвеевич Бычков.

Из стародубских князей были сосланы: Андрей Иванович Стригин Рязполовский, воевода Свияжска Никита Михайлович Сорока Стародубский, Андрей Иванович Кривоборский, Василий Иванович Кривоборский, Федор Иванович Кривоборский, Василий Меньшой Иванович Кривоборский, Иван Андреевич Ковров, Петр Андреевич Ковров, Иван Семенович Ковров, Иван Борисович Ромодановский, Афанасий Андреевич Нагаев Ромодановский, Иван Васильевич Гундоров, Андрей Иванович Гундоров, Роман Иванович Гундоров, Федор Иванович Меньшого Пожарский, воевода Свияжска Семен Борисович Пожарский, Михаил Борисович Пожарский, Петр Васильевич Пожарский, Иван Федорович Гагарин, Владимир Иванович Гагарин, Дмитрий Данилович Шемяка Гагарин с братьями и племянниками (всего 12 человек), Иван Семенович Гагарин.

Из оболенских князей были высланы: Василий Борисович Тюфякин, Михаил Васильевич Тюфякин, Василий Васильевич Тюфякин.

Также были высланы князья: Василий Григорьевич Чесноков Андожский, Борис Дмитриевич Бабичев, Иван Дмитриевич Бабичев [6. С. 247 - 249].

Однако в своих вотчинах остались другие представители перечисленных княжеских фамилий. Часть из них продолжала успешно служить при дворе.

По сведениям П.Н. Петрова, утратившие княжеский титул Алабышевы существовали даже в XIX в. [2. С. 182]. Очевидно, что род этот настолько ослаб при

Иване Грозном, что уже не представлял для него никакой опасности.

Боярин и князь Иван Михайлович Трокуров умер в 1564 г. До того, как его сына Федора сослали в Казань, он в 1563 г. был воеводой большого полка [2. С. 183].

Князь Федор Васильевич Сисеев был казнен в 1568 г. [7. С. 51].

Князь Иван Большой Васильевич Велико-Гагин сумел сохранить свои владения: в 1567 г. он владел землей по соседству с вотчинами князей Кемских [7. С. 65].

Боярин и князь Дмитрий Семенович Кнут Шестунов умер в 1563 г. Его сыновья Иван Большой и Иван Меньшой упоминаются в разрядах до 1581 и 1590 гг., соответственно [7. С. 52]. Третий сын, Федор, в 1584 г. получил чин боярина [2. С. 71].

Князь Андрей Михайлович Курбский в 1564 г. бежал в Литву [2. С. 140].

Очевидно, избежал ссылки князь Григорий Владимирович Зубок Щетинин (ум. в 1592 г.). В 1572 и 1577 гг. он служил рындой у великого князя Симеона Бекбулатовича в походе русских войск в Ливонию. В 1575 г. был третьим воеводой в Кореле. В 1578 г. был послан из Твери в Корелу первым письменным головой, а после показан вторым воеводой в Остроге у великого князя Симеона Бекбулатовича. В 1579 г. прислан с известием от князя Хилкова из Курляндии о разгроме ливонцев. В 1580 г. третий, а по роспуске больших воевод - первый воевода передового полка в Калуге, затем второй воевода сторожевого полка в Коломне. В 1581 - 82 гг. осадный воевода в Михайлове. С 1583 г. первый воевода в Алатыре, с 1584 г. второй воевода большого полка в Казанском походе.

Нет среди ссыльных князя Бориса Петровича Засекина (ум. в 1589 г.), участника Земского Собора 1566 г., рязского наместника в 1565 - 1567 гг., соловского воеводы в 1569 г., рязского полкового воеводы в 1570 г., главы Холопьяго суда в 1572 г. С

1585 г. окольничего.

Сосланный князь Василий Федорович Жировой-Засекин в 1576 - 1577 гг. был полковым воеводой, а в 1581 г. служил осадным воеводой в Карачеве.

Нет среди сосланных представителя князей Шаховских Василия Федоровича Адаша (ум. в 1567 г.).

Князь Михаил Яковлевич Шехонский в 1584 г. был воеводой в Балахне [3. С. 274].

Князь Иван Андреевич Львов в 1563 г. ходил с царем к Полоцку. В 1585 г. был стрелецким головой.

Князь Михаил Дмитриевич Тихомир Охлябинин в 1573 г. был убит под Пайдой.

В 1571 г. умер окольничий князь Иван Михайлович Хворостинин. Его чин окольничего унаследовал сын Дмитрий (ум. в 1590 г.), ставший в год смерти Ивана Грозного боярином. Брат последнего Федор (ум. в 1608 г.) в 1576 - 1584 гг. занимал должность дворецкого. В 1584 г. «унаследовал» от брата чин окольничего, в 1597 г. стал боярином. Их брат Петр (ум. в 1589 г.) был окольничим [2. С. 170; 7. С. 62 - 64].

В 1568 умер боярин и князь Конон-Иван Иванович Сицкий. Судя по всему, именно его сын Юрий был выслан в Казань в 1565 г. вместе с двоюродным братом Данилой Юрьевичем Сицким. Боярин и князь Василий Андреевич Сицкий в 1568 г. вместе был убит под Венденом [2. С. 132]. Его сыновья Василий и Федор служили в опричнине, как и ставший боярином в 1585 г. их троюродный брат Иван Васильевич (В.Б. Кобрин ошибочно делает его их родным братом) [2. С. 132; 7. С. 64].

Князь Василий Иванович Прозоровский в 1564 г. был наместником в Чернигове, где отразил нападение литовцев, за что получил в награду от царя золотой. Убит братом Никитой по приказу Ивана Грозного. Другой их брат, Александр, в 1563 г. был осадным воеводой в Полоцке. В 1564 - 1565 гг. воевода передового пол-

ка. В 1565 г. – воевода в Полоцке, а затем сторожевого полка в Серпухове. Казнен Иваном Грозным. Князь Михаил Федорович Прозоровский в 1562 г. был вторым воеводой большого полка в походе на Литву. В 1563 - 1564 гг. второй воевода в Юрьеве при князе А.М. Курбском. Казнен после бегства последнего в Литву за недоносительство.

Окольный князь Иван Иванович Ушатый был казнен в 1570 г. [2. С. 138].

При Иване Грозном благополучно избежал репрессий князь Иван Дмитриевич Голенин-Ростовский, ставший в 1584 г. воеводой в Заволочье, а в 1585 г. – в Опочке [2. С. 193].

Князь Приимков-Ростовский Василий Васильевич Волк в 1562 - 1563 гг. был мценским воеводой. Князь Никита Борисович Приимков-Ростовский в 1563 - 1565 гг. был воеводой в Панчеве, в 1570 - 1573 гг. – в Юрьеве Ливонском, в 1574 г. – в Орешке, в 1576 г. снова в Юрьеве, в 1577 - 1578 гг. – в Вольмаре. Казнен Иваном Грозным [2. С. 194].

Его брат Данила (ум. в 1607 г.) в 1561 г. был воеводой полка левой руки, в 1567 г. – воевода в Опочке, в 1574 г. – в Раковоре, в 1578 г. – в Серпухове. В 1606 г. упоминается с чином боярина [2. С. 194-195].

Князь Владимир Романович Приимков-Ростовский в 1581 г. был воеводой в Туле, в 1584 г. – в Пронске. В тех же местах и годах воеводствовал князь Андрей Михайлович Приимков-Ростовский. Его брат Дмитрий Дрыган в 1573 и 1578 - 1580 гг. был воеводой в Юрьеве, в 1576 - 1577 гг. – в Вольмаре [2. С. 195].

Князь Иван Федорович Немой Бахтеяров-Ростовский (ум. в 1587 г.) до своей ссылки служил воеводой в Васильгороде [2. С. 198].

Князь Иван Большой Семенович Лобанов-Ростовский после своей ссылки был воеводой в Остроге (1574 г.), Новгороде и Гдове (1583 - 1592 гг.), наместником в Городце (1583 - 1584 гг.). Его брат Иван Средний в 1583 - 1584 гг. был по-

слом в Швеции. Третий брат, Петр (ум. в 1595 г.), в 1575 - 1576 гг. служил полковым головой, в 1577 - 1578 гг. – воевода в Режице, в 1580 - 1581 гг. – в Алысте, в 1583, 1584 - 1585 и 1590 гг. – Новгороде, в 1583 г. находился в большом полку в походе против крымских татар. В 1587 г. – окольный, судья Разбойного приказа. Князь Иван Юрьевич Лобанов-Ростовский в 1572 г. был воеводой в Туровле, в 1574 - 1576 гг. – в Ругодиве. Князь Федор Михайлович Лобанов-Ростовский в 1571 г. воевода в Полоцке, в 1572 - 1573 гг. находился в передовом полку под Пайдой, в 1576 г. – в большом полку в Калуге, в 1578 - 1581 гг. – в Пернове, в 1582 - 1583 гг. – в Казанском походе, в 1584 - 1586 гг. – в Астрахани, в 1592 - 1595 гг. – первый воевода в Тобольске, в 1595 - 1600 гг. – на Терках. Князь Василий Большой Михайлович Лобанов-Ростовский (ум. в 1606 г.) в 1575 - 1576 гг. служил полковым воеводой, в 1577 г. был воеводой в Пронске, в 1578 - 1579 гг. – в Чествине, в 1580 г. находился воеводой в передовом полку, в 1581 г. – воевода в Пскове, где выдержал осаду войск Стефана Батория. Его брат Семен в 1575 - 1576 гг. служил полковым головой. В 1579 - 1586 гг. – воевода в разных городах. В 1587 г. судья Разбойного приказа. В 1590 - 1592 гг. воевода в передовом полку в Новгородских областях [2. С. 202 - 203].

Избежать опалы Ивана Грозного удалось князьям Буйновым-Ростовским: Дмитрию (ум. в 1590 г.), Василию, Петру, Ивану Большому и Ивану Меньшому [2. С. 206].

Белозерские князья ко времени опричнины настолько обмельчали, что не представляли какой-либо опасности для центральной власти. Из них князь Петр Иванович Шелешпанский в 1583 г. попал в польский плен. Князь Иван Елизарьевич Белосельский в 1577 г. был послан от ливонского герцога Магнуса к Ивану Грозному с известием о взятии Кеси и Кукейна. Князь Захарий Иванович Сугорский

(ум. в 1582 г.) в 1568 - 1572 г. был воеводой в Астрахани, в 1574 г. – посланник в Крым, в 1578 г. – к германскому императору, в 1582 г. – воевода Смоленска. Князь Иван Михайлович Вадбольский в 1584 - 1589 гг. был воеводой в Вологде [2. С. 207-226].

Опала коснулась также далеко не всех стародубских князей [21. С. 34-70]. Князь Семен и Федор Дмитриевичи Палецкие были убиты в 1564 г. вместе с князем Петром Ивановичем Шуйским. Их брат Андрей погиб в 1579 г. при взятии Сокола [2. С. 262].

Князь Владимир Иванович Гагарин в 1568 г. был казнен как лицо, близкое к коняшему И. П. Федорову. Та же участь постигла его брата Андрея. Князь Иван Данилович Гусь Гагарин в 1579 и в 1581 гг. был воеводой Смоленска. В 1586 г. – наместник в Плавске. В 1579 г. находился при Земском дворе в Москве. Был также воеводой Устюга. Его брат Андрей Семейка в 1571 и 1578 гг. был третьим воеводой в Свяжске. В 1559 г. в походе на немцев находился в сторожевом полку с кадомскими татарами. В 1577 г. сопровождал Ивана Грозного в Ливонском походе. Князь Богдан Васильевич Гагарин в 1572 г. был воеводой в Алысте, в 1578 - 1580 гг. – в Орешке, в 1581 г. – в Опсле, в 1583 - 1585 гг. – на Луках [2. С. 275 - 276].

Нет среди ссыльных брата князя Ивана Васильевича Гундорова Давыда, который в 1563 г. был воеводой в Полоцке, а в 1564 г. участвовал в походе из Полоцка в качестве первого воеводы сторожевого полка. В том же году воеводствовал в Одоеве. В походе 1565 г. царевича Семена Касаевича и князя Ивана Ивановича Пронского с Лук на Озерище был вторым воеводой полка левой руки. Затем был воеводой в Почепе и Брянске. В 1567 г. с царевичами Ибакой и Кайбулой ходил на Луки. В 1572 г. наместник и воевода в Рыльске. Его однородец, князь Никита Григорьевич Гундоров, в 1562 г. в походе из Юрьева к Таврасу был вторым воеводой

полка левой руки. В походе 1565 г. с Лук на Озерище царевича Семена Касаевича – второй воевода сторожевого полка. В 1564 г. воевода Почепа. В 1565 г. – второй воевода Одоева. В 1566 г. участвовал в Земском Соборе. Князь Андрей Иванович Гундоров после амнистии вместо своих вяземских владений получил земли в Рязани. В 1586 - 1588 гг. воевода в Шацке, в 1590 - 1591 гг. – в Стародубе. В дальнейшем получил чин окольничего [2. С. 272-273].

Среди сосланных в Казань нет князей Хилковых. Первоначально им удавалось избежать опричных репрессий. Так князь Дмитрий Иванович Хилков в 1570 г. был воеводой в Юрьеве. В 1572 в походе из Юрьева к Таврасу на Литву являлся первым воеводой сторожевого полка. Однако, вскоре он был убит по приказу Ивана Грозного [2. С. 281]. Но его сыновья благополучно продолжали служить при государе. Князь Василий Дмитриевич Хилков в 1576 г. был головой в передовом полку на Калуге. В походе на крымцев того же года возглавлял сторожевой полк на Коломне. В сентябре 1577 г. находился на сборе войск в Новгороде. В 1578 г. – второй воевода большого полка в Серпухове. В 1578 - 1579 гг. – воевода в Орле. В походе из Новгорода в Ливонию 1579 г. – воевода большого полка. С отрядом в 20 тыс. всадников разбил немцев. В 1580 г. служил воеводой в Коломне. В том же году большой воевода на сборе войск в Холме. Тогда же при защите Торопца был разбит Стефаном Баторием. В дальнейшем, охраняя всю линию обороны от Пскова до Вязьмы, князь Хилков разбил большой польский отряд близ Пскова. В 1582 и 1583 гг. он наместник Путивля. В 1583 г. послан воеводой в Псков. В шведском походе 1586 г. царя Федора Ивановича ходил с Шуйским из Пскова в Гдов и обратно в Псков. В 1587 г. – второй воевода правой руки на Алексине. В 1590 г. – воевода в Чебоксарах. В 1594 - 1597 гг. – первый воевода на Терке. Был также вое-

водой в Гдове, Тарусе, Алексине, Торжке [там же].

Его брат, Андрей, в походе в Ливонию 1577 и 1579 гг. находился рындой в свите Ивана Грозного. В 1585 г. был воеводой в Туле. В походе на шведов 1586 г. был первым воеводой полка левой руки. В 1586 - 1587 гг. – третий воевода в Смоленске. В 1589 г. – воевода в Орле, в 1590 г. – в Дедилове. Участвовал в походе Федора Ивановича на шведов в том же году. В 1591 и 1592 гг. – воевода Чернигова, в 1593 и 1594 гг. – первый воевода Орешка, в 1595 г. – воевода в Рязани. В том же году находился в сторожевом полку на Крапивне. В 1596 г. первый воевода сторожевого полка. В том же году воевода в Новосилях. В 1598 г. находился на сборе войск в Туле. В том же году «голова в есаулах украинских городов» [там же].

Князья Путятины после их пребывания в Литве перестали относиться к Стародубскому дому. Князь Григорий Давыдович Неклюд Путятин в 1571 - 1573 гг. был вторым воеводой в Ругодиве, в 1574 г. – воевода Орешка. В 1578 г. – осадный голова в Пайде. Князь Григорий Васильевич Путятин (ум. в 1576 г.) в 1561 г. был воеводой в Юрьеве, в 1567 г. – в Ругодиве; в 1570 г. – наместник в Порхове. В том же году посол в Польше. В 1572 г. – наместник в Орешке, в 1576 г. – в Орле [там же. С. 95-96].

Их племянник, князь Михаил Михайлович Бык (ум. в 1604 г.), в 1579 г. был воеводой в Пайде, в 1581 г. – в Пернове. В походе царя Федора на шведов 1590 г. – голова сторожи. В 1590 и 1592 гг. пятый воевода в Ивангороде, в походе на немцев был вторым воеводой передового полка. В походе на шведов – второй воевода сторожевого полка. В 1592 г. третий воевода в Ладоге, в походе из Орешка был вторым воеводой передового полка. В 1594 г. – второй воевода в Ивангороде. В 1595 г. – воевода в Вышгороде (под Ивангородом). В 1596 г. – второй воевода в Ивангороде. В 1597 - 1598 гг. – второй во-

евода на Ливнах. В 1598 г. – воевода Чернигова. Его брат Матвей в 1577 г. был воеводой Круцборга. В 1580 г. – вторым воеводой в Раковора. В 1581 г. находился на сборе войск в Пскове стрелецким головой [там же].

Как показывает анализ служб вышеперечисленных княжеских домов, *опричнина нанесла удар лишь по отдельным представителям княжеской аристократии, но не по ней в целом, хотя некоторые малочисленные княжеские роды прекратили свое существование.*

Анализ состава Государева двора конца XVI в. показывает, что в нем сохранили ведущие позиции представители княжеской аристократии, среди которых А. П. Павлов выделяет следующие группы: служилые князья (Воротынские, Одоевские, Глинские, Мстиславские и Трубецкие); князья-гедиминовичи (Голицыны, Куракины); князья суздальские (Шуйские, Ногтевы); ростовские князья (Катыревы, Лобановы, Темкины); ярославские князья (Троекуровы, Сицкие, Ушатые, Великогагины, Шестуновы, Хворостинины); стародубские князья (Татевы, Хилковы, Ромодановские); оболенские князья (Курлятевы, Кашины, Репнины, Долгоруковы, Щербатовы); тверские князья (Телятевские); рязанские князья (Пронские); звенигородские князья (Звенигородские, Ноздровые, Токмаковы) [20. С. 15-16].

Оставалось много княжеских родов, которым по разным причинам не удалось пробиться в Думу. К таковым можно отнести князей Хованских, Мосальских, Бахтеяровых-Ростовских, Буйносовых-Ростовских, Приимковых-Ростовских, Гвоздевых-Ростовских, Прозоровских, Охлябинных, Засекиных, Ноготковых, Турениных, Тростенских, Лыковых, Тюфякиных, Ковровых, Кривоборских, Гундоровых.

Тем не менее, как отмечает А. П. Павлов, «представители этих фамилий довольно высоко стояли на службе и часто могли поспорить «местами» с боярами и

окольничими» [20. С. 16]. Довольно заметными при дворе были князья Мецецкие, служившие в столичных чинах, назначавшиеся на воеводские должности, местничавшие с такими князьями, как Туренины и Троекуровы.

Помимо княжеских фамилий, к аристократическим родам А. П. Павлов предлагает относить утративших княжеский титул Карповых-Долматовых [20. С. 18].

К моменту смерти Ивана Грозного Боярская Дума была расколота на земскую и дворовую половины. В момент кончины царя из князей в земскую думу входили бояре: Иван Федорович Мстиславский с сыном Федором, Василий Юрьевич Голицын, Петр Иванович Татев; окольничие: Федор Михайлович Троекуров, Дмитрий Иванович Хворостинин. Дворовая Дума состояла из бояр: князей Федора Михайловича Трубецкого, Василия Федоровича Скопина-Шуйского, Ивана Петровича Шуйского и думного дворянина Игнатия Петровича Татищева, происходившего из смоленских княжат. Князь Федор Иванович Хворостинин служил дворецким в земщине. Князь Дмитрий Иванович Шуйский служил кравчим в «дворе». В «дворовых» служили в дворянах и стольниках братья Василий, Андрей, Александр и Иван Ивановичи Шуйские; Никита, Тимофей Романовичи и Андрей Васильевич Трубецкие [20. С. 28].

В первые годы правления царя Федора Ивановича наблюдается падение авторитета опричного двора и усиление клана Шуйских. Еще до венчания нового царя боярином стал Василий Иванович Шуйский. В следующем году чин боярина получил князь Андрей Иванович Шуйский, в в 1586 г. боярством был пожалован князь Дмитрий Иванович Шуйский. По некоторым данным, уже в 1584 г. в боярах числились князья Иван Михайлович Воротынский и Андрей Петрович Куракин [20. С. 31].

В начале своего правления царь Федор Иванович пожаловал в кормление князю

Ивану Петровичу Шуйскому Псков. Князю Василию Федоровичу Скопину-Шуйскому достался Каргополь. Дмитрий Иванович Шуйский получил Гороховец. Шуйским удалось также получить конфискованные вотчины их родича – князя Александра Борисовича Горбатого [20. С. 31-33].

К августу 1584 г. княжеские права на родовой Новосильско-Одоевский уезд вернули князья Воротынские [22. С. 93-121]. Свои огромные вотчины, включая Охотский удел, сохранили в конце XVI в. князья Мстиславские. Князь Василий Юрьевич Голицын в 1584 - 1585 гг. сидел на воеводстве в Смоленске. Князь Григорий Андреевич Куракин с 1579 по 1587 г. контролировал Казань [20. С. 32].

Первые годы правления царя Федора правительство возглавлял престарелый шурин Ивана Грозного боярин Никита Романович Юрьев, который вскоре вверил своих сыновей на попечение Борису Годунову. Последний стал заполнять Думу своими сторонниками. Боярский чин получил из окольничих князь Дмитрий Иванович Хворостинин, а окольничим (из дворецких) стал его брат Федор. К началу 1585 г. боярами становятся князья Никита и Тимофей Романовичи Трубецкие. По некоторым данным, в 1584 г. получил окольничество князь Петр Семенович Лобанов-Ростовский. К сентябрю 1584 г. в Думу проникает князь Федор Михайлович Троекуров, сын которого Иван был женат на дочери Н. Р. Юрьева. К февралю 1585 г. боярство получил князь Иван Васильевич Сицкий, женатый на другой его дочери, и князь Федор Дмитриевич Шестунов, женатый на племяннице Юрьева. По случаю царского венчания в 1584 г. чином окольничего был пожалован князь Дмитрий Петрович Елецкий [20. С. 33-34].

Противостояла «годуновской» партии в Думе группировка во главе с князем И. Ф. Мстиславскими, князьями Шуйскими и Воротынскими. Разгром этой партии Бо-

рисом Годуновым начался уже в 1584 г. опалой на Головниных. В 1585 г. вынужден был принять пострижение князь И.Ф. Мстиславский. Однако его сын Федор унаследовал первенствующее положение отца в Думе. После смерти Н.Р. Юрьева в 1586 г. при дворе сформировался своеобразный триумvirат во главе с князем Федором Ивановичем Мстиславским, Борисом Годуновым и Федором Никитичем Романовым. Это были ближайшие родственники царя. Они составили т. н. «ближнюю Думу» и принимали все основные решения. Князья Шуйские не имея родственных связей с царской семьей, не могли оказывать серьезного влияния на нового царя. В 1586 г. на них была возложена опала [20. С. 35-36]. Вместе с Шуйскими пострадали их сторонники князья Татевы.

После разгрома Шуйских (в 1587 г.) в Думу входили князья: Федор Иванович Мстиславский, Федор Михайлович Трубецкой, Никита и Тимофей Романовичи Трубецкие, Василий Федорович Скопин-Шуйский, Григорий Андреевич Куракин, Федор Михайлович Троекуров, Иван Васильевич Сицкий, Федор Дмитриевич Шестунов, Дмитрий Иванович Хворостинин. Окольничими были князья: Федор Иванович Хворостинин, Борис Петрович Засекин, Петр Семенович Лобанов-Ростовский. Думным дворянином был Игнатий Петрович Татищев.

Т. о. к этому времени из Думы выбыли князья: Иван Федорович Мстиславский, Иван Петрович, Василий, Андрей и Дмитрий Ивановичи Шуйские, Василий Юрьевич Голицын, Петр Иванович Татев. Из окольничих выбыл князь Дмитрий Петрович Елецкий.

С 1587 по 1591 гг. состав Думы менялся незначительно. В 1588 г. последний раз упоминается окольничий Борис Петрович Засекин. В 1590 г. умер боярин Дмитрий Иванович Хворостинин. В 1589 г. чин думного дворянина получил еще один выходец из смоленских княжат – Елизарий

Леонтьевич Ржевский.

Расположением Бориса Годунова пользовались князья Трубецкие, поддерживавшие его в 1584 г. Им удалось обойти по службе своих однородцев князей Голицыных и Куракиных, а также князей Михаила Петровича Катырева-Ростовского и Данилу Андреевича Ногтева-Суздальского. В 1591 г. князь Тимофей Романович Трубецкой пытался местничать даже с князем Василием Федоровичем Скопиным-Шуйским. Доверием Годунова пользовались князья Хворостинины. Они заняли прочное место в Думе и в правление Бориса Годунова. После смерти боярина Дмитрия Ивановича Хворостинина, в 1593 г. в бояре из окольничих был произведен его брат Федор, а окольничим стал другой брат – Андрей. При Борисе Годунове окольничими стали Петр Иванович Хворостинин и его племянник Иван Дмитриевич Хворостинин. В 1585 г. Дмитрий Иванович Хворостинин был пожалован рязанским наместничеством.

Возвысился при дворе и окольничий князь Петр Семенович Лобанов-Ростовский. Он часто встречается на званых царских обедах и в патриарших церемониях.

Т. о., *несмотря на опричный террор, состав Боярской думы при царе Федоре Ивановиче продолжал оставаться в основном состоящим из представителей княжеско-боярских родов.*

По наблюдениям А. П. Павлова, в 1591 - 1592 гг. наблюдается процесс интенсивного изменения состава Думы. В 1591 г. были возвращены из ссылки и вновь появились в Думе бояре Василий и Дмитрий Ивановичи Шуйские. В 1592 г. чин окольничего получили князья Иван Самсонович Туренин (сторонник Годунова, принимавший участие в расправе над Шуйскими) и Иван Васильевич Великогагин. В этом же году боярином стал князь Иван Иванович Голицын (очевидно, сменивший своего однородца князя Григория Андреевича Куракина). Выше уже говори-

лось о том, что в 1593 г. чином окольничего был пожалован князь Андрей Иванович Хворостинин, а Федор Иванович Хворостинин переведен из окольничих в бояре. После 1593 г. умерли боярин Василий Федорович Скопин-Шуйский и окольничий Петр Семенович Лобанов-Ростовский. В 1594 г. на воеводстве в Астрахани умер боярин князь Федор Михайлович Троекуров. В 1597 г. впервые упоминаются с боярским чином князь Александр Иванович Шуйский и Андрей Иванович Голицын. Несколько позже стал боярином князь Иван Иванович Шуйский. В конце царствования Федора Ивановича думными дворянами стали князья Петр Иванович Буйносов и Василий Иванович Почуй Белоголов Ростовские. В 1593 г. чин кравчего получил князь Андрей Андреевич Телятевский. В 1597 г. вторым кравчим упоминается князь Данила Иванович Мезецкий. В 1590-х гг. ясельничим стал Михаил Игнатьевич Татищев [20. С. 53].

Ко времени вступления на престол Бориса Годунова (февраль 1598 г.) в Думу входили князья: Федор Иванович Мстиславский, Василий, Дмитрий, Александр и Иван Ивановичи Шуйские, Иван и Андрей Ивановичи Голицыны, Федор Михайлович, Никита и Тимофей Романовичи Трубецкие, Иван Васильевич Сицкий, Федор Дмитриевич Шестунов, Федор Иванович Хворостинин, Иван Васильевич Великогагин, Андрей Иванович Хворостинин. Думными дворянами были: Игнатий Петрович Татищев, Елизарий Леонтьевич Ржевский, князь Петр Иванович Буйносов-Ростовский, князь Василий Иванович Почуй-Ростовский [20. С. 53].

В 1584 - 1598 гг. произошли существенные перемены в социальном составе высшего правительственного органа. *Если в конце царствования Ивана Грозного около четверти всего состава Боярской Думы приходилось на худородных думных дворян, то в конце царствования Федора Ивановича решительное преобразование в Думе получили представите-*

ли княжеской аристократии.

В первый год царствования Бориса Годунова происходит значительное увеличение состава Боярской Думы. По случаю царского венчания боярами стали князья: Михаил Петрович Катырев-Ростовский, Андрей Васильевич Трубецкой, Федор Андреевич Ноготков-Оболенский; чин окольничего получил князь Василий Дмитриевич Хилков. В январе 1599 г. из ясельничих в думные дворяне был переведен Михаил Игнатьевич Татищев [20. С. 64].

В 1598 г. умер окольничий князь Иван Васильевич Великогагин. В это же время из источников исчезает имя боярина князя Федора Дмитриевича Шестунова. В следующем году из Думы выбывает Елизарий Леонтьевич Ржевский.

В последующие годы правления Бориса Годунова происходит интенсивное изменение состава Боярской Думы. При этом отмечается тенденция к сокращению ее состава. В 1600 г. был подвергнут опале князь Иван Васильевич Сицкий. В следующем году умер князь Александр Иванович Шуйский. В 1602 г. выбыли бояре Федор Михайлович, Тимофей Романович Трубецкие и окольничий Василий Дмитриевич Хилков. После 1601 г. в Астрахани скончался боярин князь Федор Андреевич Ноготков. В 1603 г. из Думы выбыл князь Андрей Иванович Голицын (постригся в монахи). После 1603 г. нет упоминаний о князе Василии Ивановиче Почуй-Ростовском. В 1604 г. выбыли окольничий Андрей Иванович Хворостинин и казначей и думный дворянин Игнатий Петрович Татищев. В этом же году был лишен боярского чина князь Иван Иванович Шуйский.

Пополнение Боярской думы за этот период было незначительным. В 1600 г. боярский чин получил князь Андрей Андреевич Телятевский. В 1602 г. боярство получили князья: Василий Васильевич Голицын, Петр Иванович Буйносов-Ростовский (из думных дворян). В 1603 г.

окольничими стали князья: Иван Дмитриевич Хворостинин и Василий Петрович Туренин.

В заключение необходимо отметить тот

факт, что князья *Шуйские, Голицыны, Куракины, Воротынские и Мстиславские* получали места в Боярской Думе не в силу царской милости, а благодаря своему происхождению и традиции.



Рис. 1. Территории Московского государства, вошедшие в опричнину в 1560-х – 1570-х гг.

ПРИМЕЧАНИЯ

1. *Абрамович Г. В.* Князья Шуйские и российский трон. – Л., 1991.
2. *Петров П. Н.* История родов русского дворянства. – М.: Современник, 1991.
3. *Власьев Г. А.* Потомство Рюрика. – Т. 1. Ч. 2. – СПб., 1906.
4. *Скрынников Р. Г.* Василий Шуйский. – М., 2002.
5. *Яковенко Н. Н.* Персональный состав княжеской прослойки // Историческая генеалогия. – № 1. – Екатеринбург, 1994.
6. *Скрынников Р. Г.* Царство террора. – СПб., 1992.
7. *Кобрин В. Б.* Материалы генеалогии княжеско-боярской аристократии XV-XVI вв. – М., 1995.
8. *Зимин А. А.* Опричнина Ивана Грозного. – М.: Мысль, 1964.
9. Дворянские роды Российской империи. – Ч. 2. – СПб., 1995.
10. *Богуславский В. В., Бурминов В. В.* Русь. Рюриковичи. – М., 2000.
11. Большая советская энциклопедия. – Т. М.
12. *Пчелов Е. В.* Рюрик. – М., 2010.
13. ПСРЛ. – Т. 29. – М., 1965.
14. Разрядная книга 1475 – 1498 гг. – М., 1966.
15. *Спиридов М. Б.* Сокращенное описание служб благородных российских дворян. – Т. 1. – М., 1810.
16. Разрядная книга 1475 - 1605 гг. – Т. 1. – М., 1977.
17. *Милюков Н. В.* Древнейшая разрядная книга официальной редакции. – М., 1902.
18. *Зимин А. А.* Состав боярской думы в XV – XVI вв. // Археографический ежегодник за 1957 г. – М., 1958.
19. Тысячная книга 1550 г. и Дворовая тетрадь 50-х годов XVI века. – М.-Л., 1950.
20. *Павлов А. П.* Государев двор и политическая борьба при Борисе Годунове. – СПб.: Наука, 1992.
21. *Юрганов А. Л.* «Стародубский» удел М. И. Воротынского // Архив русской истории. Вып. 2. – М., 1992.
22. *Беликов В. Ю., Колычева Е. И.* Документы о землевладении князей Воротынских во второй половине XV – начале XVII вв. // Там же.

МОСКОВСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ
ИМЕНИ М. В. ЛОМОНОСОВА



УДК 94(47).06
ББК 63.3(2)5
Отечественная история

РУССКИЙ ДИПЛОМАТ Я. И. БУЛГАКОВ

Доктор исторических наук В. А. Змеев

Статья посвящена жизни и дипломатической деятельности русского патриота Якова Ивановича Булгакова. Основываясь на архивных материалах и малоизвестных публикациях, автор статьи рассказывает об учебе Якова Булгакова в гимназии и Императорском Московском университете. В основной части предлагаемой публикации рассказывается о работе Я.И. Булгакова в качестве профессионального дипломата; особое внимание уделено его эффективной деятельности в качестве посла (министра) Российской империи в Константинополе и Варшаве.

Ключевые слова

Московский университет, Коллегия иностранных дел, внешняя политика, дипломатическая служба, Россия, Турция, Польша

15 октября 1743 года в Москве в семье отставного секретаря лейб-гвардии Преображенского полка Ивана Михайловича Булгакова и Агафьи Петровны Дубровской родился сын Яков. 18 октября младенец был крещен в домовую церквю барона Александра Григорьевича Строганова. У Булгаковых был двухэтажный каменный дом рядом с Немецкой слободой. Глава многочисленного семейства (15 детей) И. М. Булгаков происходил из старинного, но обедневшего дворянского рода. Большинство братьев и сестер Якова рано умерли, не достигнув совершеннолетия. Известно, что его младшая сестра Мавра была замужем за Василием Андреевичем Приклонским, выпускником Московского университета, ставшим директором Главного народного училища Новгородского

наместничества¹. В доме Булгаковых находилась одна из лучших частных библиотек, куда были собраны уникальные книги и первые, выходившие в Москве и Петербурге, газеты-ведомости. Этой библиотекой пользовались дети Ивана Михайловича, а также проживавший неподалеку историк Н. М. Карамзин. К сожалению, библиотека Булгаковых пострадала во время пожара 1812 года.

Получив домашнее образование, весной 1755 года Яков Булгаков поступил своекоштным учеником в дворянскую гимназию Императорского Московского университета, где его близкими товарищами были братья Денис и Петр Фонвизины и Григорий Потемкин. Дружбу с этими замечательными людьми он сохранил на всю жизнь². В гимназии Яков Булгаков

считался одним из лучших учеников, отличаясь знанием латинского и французского языков. Вместе с ним высоких результатов в учебе добивались гимназисты: князь Яков Долгоруков (будущий камергер, командир при дворцах в Петергофе и Стрельне); Александр Карин (подпоручик, чиновник Коллегии иностранных дел, писатель); Андрей Леванидов (генерал-поручик, командир Малороссийского корпуса, харьковский и воронежский генерал-губернатор); Дмитрий Камынин (тайный советник, сенатор); Василий Каховский (действительный тайный советник, правитель Таврической области); Климент Украинцов (майор, дипломатический курьер Коллегии иностранных дел); князь Иван Тютякин (действительный тайный советник, капитан Кремлевского и Слободского дворцов) и другие. По итогам первого года обучения в гимназии они были награждены медалями³.

16 декабря 1756 года в Московском университете состоялся торжественный акт, на котором выступали профессора, а также лучшие студенты и гимназисты. Среди них был ученик гимназии Яков Булгаков, который произнес речь на латинском языке «О преизяществе и пользе наук». В частности, 13-летний юноша сказал: «Ничего знаменитее, ничего превосходнее в свете сем представить не можно, как разум, дражайшим и приятнейшим сиянием наук озаренной на котором истинное и несравненное человеческого рода блаженство непоколебимо основано. Ибо, если свойство наук рассмотрим, и брненное наше естество пред очи себе поставим, то ясно увидим, какие выгоды и пользы от учения на нас проистекают»⁴. Далее юноша с большой теплотой говорит о пользе наук, славит Бога и императрицу Елизавету Петровну, как их покровителей.

19 декабря 1757 года Я. Булгаков за прилежность в учебе был награжден книгой, 1 июля 1758 года он получил золотую медаль, а 22 августа того же года отмече-

ны его успехи в латинском языке. Об отличной учебе гимназиста Якова Булгакова пишет первый историограф Московского университета профессор С. П. Шевырев. В своей замечательной книге, посвященной 100-летию университета, он рассказал о публичном акте, в котором ученики гимназии на латинском, французском, немецком, греческом и итальянском языках славили науку. На акте с речью выступил ректор гимназии, профессор И. М. Шаден, который в числе лучших учеников назвал Якова Булгакова и Дениса Фонвизина⁵. Молодые люди не только отлично учились, но выступали на сцене университетского театра и писали для него пьесы, принимали участие в издании журнала «Полезное увеселение». 26 апреля 1759 года гимназист Яков Булгаков в числе 18 учеников был произведен в студенты философского факультета Московского университета, который окончил через два года с золотой медалью.

Куратор Московского университета генерал-адъютант И. И. Шувалов направил в Коллегию иностранных дел письмо, в котором дал прекрасную характеристику одному из лучших выпускников. Он, в частности, сообщал, что «студент Яков Булгаков, который с 1755 года начав свое учение продолжать с первых оснований (с самого начала), и обучался вышним наукам, философии, красноречию Российского языка, математике и экспериментальной физике, истории, географии, французскому и итальянскому языку с крайнею ревностью и отменным прилежанием. Императорский Московский Университет, усмотря в нем особливую склонность в правлении переводческой должности, за наилучший способ находит об оном Булгакове в Государственную Коллегию Иностранных Дел представить и рекомендовать как об его знании вышеизложенных учений, так и в честных поведеньях»⁶.

С 24 марта 1762 года началась служба Я. И. Булгакова в Секретной экспедиции Коллегии иностранных дел переводчиком

в ранге поручика с жалованьем 200 рублей в год. Вскоре он был направлен курьером в Варшаву с известием о кончине императрицы Елизаветы Петровны и о вступлении на престол императора Петра III Федоровича. 28 июня 1762 года поручик Булгаков был отправлен к иностранным министрам, аккредитованным в России, с известием о восшествии на престол императрицы Екатерины II Алексеевны. 11 июля того же года Я. И. Булгаков, в качестве переводчика, сопровождал посланного в Вену камер-юнкера Д. М. Матюшкина. 13 октября 1763 года был определен переводчиком к полномочному министру России в Варшаве князю Н. В. Репнину с ежегодным жалованьем 400 рублей. После возвращения из Вены в 1764 году Булгакова причислили к нашей миссии в Варшаве, где он был секретарем при российских послах князе М. Н. Волконском и тайном советнике К. Сальдерне.

24 апреля 1775 года Я. И. Булгаков был определен маршалом торжественного посольства князя Н. В. Репнина в Константинополь для размена ратификациями и подтверждения условий заключения Кючук-Кайнарджирского мирного договора 1774 года. 28 ноября 1775 года князь Н. В. Репнин нанес успешный визит турецкому визирю, вручив ему подписанную Екатериной II верительную грамоту. На этой церемонии и в переговорах князь Репнин с визирем принимал участие и Булгаков. По возвращении в Петербург князь Репнин в своем отчете похвально отзывался о молодом дипломате. За участие в успешной миссии русский дипломат Я. И. Булгаков был пожалован чином канцелярии советника. В Константинополь русским послом назначили А. А. Стахиева, которому не удалось существенно улучшить отношения с Турцией. В высших кругах власти все чаще рассматривалась кандидатура Я. И. Булгакова, особенно после его удачной миссии в составе Комиссии по разграничению земель между Новороссийской губернией и Польской Украиной,

которая началась 19 марта 1780 года.

В ноябре 1778 года Я. И. Булгаков вместе с князем Н. В. Репниным был направлен на Тешенский конгресс. Здесь российская делегация участвовала в сложных переговорах между Австрией, Пруссией и другими государствами по вопросу о разделе баварского наследства. Князь Репнин поручал своему помощнику Булгакову подготовку сложные дипломатических переговоров. 13 мая 1779 года в Тешене (Силезия) был провозглашен мир между Пруссией и Австрией, а также определены взаимоотношения между ними и германскими княжествами. По Тешенскому мирному договору Россия и Франция выступали гарантами, что знаменовало собой крупный успех нашей дипломатии. С этого времени германские князья неоднократно обращались к правительству Российской империи за помощью в разрешении спорных международных вопросов⁷.

21 января 1781 года Я. И. Булгаков был назначен чрезвычайным посланником и полномочным министром России в Турции. 27 июля того же года статский советник Булгаков прибыл в Константинополь, где пробыл восемь лет. Он сумел добиться у Порты подписания акта о присоединении к России Крыма, Тамани и Кубани. В 1783 году заключил с Турцией торговый трактат, который обеспечивал России положение наиболее благоприятствуемой нации. Русский полномочный министр организовал дипломатическую почту между Константинополем и российским пограничным городом Ольвиополем. Он активно занимался аккредитацией вице-консулов, консулов и генеральных консулов в Османской империи; при нем организовано не менее 20 торговых представительств. За успехи по службе 7 февраля 1784 года Я. И. Булгаков был пожалован чином действительного статского советника и крупной суммой денег⁸.

Посол Булгаков понимал, что для развития отношений с Турцией нужны подготовленные специалисты, в том числе

переводчики. При Константино-польской миссии длительное время работала специальная трехгодичная школа переводчиков, развитию которой Я.И. Булгаков уделял большое внимание. Вот, что сообщал один из студентов этой школы Лукьян Стефанов: «В проезд через Кременчуг его превосходительства ... Якова Ивановича Булгакова в 1781 год июля 1 дня принят был я оным в студенты Константинопольской миссии, где и обучался итальянского, французского и турецкого языков, математике, истории, географии и другим словесным наукам по 1784 год 1-е августа; сего числа я был определен в качестве второго драгомана при Синопском poste»⁹. (Так называлось русское консульство). Ранее русские студенты в Константинополе жили на частных квартирах, что создавало много проблем. Посол Булгаков добился начала строительства дома для священников и студентов.

Успешное освоение Крыма Россией все больше беспокоило Турцию, которая не оставляла надежд вернуть на него свое влияние. Это прекрасно понимал русский посол в Константинополе Я. И. Булгаков, который искал способы сохранения власти России в Крыму. Об этом, в частности, свидетельствует его совершенно секретное донесение князю Г. А. Потемкину от 13 декабря 1786 года, в котором сформулированы российские предложения Турции. Я. И. Булгаков предлагает представить турецким властям «ясные доказательства, что вместо укреплений и искания посторонних против нас пособий лучше для них и полезнее прямо быть с нами в дружбе, которая непрерывным наблюдением обязанностей столь усилится, что тишина и покой взаимный утвердятся на веки». Далее в донесении русский посол поясняет князю Г. А. Потемкину свою мысль: «Обретя же в обоюдную пользу Богом дарованное изобилие земель, мы распространим торговлю, которая привлечет в оба государства корысти из всех стран. Уверьте их, что, удовлетворяя наши

требования, могут они ожидать на свои просьбы снисхождения. Представьте им посредством видом собственного вашего удовольствия оказать услугу. Вы можете им поручаться об успехе, сказав о знакомстве нашем от младенчества, и что вы со мною надеетесь достигнуть всего возможного»¹⁰. (Я. И. Булгаков имеет в виду период совместного обучения с Г. А. Потемкиным в дворянской гимназии Московского университета).

Укреплению позиций России в Крыму способствовала поездка императрицы Екатерины II в Северное Причерноморье, которое тщательно готовилось. Правитель этого благодатного края князь Потемкин для лучшего обеспечения визита императрицы давал поручения послу Булгакову. Так, русский посол заказал в Константинополе великолепную шлюпку, которая была доставлена в Севастополь для встречи Екатерины II и ее многочисленной свиты. Как посол Я.И. Булгаков способствовал реализации планов по реорганизации русской армии и созданию Черноморского флота, обеспечивал благоприятные внешнеполитические условия для строительства Херсона, Николаева и Севастополя.

Удачное путешествие императрицы Екатерины Великой в Крым испугало турецких правителей и подтолкнуло их к войне с Россией. 22 июля 1787 года посол Я. И. Булгаков доносил императрице из Константинополя, что «дела добром кончены быть не могут»¹¹. Турция требовала от России пересмотра Кючук-Кайнарджирского мира и возвращения Османской империи Крыма, признать зависимость Грузии от Турции и предоставить турецким властям право досмотра русских судов при их проходе через проливы Босфор и Дарданеллы. Сложные переговоры между Россией и Турцией, в которых участвовал посол Я. И. Булгаков, закончились не удачно. 25 июля русский посол был приглашен к Великому визирю Юсуфпаше, где отказался выполнить его требо-

вание о возвращении Крыма. Сразу после этого Я. И. Булгаков был объявлен мусавиром, то есть «гостем Блистательной Порты» и арестован (тюремное заключение русского посла продолжалось 812 дней). В августе 1787 года Османская империя объявила войну Российской империи. 21 августа князь Г.А. Потемкин отправил Екатерине II донесение, в котором, в частности, писал: «Война объявлена, Булгаков посажен в Едикуле»¹². (Едикуль или Семибашенный замок – тюрьма).

Россия вела войну против Турции в союзе с Австрией, которая начала боевые действия только в январе 1788 года. Весной 1788 года русская армия под командованием Г. А. Потемкина осадила Очаков, который пал 6 декабря того же года. Одновременно другая армия под командованием П. А. Румянцева овладела Хотинем и очистила от турецких войск значительную часть Молдавии между Днестром и Прутом. Однако военно-политическая обстановка осложнилась после вступления летом 1788 года Швеции в войну. В этот период Пруссия занимала по отношению к России враждебную позицию. Поэтому значительные силы русской армии были отвлечены от быстрого разгрома Турции. Летом 1790 года Австрия вышла из войны, и Россия осталась один на один с Турцией. Русские полководцы и флотоводцы, прежде всего А. В. Суворов и Ф. Ф. Ушаков, сумели переломить ход войны и довести ее до победы. В декабре 1791 года в Яссах был заключен мирный договор, по которому Османская империя признавала вхождение Крыма в состав Российской империи. К России присоединялась территория черноморского побережья от Южного Буга до Днестра. Граница между Турцией и Россией устанавливалась: на западе – по Днестру, а на Кавказе – по Кубани. Россия прочно утвердилась на Черном море¹³. Эта крупная военная победа обеспечивалась эффективной дипломатической работой, в том числе посла Якова Ивановича Бул-

гакова.

Находясь в турецком тюремном замке, русский посол Булгаков продолжал тайно выполнять свои служебные обязанности. Уже через три недели после объявления войны ему удалось переправить из Едикуле в Петербург свое первое донесение члену Коллегии иностранных дел князю А. А. Безбородко. В итоге Я. И. Булгакову удалось тайно переправить в Петербург 35 писем-донесений, в которых содержалась ценная информация о положении дел в Турции. Так, в донесении от 13 февраля 1789 года посол Булгаков писал князю Безбородко: «Ежели все мои доношения дошли, вашему сиятельству известно все, что здесь делают, говорят и думают, а посему тшусь, что все довольны моим усердием и стараниями тех, кои миру спешествуют»¹⁴.

Действительно, донесения Я. И. Булгакова были весьма полезны в Петербурге, поскольку были своевременными и объективными. В одном из писем русский посол сообщает, что получение известия о потере Очакова вызвало в Константинополе великую суматоху. Он пишет: «О сумятице здешней нечего и доносить. Начинаят чувствовать недостаток во всем, даже и в хлебе. Хотели выслать пять военных кораблей на Черное море, но нет людей. Приказано во всех мечетях обнародовать, чтоб все шли на войну: никто не идет. Да ежели б и выслали силою, чем кормить армию на Дунае?»¹⁵.

Известно, что после взятия русскими войсками крепости Очаков турецкий султан Абдул-Гамид I начал склоняться к миру с Россией, однако неожиданно скончался в конце марта 1789 года. Новый султан Турции Селим III не решился начинать свое правление с мирных переговоров, но начал изучать возможности Российской империи. Он даже захотел посмотреть на пленного русского посла, для чего тайно 5 июля 1789 года посетил Семибашенный замок. Этот визит имел положительные последствия для Я. И. Булгакова, который

был освобожден из тюрьмы 24 октября 1789 года. После долгих приключений и больших материальных издержек русский посол вернулся в Россию. В мае 1790 года Я. И. Булгаков был принят императрицей Екатериной Великой в Царском Селе. За достойное исполнение своих служебных обязанностей императорским указом от 2 июня 1790 года он был пожалован в тайные советники. Кроме того, Я. И. Булгаков получил поместье в Полоцкой губернии и 1500 крестьян¹⁶.

Поскольку состояние здоровья Якова Ивановича за годы заключения в Семибашенном замке было подорвано, он надеялся на отставку. Однако императрица назначила его на очень ответственный дипломатический пост – полномочным министром в Польшу. Прибыв в Варшаву, Я. И. Булгаков занялся устройством помещения посольства, поскольку его предшественник граф Штакельберг все распродал. Сложным было и служебное положение русского посла. Императрица Екатерина II требовала охранять в Царстве Польском старые порядки и не допускать каких-либо изменений. Однако ситуация в Польше быстро менялась. В 1791 году в Польше была принята конституция, которая отменила принцип единогласия в сейме. Страна стала конституционной, централизованной монархией. Польские реформаторы стали прибегать к насилию, к нарушению конституции, гарантом соблюдения которой была Россия. Они надеялись на помощь революционной Франции. Однако недовольные ущемлением своих прав польские магнаты подняли мятеж.

Обвиняя своих противников в нарушении традиционных вольностей, они создали Тарговицкую конфедерацию и обратились за помощью к соседним государствам. Король С. Понятовский, опасавшийся, что шляхта может лишить его власти, обратился за помощью к Екатерине Великой. В создавшейся ситуации нужен был более жесткий посол. 22 декабря 1792 года Я. И. Булгакова отозвали из Варша-

вы, а на его место назначили графа Я. И. Сиверса. Усиление Польши и проникновение в страну французского влияния не устраивало российскую императрицу. Она заключила соглашение с прусским королем Фридрихом II о втором разделе Речи Посполитой (1793). Россия выступила против Польши совместно с Пруссией и подвергла оккупации. К России отошла Центральная Белоруссия и Правобережная Украина.

Не получив нового должностного поручения, Я. И. Булгаков поселился в Петербурге, где занялся переводом для императрицы сочинения М. Ф. Дандре-Бардона «Образование древних народов»¹⁷. По поручению В. С. Попова, бывшего правителя канцелярии светлейшего князя Г. А. Потемкина, Я. И. Булгаков переводил для императрицы статьи из польского гербовника, а также делал выписки из польских книг о некоторых представителях шляхетских родов. За блестящее выполнение этих и других поручений он получал награды Екатерины II.

После воцарения Павла I Петровича Я. И. Булгаков, по ходатайству князя Н. В. Репнина, получил место гражданского губернатора в Вильно и Ковно (1797). Он стремился смягчить напряженность между польским и русским населением этих мест. Многие вельможи, знавшие давно Я. И. Булгакова, стали приобретать имения в Литве и селиться в Вильне. Эта полезная для России деятельность губернатора Булгакова вызвала одобрение императора Павла, который наградил его орденом св. Александра Невского и чином действительного тайного советника. Однако состояние здоровья Я. И. Булгакова стало быстро ухудшаться, что привело к его отставке в 1799 году. При этом в императорской грамоте говорилось: «Да узрят все, сколь лестно служить отечеству подобно вам, и да подражают вам сыны сынов ваших»¹⁸. После этого Яков Иванович поселился в Москве в доме своего отца рядом с Немецкой слободой.

В Москве Я. И. Булгаков много читал, посещал театры, концерты, светские вечера, занимался приведением в порядок своего богатого книжного собрания, вел обширную переписку. Среди его многочисленных корреспондентов были государственные деятели, дипломаты, издатели и литераторы. Важные детали описаны в воспоминаниях С. П. Жихарева: «... встретил, наконец, почтенного Якова Ивановича Булгакова, которого так давно мне хотелось увидеть поближе... Булгаков имеет замечательную наружность: лицо умное и серьезное, однако ж не без приятности: довольно тучен, но в движениях свободен и ловок, говорит как книга. Где он не был, чего не видал и чего не испытал в своей жизни! Трудолюбие – отличительное его качество. Говорят, что он не может ни минуты оставаться праздным: не пишет, так читает... Непостижимо, как этот человек, при деятельности ума своего, живет без службы! Очень любит Москву. Он утверждал, что для людей, окончивших почему бы то ни было служебное поприще, нет лучшего приюта в мире, как Москва»¹⁹.

Я. И. Булгаков известен не только как крупный дипломат, но оставил заметный след в литературе, будучи прекрасным переводчиком с французского языка на русский. В 1777-1778 годах была издана переведенная им в прозе поэма М.-М. Боярдо «Влюбленный Роланд» (Т. 1-3). В 1778-1794 годах он издал перевод 27-томного сочинения Ж. де Ла Порта «Всемирный путешественник, или познание Старого и Нового света...». Эти переводы Я. И. Булгакова вызвали значительный интерес читателей, что позволило их дважды переиздавать. Особый интерес вызывает эпистолярное наследие Якова Ивановича, прежде всего его опубликованные

письма к другу юности князю Г. А. Потемкину, а также к сыновьям А. Я. и К. Я. Булгаковым. От француженки Е.-Л. Имбер (Ракет) Я. И. Булгаков имел двух внебрачных сыновей – Александра (1781-1863) и Константина (1782-1835), которые служили, соответственно, Московским и Петербургским почт-директорами²⁰.

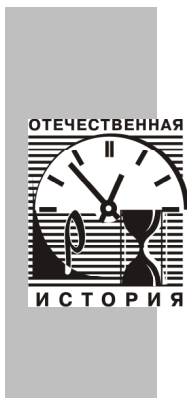
30 июня 1805 года Я. И. Булгаков участвовал в праздновании 50-летнего юбилея Императорского Московского университета, где состоялась трогательная встреча друзьями-гимназистами и товарищами-студентами. Утром приглашенные гости вместе с сотрудниками и студентами участвовали в торжественной литургии и благодарственном молебне, прошедшими в университетском храме. Вечером того же дня в Актовом зале к участникам торжества обратился ректор Московского университета профессор Х. А. Чеботарев. Приветственные слова говорили ведущие университетские профессора Ф. Х. Рейнгард, Л. А. Цветаев, Х. Ф. Гольбах, Г. И. Фишер, И. Ф. Венсович, П. А. Сохацкий и А. Ф. Мерзляков. В конце Акта состоялись производства в ученые степени и награждения отличившихся студентов²¹. Я. И. Булгакова избрали почетным членом Московского университета, а также императорского Общества истории и древностей российских при нем. Ранее, в 1795 году, он был избран членом Петербургской Академии наук за плодотворную дипломатическую и литературную деятельность во благо России.

Скончался Яков Иванович Булгаков 7 июля 1809 года в Москве и был похоронен в Покровском монастыре.

ПРИМЕЧАНИЯ

¹ См.: Императорский Московский университет: 1755-1917: энциклопедический словарь / сост. А. Ю. Андреев, Д. А. Цыганков. – М., 2010. – С. 591.

- ² Русский биографический словарь. Бетанкур – Бяктер. – СПб., 1908. – С. 468.
- ³ См.: Московские ведомости. – 1756. – № 1. – 26 апреля.
- ⁴ Цит. по кн.: История Московского университета (вторая половина XVIII – начало XIX века). Сборник документов. Том 2. 1756. Составитель, автор вступительных статей и примечаний Д. Н. Костышин. – М., 2011. – С. 193.
- ⁵ Шевырев С. П. История Императорского Московского университета, написанная к 100-летию его юбилею. 1755-1855. – Репринтное издание. – М., 1998. – С. 26.
- ⁶ Архив внешней политики Российской империи. Ф. Внутренние коллежские дела. 1762. Р. 27. Д. 12. Л. 1.
- ⁷ См.: Дипломатический словарь. В трех томах. Том III. – М., 1986. – С. 462.
- ⁸ См.: История Московского университета (вторая половина XVIII – начало XIX века). Сборник документов. Том 2. 1756. Составитель, автор вступительных статей и примечаний Д. Н. Костышин. – М., 2011. – С. 277.
- ⁹ Архив внешней политики Российской империи. Ф. Внутренние коллежские дела. 1781. Д. 5549. Лл. 1-4.
- ¹⁰ Русский архив. 1865. Кн. I. – С. 737-738.
- ¹¹ Сборники Императорского Русского исторического общества. – Т. 27. – С. 421.
- ¹² Архив внешней политики Российской империи. Ф. Секретные мнения Коллегии иностранных дел. 1782-1790. Д. 585. Л. 150.
- ¹³ См.: Бодер Д. И. Все войны России. – М., 2001. – С. 44-46.
- ¹⁴ Архив внешней политики Российской империи. Ф. Сношения России с Турцией. 1789. Д. 722. Л. 22.
- ¹⁵ Там же. Л. 17 об.
- ¹⁶ См.: Русский биографический словарь. Бетанкур – Бяктер. – СПб., 1908. – С. 471.
- ¹⁷ Московская энциклопедия. Т. I. Лица Москвы. Кн. 1. – М., 2007. – С. 236.
- ¹⁸ Большая иллюстрированная энциклопедия русский мир. Т. 10. – М., 2008. – С. 478.
- ¹⁹ См.: Илизаров С.С. Московская интеллигенция XVIII века. – М., 1999. – С. 52.
- ²⁰ См.: Серков А.И. Русское масонство. 1731-2000 гг. Энциклопедический словарь. – М., 2001. – С. 149.
- ²¹ Императорский Московский университет: 1755-1917: энциклопедический словарь / сост. А.Ю. Андреев, Д.А. Цыганков. – М., 2010. – С. 866.



УДК 94(47).066
ББК 63.3(2)513
Отечественная история

ВВЕДЕНИЕ АССИГНАЦИЙ В РОССИИ: ПРОБЛЕМЫ И ПУТИ РЕШЕНИЯ

Доктор исторических наук Н. В. Коршунова

В статье представлен анализ введения в России бумажных денег (ассигнаций). Проанализирован механизм создания первых банков в России. Представлены основные проблемы, с которыми столкнулось правительство Екатерины II после введения ассигнаций. Рассмотрены основные проекты финансовых реформ по вопросам денежного обращения в последней трети XVIII в.

Ключевые слова

Введение ассигнаций, учреждение банков, денежные реформы, Екатерина II

Реформа по установлению некоего денежного эквивалента стала наиболее актуальна в России в середине XVIII в. Во-первых, медная монета была тяжелой. Так, сумма в 1000 руб. состояла из 20 тыс. пятаков и весила 62,5 пуда. Во-вторых, фактически были исчерпаны все резервы преобразований в обращении медной монеты. От многочисленных перчеканок многие монеты стали «нечитаемыми», и поэтому негодными к употреблению.

Начало реформы по введению ассигнаций было положено еще при Петре III. 25 мая 1762 г. был подписан указ «Об учреждении Государственного банка» с целью введения бумажных денег, чтобы «хождение медных денег облегчить» [4; т. XVI, № 11550]. В рамках первого этапа реформы предлагалось ввести 5 млн. бумажных рублей, которые без особых затруднений могли быть обменены на медные монеты. В начале правления Екатерины II введение

бумажных денег было приостановлено.

В 1768 г. на имя Екатерины II поступила записка от новгородского губернатора графа Я. Е. Сиверса с предложением ввести в России бумажные деньги. Автор проекта указывал, что в качестве «разменной монеты» гораздо целесообразнее использовать бумажные деньги, а не легкие медные. Он писал, что «все и каждый своею и всего государства пользою обязаны тому по всей мере и возможности содействовать, чтобы число бумажных циттелей [от нем. бумажных денег – Н. К.] выпущено было сколько можно больше, чтобы положенные за них в казначейские конторы деньги оставались сколько можно дольше без недвижности, и чтобы правительство скорее в состоянии нашлось [использовать – Н. К.] некоторую из них часть, оставляя другую на случающийся мелочный вымен билетов» [3; с. 218-219].

На основании этой записки Екатери-

на II поручила генерал-прокурору А. А. Вяземскому доработать проект по выпуску ассигнаций. За несколько месяцев он подготовил документ по «учреждению бумажных ассигнаций», по которому предлагалось создать специальный банк; собрать в Москве и Петербурге до 1 млн. медных денег; выпустить на такую же сумму ассигнаций и обменивать их во вновь созданном банке. В случае успеха операции довести сумму до трех млн. рублей.

Императрица Екатерина II одобрила реформу. 29 декабря 1768 г. был издан указ об учреждении банков, в котором изложен порядок их работы. «Ст. 24. хотя банки получают государственные ассигнации от правления банков, за подписанием главного директора, однако ни одна ассигнация из банков выпущена быть не может, если под именем главного директора не подписано будет имя директора того банка, который выдает ту ассигнацию...» «Ст. 38. Члены банков должны со всеми приходящими людьми, какого бы они звания ни были, обходиться вежливо и никогда презрения или грубости не оказывать, ибо от доброго поведения членов много зависит благосостояние банков» [4; т. XVIII, № 13219, 13220]. Первые ассигнации были выпущены номинала 25, 50, 75, 100 руб. Правда, от ассигнаций номинала в 75 руб. пришлось быстро отказаться, так как их начали активно подделывать.

Ассигнационные банки были учреждены в ряде городов с выделением каждому необходимых средств. Так, Петербургскому и Московскому банкам было выдано по 500 тыс. руб. Для облегчения обмена ассигнаций открывались банковские конторы в Ярославле (1772), Смоленске, Астрахани, Нижнем Новгороде (1773) и т.д. Для каждой выдавалось ассигнаций на 150-200 тыс. руб. В Петербурге было учреждено центральное правление банков, во главе которого стоял директор, подчинявшийся, в свою очередь, только императрице. Первым директором правления

банков был назначен сын П. И. Шувалова Андрей Петрович Шувалов.

Первоначально ассигнации можно было обменивать на монеты только в Московском и Петербургском банках. Далее указами от 28 марта и 13 июля 1769 г. было утверждено правило равного хождения ассигнаций и монеты в государственных учреждениях, которым предписывалось принимать ассигнации «во все государственные сборы» [4; т. XVIII, № 13277, 13314]. Наконец, манифестом от 22 января 1770 г. были сняты все ограничения с обмена ассигнаций.

С самого начала обращения новых денег банки столкнулись с проблемой обмена обветшавших купюр. Доставка денег в разные районы империи производилась под воинским конвоем через почты, эстафеты и конторы. В 1777 г. директор Санкт-Петербургского почтамта предложил для удобства пользоваться специальными переводными билетами, «от правительства узаконяемыми». Он писал: «Купец здешний 5 тыс. рублей имеет платить в Москве или Ярославле тамошнему купцу, то, взяв из здешнего банка переводной билет на оную сумму, отправить может к своему корреспонденту для получения по оному платежу из банка того места, за которую выгодность, способность и безопасность никто не отречется по полупроценту платить» [5; Д. 4075, л. 633об.-634]. Предложение директора почтамта было одобрено в Сенате, результатом чего явился указ от 1 декабря 1777 г. о введении переводных билетов. Но уже 13 февраля 1778 г. он был отменен. Данное начинание не могло быть воплощено в условиях России с ее большими расстояниями и малой сетью банковских филиалов.

В конце 1785 г. (или в начале 1786 г.) директор ассигнационного банка А. П. Шувалов представил императрице Екатерине II записку, в которой предложил увеличить сумму выпущенных ассигнаций до 100 млн. руб. Несмотря на обещания не печатать лишние денежные знаки, к это-

му времени ассигнаций уже было напечатано на 46,2 млн. руб. Автор проекта полагал, что из вновь выпущенных ассигнаций 17,5 млн. можно было бы предоставить для займов дворянам на 20 лет под 8 % годовых, и 11 млн. – горожанам на 22 года под 7 % годовых. По мнению Шувалова, это должно было принести казне около 19 млн. прибыли [3; с. 227-228].

Для рассмотрения проекта А. П. Шувалова 10 апреля 1786 г. была создана комиссия, в которую вошел он сам, А. Р. Воронцов, П. В. Завадовский, А. А. Безбородко и А. П. Ермолов. Члены комиссии одобрили предложения автора проекта [2; с. 536-562]. Далее доклад был передан генерал-прокурору А. А. Вяземскому, который высказался решительно против выпуска такого количества ассигнаций. Опытный генерал-прокурор заметил, что свободные кредиты для дворянства в любом случае будут вынуждены выплачивать крестьяне, что приведет к разорению и тех и других. Однако аргументы членов комиссии в глазах Екатерины II оказались весомее, и решение в пользу дополнительного выпуска ассигнаций было принято. 28 июня 1786 г. был издан манифест об учреждении Заемного банка, через который предполагалось реализовать намеченную реформу [4; Т. XXII, № 16407]. История показала, что А. А. Вяземский был прав. Уже к концу правления Екатерины II стал заметен дефицит бюджета: в 80-х - начале 90-х гг. он составил 9-15 млн. руб. [7; с. 334]. Справедливости ради надо заметить, что предложения А. П. Шувалова временно разрешили ряд проблем, связанных с недостатком наличности, особенно в провинции.

Для реализации задуманных преобразований декабре 1786 г. реорганизован Ассигнационный банк. Согласно новому уставу отделения в Петербурге и Москве преобразовывались в единый Государственный ассигнационный банк. Он мог выпустить ассигнации на сумму до 100 млн. руб., но с учетом уже обращающихся

бумажных денег [8; с. 264]. Одновременно с преобразованием Ассигнационного банка в 1786 г. были утверждены новые образцы ассигнаций достоинством 100; 50; 25; 10 и 5 рублей. Впервые были выпущены ассигнации мелких номиналов - 5 и 10 руб., предназначенные для широких слоев населения. Императрица в своем манифесте декларировала «выгоду народную». В отличие от ассигнаций крупных номиналов, печатавшихся на белой бумаге, пятирублевые прокатывались на синей бумаге, а десятирублевые – на красной.

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

После смерти А. П. Шувалова 4 мая 1789 г. директором Ассигнационного банка был назначен бессменный генерал-прокурор А. А. Вяземский. Он уже был стар, война и хронический дефицит бюджета не позволили ему стабилизировать ситуацию. В 1792 г. А. А. Вяземский подал в отставку. Одной из причин этого (помимо преклонного возраста, а в то время ему было уже 65 лет) стало усиливающееся расстройство денежного обращения, вызванное проведением ряда осуждаемых им

преобразований. В последующие три года правительство приняло меры по увеличению и стабилизации биржевого курса ассигнаций. В 1796 г. – в год смерти императрицы Екатерины II – в обращении находилось ассигнаций на 157,7 млн. руб., а их биржевой курс сохранялся на уровне 79 «серебряных» копеек за бумажный рубль.

27 апреля 1796 г. фаворит Екатерины II князь Платон Зубов представил императрице подробный доклад с изложением собственных взглядов по финансовым вопросам и предложениями возможных вариантов исправления ситуации. Свой доклад кн. П. А. Зубов начал с анализа расходования средств. Он вполне резонно заметил, что «все департаменты без изъятия отягощены расходами, много превышающие их штатное положение, отчего и государственное казначейство до сих пор без чрезвычайных пособий государственным надобностям не в состоянии было удовлетворить. Последнее исследование об истинном положении казначейства открыло, что к 1 января 1797 г. старых внутренних долгов и невыполненных указов в разные годы и от одного к другому скопившихся – 32973711 руб. 97 коп». Именно по этой причине, по мнению автора проекта, в стране понижается платежеспособность населения. Образуется замкнутый круг: растет недоверие к бумажным деньгам, как следствие, поднимаются цены, а затем государственные учреждения вынуждены по высоким ценам покупать продукцию, в связи с чем выходят за рамки своих бюджетов, провоцируя инфляцию. Неоспоримо, писал П. А. Зубов, что «возвышение цен на все вещи есть одна из причин сверхштатных расходов, что более обременяет нуждами государство, департаменты и частных людей, тем самым еще более возвышая цены поставляемым в казну вещам, отягощают всех лишними долгами» [1; с. 298]. Чтобы предотвратить назревающую катастрофу, Платон Зубов предложил провес-

ти новую денежную реформу, но не бумажных денег, а медной монеты. Автор проекта указал на необходимость удвоить цену меди, то есть вернуться к чеканке монеты по 32, а не 16 руб. в стопе из пуда меди. Он предложил монеты всех номиналов: 1/4 коп. (полушку), 1/2 коп. (деньга), 1, 2 и 5 коп. просто удвоить в цене, а затем вновь отчеканить полушку и пятикопеечную монеты. Подобная реформа есть способ, которым «не токмо без новых налогов и без отягощения всем временным государственным нуждам удовлетворить и от старых долгов очистить возможно будет, но и приведение в соразмерность достоинство монеты сей с торговой ценою меди», а также изъять из обращение «лишнюю монету» [1; с. 299]. По подсчетам автора проекта, общее количество находящейся в обращении монеты сократилось бы с 76 до 50 млн. руб. Отсутствие реального соотношения цены меди и номинала монеты, по мнению Зубова, препятствует нормальному развитию торговли и способствует понижению цены ассигнаций.

Реализация реформы, считал Платон Зубов, позволит решить сразу же несколько задач. Во-первых, будет значительно повышен курс ассигнаций, так как после преобразований цена меди станет реальной. П. А. Зубов указывал, что после окончания реформы избыточную часть ассигнаций следует уничтожить. Во-вторых, значительно оживятся промыслы, рукоделия, хлебопашество и торговля, так как не будет стеснений «от недостатка в обращении наличных денег». Наконец, делает вывод Зубов, перечеканка монеты не должна привести к повышению цен. Он указывал, что именно «возвышение на все вещи цены имеет постоянную причину, недостаток в медной монете для повсеместного вымена бумажных денег; которую если умножить до соразмерного количества, а при этом как выше объяснено, привести в состояние все департаменты производить исправные платежи, не

только не последует в ценах на вещи повышение, но паче с вероятностью надеяться можно, что оные придут в понижение» [1; с. 303,306].

Кн. П. А. Зубов был не единственным, кто видел выход из положения в новой реформе медной монеты. Так, в начале 1796 г. подобный проект подал майор Василий Багалдин-Таищев [6; оп. 1, д. 14, л. 1.]. Вероятно, Зубов был знаком с названным и другими проектами реформирования монетной системы и использовал эти данные в докладе. 8 мая 1796 г. для реализации задуманной реформы был учрежден Комитет для погашения государственных долгов и утверждения государственного кредита [4; т. XXIV, № 17455]. Сразу

же была начата реализация данного проекта: определены нормы перечековки на каждый год, так как сама реформа должна была занять 4 года. Причем чеканить монету должны были все Монетные дворы государства. Преобразования начали осуществляться в последние месяцы жизни Екатерины II и завершились уже при Павле I. Как известно, этот император отменил очень многие распоряжения Екатерины II, но эту реформу он продолжил.

Реформу по введению бумажных денег можно считать вполне удачной: ассигнации быстро завоевали популярность у населения удобностью в обращении, прочно вошли в жизнь.

ПРИМЕЧАНИЯ

1. Георгий Михайлович, вел. кн. Монеты царствования императрицы Екатерины II. Т. 1: Документы из истории монетного дела царствования императрицы Екатерины II. – СПб., 1904.
2. Доклад // Архив государственного Совета. СПб., 1869. Т. 1. Ч. 2.
3. Куломзин А. Н. Ассигнации в царствование Екатерины II // Русский вестник. – 1869. – № 5.
4. Полное собрание законов Российской империи: [Собрание – 1, С 1649 по 12 дек. 1825 г.]. – СПб., 1830.
5. Российский Государственный архив Древних актов. Ф. 248.
6. Российский Государственный Исторический архив. Ф. 1631.
7. Чечулин Н. Д. Очерки по истории русских финансов в царствование Екатерины II. – СПб., 1906.
8. Юхт А. И. Русские деньги от Петра Великого до Александра I. – М., 1994.



УДК 94(47).07/.08
ББК 63.3(2)52
Отечественная история

ЧУГУНОЛИТЕЙНЫЙ И КОЛОКОЛОЛИТЕЙНЫЙ ЗАВОД СКОПИНСКИХ КУПЦОВ ШАМОВЫХ РЯЗАНСКОЙ ГУБЕРНИИ

В. П. Нагорнов

Рассматриваются вопросы создания и функционирования чугунолитейного и колокололитейного завода скопинских купцов Шамовых Рязанской губернии. Дается его производственно-техническая характеристика, сырьевая база, погодовой выпуск металлической продукции, состав рабочего персонала. Также уделяется внимание составу заводоуправленцев. Делается вывод о типичности такого вида предприятия для пореформенного развития России раннего этапа капиталистического развития.

Ключевые слова

Чугунолитейное производство, колокололитейное производство, купцы Шамовы, г. Скопин, Рязанская губерния

Чугунолитейный и колокололитейный завод скопинских купцов Шамовых представлял собой типичное уездное кустарное производство металлических изделий для удовлетворения потребностей местного населения. Колокольное производство на нём было основано ещё в 1832 г. Развитие капиталистических отношений в сельскохозяйственной сфере России в предреформенные и пореформенные годы породили потребность в более совершенных и производительных сельскохозяйственных машинах. Для Рязанской губернии Ленин [1] отмечал создание и успешное функционирование особого района производства сельскохозяйственных машин с центром в г. Сапожке и его округе. К этому кругу условно примыкает и предприятие купцов Шамовых. В 1853 году скопинский купец

3-й гильдии Лука Степанович Шамов в окрестностях г. Скопина Рязанской губернии на городской земле создает чугунолитейный завод, фактически чугунолитейную мастерскую, по выпуску металлических изделий разнообразного как бытового, так и сельскохозяйственного, назначения. Предприятие помещалось в деревянном строении длиной 20, а в ширину – 12 аршин. На заводе имелась одна вагранка, сырьём для которой служил старый чугун, скупаемый по городам Рязанской губернии. На заводе имелась одна точильная машина, приводимая в действие лошадью. Персонал состоял, как правило, из 3 мастеров и 3 подсобных рабочих, все они были вольнонаёмные. В зависимости от потребностей производства численный состав работников менялся.

Производство носило диверсифициро-

ванный характер. В зависимости от конъюнктуры рынка на первый план выходило либо чугунолитейное производство, либо колоколотейное. Именно комбинированный характер позволял оставаться на плаву предприятию Шамоных длительное время до первых годов XX в., так как никаких попыток к усовершенствованию производства, внедрению новшеств и изобретений не производилось (к примеру, паровых двигателей).

Номенклатура металлических изделий состояла из различных частей маслострой-

ных, молотильных, веяльных машин (оси, колеса, шестерни и пр.), изготавливались котлы, горшки, гвозди, поддужные ямщицкие колокольчики, домашняя скобяная утварь [2].

Колокольное производство имело одну печь и 10 болванов. Штыковая медь и английское олово закупались в г. Москве. Сбыт изделий велся по Рязанской губернии. Результаты производственно-хозяйственной деятельности завода Шамоных за вторую половину XIX в. [3-42] приведены в Таблице 1.

Год	Продукция в пуд. чуг. изд.	Цена за пуд. чуг. изд.	Выручка руб. чуг. изд.	Продукция в пуд. колокол	Цена за пуд. колокол	Выручка руб. колокол	Цена общей продукции руб. серебр.
1858	800	1,5	1200	колокола не производились			
1859	1000	3	3000				
1862	1200	3	3600				
1864			3600				3460
1865	600	3	1800	250	17	4250	7060
1866	800	2,5	2000	300	17	5100	6050
1867	800	2,5	2000	250	17	4250	7100
1868	800	2,5	2000	250	17	4250	6250
1869	800	2,5	2000	250	17	4250	6250
1870	800	2,5	2000	250	17	4250	6250
1871	800	2,5	2000	250	17	4250	6250
1872							6250
1873							6550
1874	500	2,5	1250	600	17	10200	11450
1875	600	2,45	1650	500	17	8500	10150
1878							11500
1879							11500
1880							10290
1881	400	2,6	1040	500	18,5	9250	10290
1882	400	2,6	1040	500	18,5	9250	10290
1887			2000	колокола не производились			2000
1897							
1902							

Всем производством до 1866 г. управлял глава семейства Лука Степанович Шамонов. После него на год (1866) во главе стал его сын Иван Лукич Шамонов, а с 1867 г. на продолжительное время (до 1881) руководителем семейного бизнеса стала жена Луки

Степановича – Настасья Ивановна. После неё производство возглавил сын – Владимир Лукич. На завершающей стадии существования руководителем Иван Лукич Шамонов, правда уже в статусе скопинского мещанина. Стоит также упомянуть ещё одного

Состав владельцев завода приведён в Таблице 2.

Шамов Лука Степанович	1853-1862 гг. купец 3-й (с 1863-64 г. – 2-й) гильдии
Шамов Иван Лукич	1866 г., скопинский купец 2-й гильдии
Шамова Настасья Ивановна	1867-1875 гг. скопинская купчиха 2-й гильдии
Шамов Владимир Лукич	1881-1883 гг. скопинский купец
Шамов Иван Лукич	1890-1902 гг. скопинский мещанин

сына Стефана Лукича, который активно участвовал в работе семейного бизнеса.

В рамках даже Рязанской губернии роль завода Шамова была весьма незначительна. Так, если в 1860 г. всё производство металлических изделий в губернии оценивалось в 450 тыс. руб. серебром, то вклад предприятия Шамова составлял порядка 1%. Из-за своих скромных объёмов работа завода не нашла отражения в литературе, а только в материалах госархива.

Тем не менее в рамках Скопинского уезда завод Шамова удовлетворял местное население практически во всех металли-

ческих изделиях. Также он отразил определённые тенденции, наметившиеся в металлургической промышленности. Во-первых, наметился переход от доменной и молотовой металлургии к активному развитию чугунолитейного производства, во-вторых, развитие капиталистических отношений привело к успешному развитию сельскохозяйственного машиностроения, в-третьих, колокольное производство в условиях гужевого транспорта и господства религиозного мировоззрения на селе имело сильные стимулы для успешного производства колоколов и колокольчиков.

ПРИМЕЧАНИЯ

1. Ленин В. И. Развитие капитализма в России. Процесс образования внутреннего рынка для крупной промышленности. – М.: Политиздат, 1986. – 610 с. – С. 182.

2. Материалы для географии и статистики России, собранные офицерами Генерального штаба. Рязанская губерния. Составил М. Баранович. – СПб.: Типография Товарищества «Общественная польза», 1860. – 551 с. – С. 282.

3. ГАРО. Ф. 5. Оп. 2. Д. 858. Т. 2. (1858).
4. ГАРО. Ф. 5. Оп. 2. Д. 955. (1859).
5. ГАРО. Ф. 5. Оп. 6. доп. Д. 116. (1860).
6. ГАРО. Ф. 5. Оп. 2. Д. 1057. (1862).
7. ГАРО. Ф. 5. Оп. 2. Д. 1055. (1862).
8. ГАРО. Ф. 5. Оп. 1. Д. 3731. (1862).
9. ГАРО. Ф. 5. Оп. 1. Д. 3753. (1864).
10. ГАРО. Ф. 5. Оп. 3. Д. 792. (1865).
11. ГАРО. Ф. 5. Оп. 3. Д. 810. (1866).
12. ГАРО. Ф. 5. Оп. 1. Д. 3818. (1866).
13. ГАРО. Ф. 5. Оп. 2. Д. 1216. Т. 1. (1867).
14. ГАРО. Ф. 5. Оп. 3. Д. 845. (1867).
15. ГАРО. Ф. 5. Оп. 3. Д. 869. (1868).
16. ГАРО. Ф. 5. Оп. 3. Д. 932. (1869).
17. ГАРО. Ф. 5. Оп. 3. Д. 933. (1870).
18. ГАРО. Ф. 5. Оп. 2. Д. 1311. (1870).
19. ГАРО. Ф. 5. Оп. 2. Д. 1341. (1870).
20. ГАРО. Ф. 5. Оп. 3. Д. 1022. (1871).
21. ГАРО. Ф. 5. Оп. 2. Д. 1365. (1871).
22. ГАРО. Ф. 5. Оп. 2. Д. 1379. (1871).

23. ГАРО. Ф. 5. Оп. 2. Д. 1458. (1872).
24. ГАРО. Ф. 5. Оп. 2. Д. 1384. (1872).
25. ГАРО. Ф. 5. Оп. 2. Д. 1428. (1873).
26. ГАРО. Ф. 5. Оп. 2. Д. 1468. (1874).
27. ГАРО. Ф. 5. Оп. 3. Д. 1229. (1874).
28. ГАРО. Ф. 5. Оп. 3. Д. 1356. (1875).
29. ГАРО. Ф. 5. Оп. 2. Д. 1659. (1878).
30. ГАРО. Ф. 5. Оп. 2. Д. 1701. (1879).
31. ГАРО. Ф. 5. Оп. 3. Д. 1686. (1879).
32. ГАРО. Ф. 5. Оп. 2. Д. 1736. (1880).
33. ГАРО. Ф. 5. Оп. 2. Д. 1770. Т. 1. (1880).
34. ГАРО. Ф. 5. Оп. 2. Д. 1770. Т. 2. (1880).
35. ГАРО. Ф. 5. Оп. 2. Д. 1776. (1881).
36. ГАРО. Ф. 5. Оп. 3. Д. 1961. (1881).
37. ГАРО. Ф. 5. Оп. 2. Д. 1800. (1882).
38. ГАРО. Ф. 5. Оп. 3. Д. 2119. (1882).
39. ГАРО. Ф. 5. Оп. 3. Д. 2253. (1883).
40. ГАРО. Ф. 5. Оп. 2. Д. 1924. (1887).
41. ГАРО. Ф. 5. Оп. 3. Д. 3349. (1890).
42. ГАРО. Ф. 7. Оп. 1. Д. 1143. (1902).

МОСКОВСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ
ИМЕНИ М. В. ЛОМОНОСОВА
ХИМИЧЕСКИЙ ФАКУЛЬТЕТ



УДК 94(47).08
ББК 63.3(2)6
Отечественная история

**УНИВЕРСИТЕТСКОЕ ХИМИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ
В РОССИИ XX ВЕКА – АКТУАЛЬНАЯ ПРОБЛЕМА
ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ИСТОРИОГРАФИИ**

Кандидат химических наук К. В. Осколок

В статье анализируется основная отечественная историография по проблемам развития университетского химического образования России XX века. Особое внимание уделено передовому опыту работы химического факультета МГУ имени М. В. Ломоносова. Показан личный вклад ведущих российских ученых-химиков и профессорско-преподавательского состава в развитие университетского химического образования.

Ключевые слова

Отечественная историография, университетское химическое образование, российский опыт XX века

Государственная политика модернизации российского образования в XXI веке направлена на формирование эффективных моделей подготовки кадров квалифицированных специалистов, способных и генерировать, и внедрять в практику инновационные идеи для современных высокотехнологичных производств, в том числе, в химической промышленности. Так, задачу создания в системе российских университетов национального центра по развитию химических технологий поставил В. В. Путин, выступая на совещании по вопросам развития нефтехимии в Нижнем Новгороде¹.

Образовательная реформа актуализирует задачу углубленного научного исследования отечественного и зарубежного исторического опыта в области организации общеобразовательной и профессиональной школы. В том числе, изучение про-

цесса становления и эволюции российского университетского химического образования в XX веке может быть востребовано при подготовке программ его модернизации, включая создание инновационных научно-образовательных центров, а также в процессе совершенствования учебно-методической работы, организации образовательного процесса на химических факультетах и кафедрах вузов.

Актуальность исследования данной проблемы получила обоснование в ходе общественных дискуссий о путях развития образовательной системы Российской Федерации, о роли университетов в современном российском образовательном пространстве². В том числе, вопросы реформирования высшей химической школы являются предметом неизменного внимания участников Менделеевских съездов и других научных форумов российских хи-

миков³. При этом научно-педагогические коллективы химических факультетов университетов и ведущих химико-технологических вузов придают принципиальное значение использованию исторического опыта XX века в процессе модернизации высшего химического образования России⁴.

Необходимо отметить, что за период 1930-х – 1980-х годов химия стала крупным самостоятельным направлением в отечественном высшем образовании. В 1977 году в 38 университетах СССР действовали самостоятельные химические факультеты, в 16 – химико-биологические и биолого-химические, в 4 университетах специализация по химии велась на факультетах естественных наук. Подготовка инженерных кадров химиков-технологов для химической и смежных с ней отраслей промышленности осуществлялась в 17 технологических и химико-технологических институтах и на химико-технологических факультетах и отделениях других высших технических учебных заведений⁵. При этом химические факультеты классических университетов (Московского, Ленинградского, Казанского, Воронежского, Горьковского и других), являвшиеся наряду со структурами АН СССР научными центрами мирового значения, хранили и развивали сложившуюся еще в дореволюционную эпоху практику непосредственной передачи новейших достижений отечественной химии непосредственно в образовательное пространство университета.

В современном информационном обществе, в условиях синтеза наук и развития междисциплинарных исследовательских методов, происходит трансформация традиционных университетских школ химии в более открытые и динамичные информационные системы⁶. Однако накопленный ими за более чем столетний период опыт соединения научно-исследовательской и учебной деятельности, воспитания кадров молодых ученых-химиков имеет не-

преходящую историческую ценность.

Стремление к сохранению исторической преемственности представляет собой одну из важнейших характеристик отечественной университетской химии. Традиция изучения истории химии на химических факультетах университетов зародилась еще в дореволюционный период и получила системное развитие с конца 1940-х годов, когда курсы по истории науки, в том числе, химии, были введены в учебные планы университетов⁷. Значение истории химической науки для развития химии и химического образования в современной России отмечалось в трудах академика РАН Ю. А. Золотова и других авторитетных ученых⁸. В частности, декан химического факультета МГУ имени М. В. Ломоносова академик РАН В. В. Лунин утверждал, что «без знания истории химии формирование специалиста-химика не может быть полноценным»⁹. Актуальность изучения и преподавания истории химии заключается также в ее воздействии на решение «проблем приоритета в развитии теоретических концепций и модельных представлений современной химии»¹⁰. В 2000-е годы вышло в свет несколько новых монографий и учебных пособий по истории и методологии химии и ее отдельных отраслей, в которых был отражен вклад отечественных ученых в развитие химической науки¹¹.

В 2000 году в перечень дисциплин, предусмотренных Государственным образовательным стандартом высшего профессионального образования по специальности «Химия», была включена дисциплина «История и методология химии», федеральный компонент которой содержит следующие разделы: «история химии как часть химии и как часть истории культуры, содержание и основные особенности современной химии; методологические проблемы химии, фундаментальные понятия химии и их эволюция, закон постоянства состава и структуры как основной закон химии, классификация физических

методов исследования в химии; основные этапы истории развития системы химических наук, научные достижения наиболее выдающихся зарубежных и российских химиков»¹².

Наличие в новом стандарте высшего химического образования курса истории и методологии химии стало дополнительным стимулом к появлению научно-теоретических и учебно-методических работ по данной проблематике, подготовленных в МГУ имени М. В. Ломоносова, Казанском государственном университете, Нижегородском государственном университете имени Н. И. Лобачевского и других университетах России, выступающих за сохранение традиций университетских химических школ и классического химического образования в процессе образовательной реформы¹³. В частности, следует упомянуть сборник научных трудов «История химии: область науки и учебная дисциплина», изданный к 100-летию со дня рождения профессора Н. А. Фигуровского (1901-1986) – выдающегося ученого и педагога, одного из основоположников истории химии в СССР и многолетнего руководителя кафедры истории химии на химическом факультете МГУ имени М. В. Ломоносова¹⁴. В состав данного издания вошли статьи по истории отдельных направлений химической науки, биографические исследования, посвященные российским химикам, а также работы, раскрывающие опыт преподавания истории химии в различных вузах страны.

В рамках истории химии в научной литературе и учебных программах частичное отражение получил процесс институционализации университетского химического образования в России, эволюции его содержания и форм в XIX-XX веках. В настоящее время, наряду с продолжающимся историографическим освоением проблем развития отечественной химии как науки, наблюдается рост интереса исследователей к теме университетского химического образования. Обращение к

истории становления химических факультетов и кафедр, к деятельности выдающихся отечественных ученых и профессоров-химиков разных поколений – А. М. Бутлерова, Д. И. Менделеева, Н. Д. Зелинского, А. Е. Арбузова, Н. А. Платэ и многих других – российское университетское сообщество воспринимает как важный компонент в формировании научного кругозора и личности молодых специалистов-химиков.

Современная отечественная историография университетского химического образования в России XX века развивается в рамках нескольких проблемно-тематических направлений: история высшей школы, история университетского образования и конкретных университетов, история химических факультетов и кафедр, университетских школ химии, историко-биографических исследований и ряда других.

Обобщающие исследования 1990-х – 2000-х годов по истории советской высшей школы и университетского образования, выполненные на основе современных научных подходов, вносят вклад в формирование методологической и фактологической основы для изучения проблематики университетского химического образования в СССР. В том числе, следует выделить работы известных ученых В. Н. Барсукова, В. И. Жукова, Т. А. Молоковой и других¹⁵. Проблематика истории и современного развития университетов России обсуждалась на научных конференциях и семинарах, в которых принимали участие представители университетской химической науки¹⁶.

На рубеже веков был подготовлен ряд монографий и статей, посвященных становлению и деятельности ведущих российских университетов в советский период, в которых затрагивались отдельные аспекты развития университетского химического образования¹⁷. Важный вклад в изучение данной проблемы внесли авторы научных работ, раскрывающих становление и эволюцию различных направле-

ний химической науки в классических университетах. Часть монографий и сборников была выпущена в свет в связи с юбилейными датами университетов, химических факультетов и кафедр. Так, особого внимания заслуживают издания, посвященные химическому факультету и научной школе химии Московского университета в XIX–XX веках¹⁸.

Одним из наиболее активных центров развития историографии университетского химического образования России в 2000-е годы стал Казанский университет. История химии и химического факультета Казанского университета нашла отражение в монографиях, статьях и учебных пособиях Г. К. Будникова, Т. Д. Сорокиной, А. В. Захарова и других¹⁹. Большое значение коллектив факультета придает внедрению в педагогический процесс представлений о научной этике и этических принципах в сфере взаимоотношений «учитель – ученик», базирующихся на исторических традициях преподавания химии в Казанском университете²⁰. Заметную роль в педагогической деятельности химического факультета Казанского университета играет уникальный Музей Казанской химической школы²¹.

В 2000-е годы были также опубликованы книги, статьи и документальные сборники, отражающие процесс организационного становления, научной и педагогической деятельности химических факультетов Саратовского, Томского, Воронежского, Башкирского и других российских университетов, включая советский период²².

В научно-информационное поле историографии университетского химического образования в России входят также работы, посвященные академическим центрам отечественной химии и химико-технологическим вузам. В том числе, процесс формирования институциональной основы развития химических наук в СССР нашел отражение в исторических очерках деятельности Института электрохимии име-

ни А. Н. Фрумкина, Института органической химии имени Н. Д. Зелинского, Института органической химии Уфимского научного центра Российской академии наук и других научно-исследовательских учреждений²³. Следует упомянуть также коллективную монографию, выпущенную в 2007 году Сибирским отделением РАН к 50-летию Иркутского института химии имени А. Е. Фаворского²⁴. Несколько публикаций исторического характера было подготовлено специалистами Российского химико-технического университета имени Д. И. Менделеева²⁵. Данные исследования вносят важный вклад в создание объективной картины развития химии и специального химического образования в СССР, в том числе, затрагивают вопросы организационного, кадрового, научно-теоретического взаимодействия университетской химии и других структур химической науки и образования.

История отечественной химии как науки и литература, посвященная проблемам химического образования, характеризуется высокой степенью персонификации. Становление университетских школ химии, факультетов и кафедр в большинстве вышеуказанных публикаций рассматривается авторами сквозь призму научной и педагогической деятельности отечественных ученых-химиков. В 1990-е – 2000-е годы данная тенденция нашла отражение в научных исследованиях и сборниках документальных материалов, посвященных судьбам Ю. А. Овчинникова, В. Ф. Усть-Качкинцева и других выдающихся деятелей отечественного химического образования²⁶. Важное научно-информационное значение имеет выпуск биографического словаря российских профессоров-химиков XVIII – начала XX вв., подготовленного Институтом истории естествознания и техники РАН имени С. И. Вавилова²⁷. Персоналиям деканов, заведующих кафедрами и профессоров уделяется внимание на исторических страницах сайтов химических факультетов Московского,

Санкт-Петербургского, Казанского и других классических университетов России.

В 1990-е – 2000-е годы наблюдается расширение источниковой базы истории университетского химического образования в СССР, благодаря выпуску ряда изданий мемуарного характера. Процесс становления и развития отечественных школ химии, специфика научного и педагогического процесса на различных этапах развития советской высшей школы нашли отражение в воспоминаниях, переписке, публицистических материалах А. А. Баландина, Л. Т. Бугаенко, Ю. А. Золотова, А. В. Каргина, Д. Г. Кнорре и других²⁸.

Таким образом, в современной историографии университетского химического образования в России преобладает история химии как науки, значительную часть инфраструктуры которой составляли химических факультетов и кафедр университетов. Существенное развитие получили также историко-биографические исследования, посвященные научной деятельности профессорско-преподавательского состава химических факультетов университетов. В то же время, структурная динамика, исторический опыт организации образовательного процесса, эволюция методологии и методики преподавания химических дисциплин, содержания учебных планов и программ и другие существенные аспекты истории университетского химического образования находят лишь фрагментарное отражение в научных исследованиях. При этом преимущественный интерес авторов, изучающих проблематику истории и историографии отечественного химического образования, вызывает период XIX – первой половины XX веков²⁹.

В 1960-е – 1980-е годы историографическое поле истории университетского химического образования включало деятельность химических факультетов университетов союзных республик, что позволяло изучать процесс взаимодействия центров химической науки и образования СССР,

более глубоко анализировать специфику подготовки и использования кадров с университетским химическим образованием на региональном уровне и в масштабах страны³⁰. В настоящее время тема истории образования и науки, в том числе, химии, в Киевском, Белорусском, Азербайджанском, Тартуском и других университетах постсоветского пространства изучается преимущественно специалистами стран СНГ и Балтии, т. е. стала частью иностранной историографии. При этом имеющаяся библиографическая информация по данной проблеме показывает, что ее историографическое освоение носит фрагментарный характер.

Развитие университетского химического образования в советский период является одним из актуальных и, в то же время, недостаточно изученных тематических направлений в современной историографии отечественной высшей школы. До настоящего времени данная проблема не получила комплексного научного освещения. Между тем, изучение процесса становления и эволюции университетского химического образования в СССР позволяет дополнить существующие научно-теоретические представления в области истории отечественной науки и образовательной системы, а также в сфере советской промышленной и кадровой политики.

Научно-практическое значение данной темы в контексте общих задач историографического освоения актуальных проблем отечественной высшей школы, заключается, во-первых, «в расширении возможностей научного прогнозирования путей модернизации и реформирования высшей школы Российской Федерации на основе обобщенного исторического опыта; во-вторых, в использовании в учебно-воспитательном процессе со студентами новых научных данных по истории высшего образования России; в-третьих, в возрождении лучших традиций отечественной высшей школы XVIII – XX века и адаптации их к современным условиям»³¹.

Исторический опыт развития университетского химического образования в XX веке представляет научно-теоретический и практический интерес в условиях совершенствования образовательного процесса в современных российских вузах, осуществляющих подготовку специалистов-химиков и преподавателей химии. Объективный научно-исторический анализ оте-

чественной системы университетского химического образования может быть использован при создании и реализации концепций участия химических факультетов классических университетов в развитии инновационного образовательного пространства Российской Федерации XXI века.

ПРИМЕЧАНИЯ

¹ Выступление Председателя Правительства Российской Федерации В. В. Путина на совещании «О развитии нефтехимии» в Нижнем Новгороде 13 сентября 2010 года // <http://premier.gov.ru/events/news/12176/>

² Университетское образование: Приглашение к размышлению / В. А. Садовничий, В. В. Белокуров, В. Г. Сушко, Е. В. Шикин. – М.: Издательство МГУ, 1995.

³ Химическое образование и развитие общества. Международная конференция 11-13 октября 2000 года, Россия, Москва: Тезисы докладов. – М., 2000; Химическое образование: ответственность за будущее = Chemical education: responsible stewardship. Международная конференция: тезисы докладов, М., РХТУ имени Д.И. Менделеева, 30 октября – 1 ноября 2005 года. – М., 2005; Химия и химическое образование = Chemistry and chemical education. 4-й международный симпозиум, 16-19 мая 2007 года: Сборник научных трудов. – Владивосток, 2007; Инновационные процессы в химическом образовании: Материалы III Всероссийской научно-практической конференции, 12-15 октября 2009 года. – Челябинск, 2009; Актуальные проблемы химического образования: Материалы Всероссийской научно-практической конференции, Н. Новгород, 3-5 октября 2011 года. К 100-летию Нижегородского государственного педагогического университета. – Нижний Новгород, 2011. и другие.

⁴ Свиридов В. В., Мычко Д. И. Принципы отбора и включения в учебные дисциплины материала по вопросам истории и методологии химии // XVI Менделеевский съезд: Рефераты докладов и сообщений. № 1: Пленарные доклады. Химическая наука: важнейшие достижения и перспективы. Химическое образование. Химия и бизнес. История и достижения отечественной химии. – М., 1998. – С. 404.

⁵ Кафтанов С. В. Химическое и химико-технологическое образование. // Химический портал ChemPort.Ru Электронный ресурс (код доступа <http://www.chemport.ru/contacts.php>).

⁶ Будников Г. К. Научная школа: к истории современного понятия // Научный Татарстан (Казань). – 2003. – № 1. – С. 33

⁷ Лунин В. В., Богатова Т. В., Зайцева Е. А., Зефирова О. Н. Преподавание истории химии в Московском университете: лекторы и их курсы. Ч. 2. (К 100-летию проф. Н. А. Фигуровского // Вестник Московского университета. Сер. Химия. – 2002. – № 2. – С. 93-99.

⁸ Золотов Ю. А. Аналитическая химия – наука, приложения, люди / РАН. Институт общей и неорганической химии имени Н. С. Курнакова. – М., 2009. – С. 204-205.

⁹ Химия в университетах России: путь в полтора столетия. Ломоносовский сборник. К 250-летию МГУ имени М. В. Ломоносова / Предисловие В. В. Лунина. – М., 2004. – С. 3.

¹⁰ Там же.

¹¹ История классической органической химии / И. С. Дмитриев, Г. В. Быков, В. И. Кузнецов и другие; Ответственные редакторы Н. К. Кочетков, Ю. И. Соловьев. – М., 1992; История биологической химии: Институционализация биохимии / А. Н. Шамин; Ответственный редактор А. С. Спирин. – М., 1994; Трифонов Д. Н. История химии в России. Краткие очерки: Учебное пособие. – М.: РХТУ имени Д. И. Менделеева, 2002; Золотов Ю. А., Вершинин В. И. История и методология аналитической химии: Учебное пособие для студентов, обучающихся по специальности 020101.65 «Химия». – М., 2007; История и методология химии: вклад отечественных ученых в развитие науки: Учебно-методическое пособие / Золотов М. А., Золотова О. М. – Мичуринск, 2011 и другие.

¹² Государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования Специальность 011000 – Химия. Квалификация – химик. Утвержден 10 марта 2000 года. – М., 2000. – С. 8.

¹³ Гришин Д. Ф. Сочетание консерватизма фундаментального классического образования и инноваций – важнейший фактор успешного развития высшей школы // Химия и общество. Грани взаимодействия – вчера, сегодня, завтра: Материалы Юбилейной научной конференции, посвященной 80-летию Химического факультета МГУ имени М.В. Ломоносова (Москва, 25-28 ноября 2009 года). – М., 2009. – С. 15.

¹⁴ История химии: область науки и учебная дисциплина. К 100-летию профессора Н. А. Фигуровского / МГУ имени М. В. Ломоносова, Институт истории естествознания и техники имени С. И. Вавилова РАН; Ответственные редакторы: В. В. Лунин, В. М. Орел. – М.: Издательство Московского университета, 2001.

¹⁵ Барсуков В. Н. Высшая школа России: опыт руководства (60-е - 80-е годы). – М., 1993; Развитие университетов в условиях рыночной экономики: Сборник научных трудов. – М.: Издательство Московского университета, 1994; Федяева О. Д. Государственная политика в области образования в России (вторая половина 80-х – начало 90-х годов). – Омск, 1995; История вузов России: Материалы Шестой Всероссийской заочной научной конференции. – СПб., 1997; Аврус А. И. История российских университетов: Курс лекций. – Саратов, 1998; Жуков В. И. Российское образование: проблемы и перспективы развития. – М., 1998; Он же. Университетское образование: история, социология, политика. – М., 2005; Очерки истории университетского образования / Молокова Т. А. и другие. Под редакцией Т. А. Молоковой. – М., 2010 и другие.

¹⁶ Московский университет и судьбы российской интеллигенции: Материалы международной. Конференции / Редколлегия: Семенникова Л. И. (ответственный редактор), Сидоров А. В., Черкасова Н. Н. – М., 2004; Классический университет в российском образовательном пространстве. К 90-летию Пермского государственного университета: материалы Международной научно-методической конференции, Пермь, Пермский университет, 11-14 октября 2006 года. – Пермь, 2006; Санкт-Петербургский университет в XVIII-XX веках: европейские традиции и российский контекст: Труды Международной научной конференции, 23-25 июня 2009 года. К 285-летию Санкт-Петербургского университета, к 75-летию Исторического факультета. – СПб., 2009; Университеты России в диалоге со временем: Материалы Всероссийской научно-практической конференции с международным участием, 23-24 ноября 2010 года. – Магадан, 2011 и другие.

¹⁷ Иркутский государственный университет, 1918-1998. – Иркутск, 1998; Тюменский государственный университет: осмысление пройденного / Авторский коллектив: Т. И. Бакулина, В. А. Данилов, А. Г. Еманов и другие. – Тюмень, 1998; Очерки по истории Санкт-Петербургского университета = Ennarationes Historiae Universitatis Petropolitanae /

Санкт-Петербургский государственный университет; Под редакцией Г. А. Тишкина. – СПб., 2000; Очерки истории Казанского университета / Астафьев В. В. и другие. – Казань, 2002; Литвинов А. В. Образование и наука в Томском государственном университете в 20-30-е годы XX века. – Томск, 2005; История Саратовского университета. 1909-2009: в 2-х томах. – Саратов, 2009; Самарский государственный университет. 1969-2009. К 90-летию со дня основания и 40-летию со дня возрождения / Под общей редакцией И. А. Носкова; составители: Кабытов П. С., Тюрин В. А., Окоркова Н. М. – Самара, 2009 и другие.

¹⁸ Химия в Московском университете в контексте российской и мировой науки: Тезисы докладов Международной конференции, посвященной 250-летию МГУ имени М.В. Ломоносова и 75-летию химического факультета. – М., 2004; Химия и общество. Грани взаимодействия – вчера, сегодня, завтра: Материалы Юбилейной научной конференции, посвященной 80-летию Химического факультета МГУ имени М.В. Ломоносова (Москва, 25-28 ноября 2009 года). – М., 2009; История неорганической химии в Московском университете / Под редакцией академика Ю. Д. Третьякова. – М., 2009.

¹⁹ Неорганическая химия в Казанском университете: Люди, события, направления исследований / А. С. Ключевич, А. В. Захаров, Ф. В. Девятов, Ю. И. Сальников – Казань, 2001; Будников Г. К., Сорокина Т. Д. История и методология химии в Казанском университете: Учебное пособие. – Казань: Издательство Казанского университета, 2006; Каргин Ю. М., Будников Г. К. Очерки истории электрохимии органических соединений в Казани. – Казань, 2006; Химический факультет Казанского университета: хронология основных событий жизни и деятельности в документах / Составители: А. В. Захаров, Т. Д. Сорокина. – Казань, 2008. Т. 1-2; и другие.

²⁰ Очерки по истории химии в Казанском университете. Сотрудники 1940-1980-х годов / Научный редактор А. В. Захаров. – Казань, 2005. – С. 164.

²¹ Сорокина Т. Д., Будников Г. К. Музей истории Казанской химической школы в лекционном курсе истории и методологии химии // Химия в Московском университете в контексте российской и мировой науки: Тезисы докладов Международной конференции, посвященной 250-летию МГУ имени М. В. Ломоносова и 75-летию химического факультета. – М., 2004. – С. 93; Зинькина Н. Л., Сорокина Г. Д. Коллекция музея Казанской химической школы в Интернет // Там же. – С. 86.

²² Кривенько А. П., Харченко В. Г. Путь длиною в 80 лет: Краткий очерк становления и развития кафедры органической и биорганической химии Саратовского государственного университета имени Н. Г. Чернышевского. – Саратов, 2002; Химический факультет Томского государственного университета. (К 70-летию образования). 1932-2002. – Томск, 2002; Попов А.М. Мы были первые: Летопись химического факультета. – Омск, 2002; Химический факультет Воронежского государственного университета (1933-2008). Посвящается 75-летию химического факультета и 90-летию Воронежского государственного университета / Ю. П. Афиногенов и другие / Под редакцией Ю. П. Афиногенова. – Воронеж, 2003; Страницы истории химического факультета / Башкирский государственный университет; авторы-составители Ф. Х. Кудашева, Р. Ф. Талипов. – Уфа, 2010 и другие.

²³ Институт электрохимии имени А. Н. Фрумкина, 1958-1991 / АН СССР, Отделение общей и технической химии / Под редакцией В. Е. Казаринова. – М., 1991; Рубинштейн А. М. Институт органической химии имени Н. Д. Зелинского: Исторический очерк. – М., 1995; Зеленин К. Н. Старейшая кафедра химии Санкт-Петербурга. К 200-летию со дня основания Военно-медицинской академии. – СПб., 1997; 50 лет институту органической химии Уфимского научного центра Российской академии наук: Сборник науч-

ных статей. – Уфа, 2001 и другие.

²⁴ Трофимов Б. А. и другие. Иркутскому институту химии имени А. Е. Фаворского Сибирского Отделения РАН 50 лет (Академическая химия Восточной Сибири). – Новосибирск: Издательство СО РАН, 2007.

²⁵ Лисицын В. Н. Страницы истории кафедры технологии тонкого органического синтеза и химии красителей Российского химико-технологического университета имени Д. И. Менделеева. – М.: РХТУ имени Д. И. Менделеева, 2004; Чимишкян А. Л. Взгляд сквозь годы: Очерки истории кафедры химии и технологии органического синтеза / РХТУ имени Д. И. Менделеева. – М., 2005; Сараева В. В. Развитие радиационной химии в России. Вехи истории. – М.: РХТУ имени Д. И. Менделеева, 2007; Белов В. Н., Авраменко В. Г. Научно-исследовательская работа кафедры органической химии, 1923-1963 гг. – М.: РХТУ имени Д. И. Менделеева, 2008 и другие.

²⁶ Юрий Анатольевич Овчинников. Жизнь и научная деятельность: Сборник статей и материалов / Составители Т. И. Соркина и другие. – М., 1991; Морачевский А. Г. Очерки об ученых-химиках Санкт-Петербурга. XIX век и первая половина XX века. – СПб., 2004; Усть-Качкинцев С. В., Вержбицкий Ф. Р. Виктор Федорович Усть-Качкинцев: Биографический очерк. – Пермь: Пермский государственный университет, 2006; Профессор Поникаров Иван Ильич: Биобиблиография / Составитель Н. Ю. Поникарова и другие. – Казань, 2010 и другие.

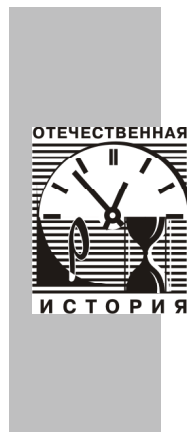
²⁷ Российская профессура. XVIII – начало XX века. Химические науки: Биографический словарь / В. А. Волков, М. В. Куликова; Институт истории естествознания и техники РАН имени С. И. Вавилова. – СПб., 2004.

²⁸ Академик Валентин Алексеевич Каргин. Воспоминания. Материалы / Ответственный редактор Н. А. Платэ. – М., 1996; Ключевич А. С. Воспоминания химика-выпускника КГУ. – Казань, 2002; Великая война и ее великие воины: фронтовики-химфаковцы вспоминают / Московский государственный университет имени М. В. Ломоносова, Химический факультет / Составители: Г. Ф. Бебих, Т. В. Богатова. – М., 2005; Золотов Ю. А. Аналитическая химия – наука, приложения, люди / РАН. Институт общей и неорганической химии имени Н. С. Курнакова. – М., 2009; Ленар Тимофеевич Бугаенко: Очерки, воспоминания, материалы / МГУ имени М. В. Ломоносова, Химический факультет, РХТУ имени Д. И. Менделеева, Институт химии и проблем устойчивого развития / Составители: Панкратова Л. Н., Бугаенко В. Л. – М., 2010; Кнорре Д. Г. Перекрестки моей жизни: Воспоминания о прожитых годах. – Новосибирск, 2011 и другие.

²⁹ Шептунова З. И. Историографический анализ работ по истории химии в России, XVIII – начало XX века. – М., 1995; Телешов С. В. От истоков до устья: Материалы для истории методики обучения химии в России (середина XVIII – середина XX века). – СПб., 2000; Любимова Т. Ю. Становление химии нефти как науки и учебной дисциплины во второй половине XIX – первой половине XX века: Автореф. дис. ... канд. техн. наук. – М., 2005 и другие.

³⁰ Ахмедов М. К. Научно-исследовательская деятельность кафедры аналитической химии Азербайджанского университета имени С. М. Кирова // Ученые записки АзГУ. Серия химических наук. – 1967. – № 4. – С. 75-85; Баталин Г. И. Развитие химической науки в Киевском университете // Вестник КГУ. Химия. – 1983. – Вып. 24. – С. 3-18; Всесоюзная конференция по истории и методологии аналитической химии 19-21 ноября 1990 года / Тезисы докладов. – М., 1990 и другие.

³¹ Змеев В. А. История российской высшей школы // Фонд знаний «Ломоносов». Энциклопедия: Электронный ресурс. Опубликовано 10 февраля 2011 года. (Код доступа: <http://www.lomonosov-fund.ru/enc/ru/encyclopedia>).



УДК 94(47).084
ББК 63.3(2)631
Отечественная история

ГОСУДАРСТВЕННО-ЦЕРКОВНЫЕ ОТНОШЕНИЯ В РОССИИ В 1950-1953 ГОДЫ

Р. М. Громов

Проблема взаимодействия Церкви и государства в России в XX веке сильно занимает умы современных ученых, одним из ключевых моментов этой тематики является сама личность И. В. Сталина. Он твёрдо придерживался идеологических постулатов партии, однако неоднократно принимал решения, «позитивные» для жизни Церкви, что, с одной стороны, вызывало недовольство партийных кругов, а с другой – представляло СССР в лучшем свете в глазах мировой общественности. Однако некоторое сближение с институтом Церкви нельзя рассматривать как ориентацию на православные ценности, представленный фактологический материал свидетельствует о доминировании антирелигиозных устремлений в период 1950 – 1953 гг.

Ключевые слова

Русская Православная Церковь, государство, Совет по делам РПЦ, патриарх, государственно-церковные отношения

Данная статья является попыткой разрешения многолетнего спора в обществе по проблеме личности И. В. Сталина и степени его участия в деятельности Русской Православной Церкви.

Отношение к личности И. В. Сталина в настоящее время неоднозначное, историческая наука представляет исследователям новые факты его биографии, о которых раньше умалчивалось. Однако эти фактические обстоятельства играют принципиально важную роль в процессе взаимодействия Церкви и государства в период 1950 – 1953 гг.

Период XX века – это сложное и многоступенчатое время в истории России, как с точки зрения гражданского законо-

дательства, касающегося вопросов религии, так и внутренней церковной организации. Рассматриваемый нами период взаимоотношений РПЦ и государства имеет границы с 1950 по 1953 годы.

Представляется целесообразным проследить динамику отношений Церкви и государства с учетом политико-административного вмешательства в институционально сложившиеся веками устои РПЦ в России. Необходимо подчеркнуть, что «каждое общество представляет собой конкретную социальную структуру с исторически определенной системой и специфическими социальными элементами»¹ – что и позволяет нам к середине XX века выделить РПЦ в России как особый об-

ственный институт.

События периода 1950 – 1953 годов мы не можем рассматривать отдельно от личности человека, именем которого названа целая эпоха – И. В. Сталина. Он занимал одну из руководящих должностей в КПСС и СССР, а в рассматриваемый нами период занимал пост секретаря ЦК и одновременно Председателя Совета Народных Комиссаров. В годы Великой Отечественной войны он был Верховным Главнокомандующим и занимал пост наркома обороны². Политика в отношении РПЦ в годы правления И. В. Сталина вызывает многочисленные споры в среде историков и исследователей этой эпохи. В частности, имеются версии о преднамеренном использовании им церковного института для подчинения себе народных масс, и даже предположения о том, что И. В. Сталин тайно оставался верующим человеком.

Однако реальным мы считаем, и этот отклик находим в трудах исследователей М. В. Шкаровского, Е. В. Шуньгиной, что временное изменение репрессивной политики в отношении РПЦ объясняется не религиозным чувством вождя, а преимущественно внешнеэкономическими соображениями более выгодного положения Советского Союза в глазах мировой общественности. Сталинское время, несмотря на некоторую степень лояльности в послевоенный период, характеризуется в целом сложным, с неординарными решениями правительственных органов. Параллельно с позитивным процессом возрождения жизни РПЦ продолжались репрессии верующих и духовенства, ярким примером такого отношения со стороны правительства был доклад министра государственной безопасности В. С. Абакумова, который констатировал, что с 1947 по июнь 1948 годов было арестовано 679 священников РПЦ «за активную подрывную деятельность...»³.

Уполномоченные Совета по делам РПЦ административными методами пре-

дупреждали церковных служащих и священнослужителей не вмешиваться в дела государства, такое политическое указание поддерживалось с помощью угроз и страха перед наказанием. Внутренняя жизнь Церкви стала объектом пристального внимания государства, подчинению государственным структурам способствовали многочисленные аресты как рядовых священников, так и представителей высшей церковной власти: епископов, архи-епископов, митрополитов.

Показальным примером репрессий в отношении Церкви стал арест одного из виднейших церковных деятелей XX столетия с активной гражданской позицией – епископа Луки (Войно-Ясенецкий). Письменные свидетельства проповеднической деятельности знаменитого хирурга – архиепископа Тамбовского Луки (Войно-Ясенецкого), лауреата Сталинской премии по медицине подтверждают обстоятельства, при которых православные священники теряли веру и надежду на Бога при всей сложности и циничности наказания после приговора. История жизни святителя Луки, 11 лет из которой он провел в лагерях и тюрьмах, свидетельствует о его сильной вере, которая помогла пройти через такие испытания.

Несмотря на заслуги епископа Луки перед отечеством и медициной, он продолжал испытывать внешнее неодобрение своей церковной деятельности со стороны светских властей. Его появление на медицинской конференции в рясе и клобуке вызвало со стороны уполномоченных по делам РПЦ и сотрудников министерства здравоохранения сильное возмущение и протест. Обвиняли его и в том, что он дает справки о праве совершения богослужения священникам, не имеющим приходов. Объяснения этому факту находилось лишь в нехватке храмов и зарегистрированных священников. Замещать должности священников на заброшенных приходах не отказывались священнослужители из катакомбных право-

славных общин, которые в это время носили в области массовый характер и многие из мирян у них окормлялись. Наличие в селениях священников, готовых к окормлению и регистрации общин, по мнению епископа Луки, могло способствовать выходу общин из подполья и ликвидации катакомб. Примером для подражания и утверждения в вере были такие люди как епископ Лука, история помнит имена и других людей, не столь высокого церковного звания – приходских священников, которые своей проповеднической деятельностью противоречили системе политического режима, но заслужили уважение верующего народа и долголетнюю память благодарных духовных чад. Священнослужители, излагая вехи православного вероучения, не могли в контексте гомилетики в полной мере отражать идеологию советского государства. Они так или иначе затрагивали вопрос о системообразующей роли православия в этнокультурном пространстве СССР, что светские власти совершенно не могли допустить⁴. Этот факт становился новой «точкой преткновения» между религией и политикой государства. Для постоянной рабочей связи Патриархии с руководством СССР был создан правительственный орган – Совет по делам Русской Православной Церкви при СНК СССР. Постановление СНК СССР о создании такового принято 14 сентября 1943 года, который возглавил полковник государственной безопасности Г. Г. Карпов⁵.

Совет по делам РПЦ предварительно рассматривал вопросы: административно-распорядительных посланий патриарха, которые требовали согласованности, а иногда и вмешательства со стороны правительства; участвовал в разработке законопроектов по вопросам РПЦ; а также выполнял надзорные функции, возложенные на него государством и контролировал эффективность соблюдения

законодательства о религиозных культах в части, касающейся православной церкви. Из-за сложности всех этих задач Совет по делам РПЦ оказывался в крайне затруднительном положении, во всяком случае по отношению к Московской Патриархии.

Г. Г. Карпов был абсолютным сторонником прагматического курса и старался предотвратить возможность десталинизации в области отношений государства и церкви. Это, наряду с его личным карьерным интересом, в частности удержаться на посту председателя Совета по делам РПЦ, было сделать не просто, сохраняя свой авторитет, и он стремительно лавировал между «государственниками» и «церковниками», что доступно прослеживается в архивных материалах. Антирелигиозный курс имеет место в докладной записке Г. Г. Карпова 29 апреля 1953 года, направленной в ЦК ВКП (б) на имя Н. С. Хрущева, тогда уже занимавшего пост первого секретаря.

Документ свидетельствует о крайней озабоченности правительства в отношении водных источников и паломничества к ним в СССР: «...в 1953 году паломничество к некоторым святым местам все еще носит массовый характер, главным образом весной, летом и осенью...»⁶. Позиции властей на местном уровне оценивались как недостаточные и неэффективные, ограниченные лишь некоторыми административными мерами – засыпкой колодцев, карантинном. Со стороны членов Совета поступали предложения о создании специализированной комиссии с расширенным составом представителей: 1) ЦК ВКП (б); 2) ЦК ВЛКСМ; 3) Министерства культуры; 4) Министерства здравоохранения; 5) МВД СССР; 6) Совет по делам РПЦ. Задачей этому государственному образованию рекомендовалось разработать подробное планирование мероприятий, с участием местных партийных организаций, по лик-

видации и локализации подобного рода явлений (самых источников и паломничества к ним). Ряд мероприятий проводилось на территории Рязани, согласно Инструкции о прекращении паломничества. Действенными мерами были приняты следующие мероприятия: строительство в местах паломничества зданий под хозяйственные постройки; развитие культурно-массовых учреждений досугового типа; образование лагерей для детского отдыха; мест сельскохозяйственных назначений (пастбищ, ферм и др.). Все эти субъекты попутно своему прямому целевому назначению, второстепенно препятствовали и физически делали невозможным для верующих посещать святые источники, намоленные места, отмеченные знаками особого присутствия Бога. Расположения свинарников рядом со святыми источниками воспринималось как кощунство по отношению к местам паломничества, что вызывало бурю негодований со стороны православного населения. Для большего «запугивания» населения освящение святых источников подразумевало санкцию не административного характера, а меру уголовной ответственности. Уголовный закон в 124 статье за распространение суеверий «в целях извлечения материальной выгоды» предусматривал уголовную ответственность. Местные власти проводили плановые выезды к святым местам с целью засыпать эти источники. Рекомендательный характер для исполнения носила беседа уполномоченного по делам РПЦ Рязанской области и управляющего рязанской епархией архиепископа Николая о проведении среди прихожан храмов «разъяснительной беседы о нежелательном посещении мест паломничества».

Вопиющие случаи неповиновения властям в этом вопросе предусматривало не только административный штраф, принимаемыми райисполкомами, но и

всеобщее обнародование ослушавшейся личности в прессе, на работе и др. Против посещения святых мест неоднократно проходили пикеты комсомольцев, что не могло обойтись без протеста верующих, которые в свою очередь писали жалобы в Совет по делам РПЦ при Совмине СССР. Свидетельством обращения группы верующих до нас архивные документы по делу церкви села Кошибеево Рязанской области, где находился источник особого почитания, около 5 тыс. человек приходили к нему в дни двенадцатого праздника Пасхи. Власти на месте деревянной часовни расположили птицеферму, которая сгорела в результате действий стихии, далее было принято решение складировать там навоз, что окончательно оскорбляло чувство верующих. Инициативная православная группа начала сбор средств для строительства молитвенного дома, впоследствии источник продолжал существовать.

Выводом такого подхода правительства к «святым источникам» мы считаем следующее: 1) не всегда местонахождение этих источников было удобным для расположения хозяйствующих субъектов, поэтому предложения об образовании там такового часто оставалось на уровне инициативы; 2) возведение строений на месте источников требовало материального ресурса; 3) дальнейшее содержание хоз. построек обходилось государству не дешево, часто не оправдывало себя экономически, а иногда и вовсе оставляло место «без хозяйской» заботы.

Необходимым считаем отметить исторический момент в государственно-церковных отношениях сталинской эпохи – встречу новоизбранного патриарха Алексия I (Симанского) и членов Священного Синода РПЦ с И. В. Сталиным. В итоге этой встречи была разрешена образовательная деятельность богословских учебных заведений РПЦ: Московской и Ленинградской духовных академий и 8 семина-

рий: Московской, Ленинградской, Киевской, Луцкой, Одесской, Жировицкой, Вильнюсской, Старопольской. Потребность в кадрах к этому времени была острой, РПЦ особое внимание начинает уделять подготовке кадров священнослужителей. Так, за период 1950-х годов Русская Православная Церковь пополнила ряды духовенства за счет окончивших духовные учебные заведения на 287 человек. Старалось руководство патриархии, чтобы церковные учебные заведения были укомплектованы, главным образом, за счет молодежи. Динамика увеличения численности студенческих потоков в дальнейшем показывает увеличение почти вдвое.

Отношение государства к Церкви в 50-е годы было более благосклонное, чем в 20-30-е годы. Это выражалось в некоторой свободе внутрицерковной жизни: органы власти разрешали церковным общинам производить колокольный звон в городах и селах, используя уже имеющиеся колокола. Вместе с тем производство новых колоколов не разрешалось, это противоречило, по мнению партийного руководства, постановлению от 14 марта 1930 года «О борьбе с искривлениями партлиниями в колхозном движении». Такая мера была усилением борьбы с религиозными предрассудками, на региональном же уровне властные полномочия осуществляли областные исполкомы, придерживающиеся курса центра страны. Препятствием отливу новых колоколов был экономический фактор, государство оценивало движение средств в религиозных организациях, другими словами – «внутри церковной ограды»⁷.

Однако некоторая видимая попытка стабилизации отношений с РПЦ выразилась в намерении вернуть ей небольшую сохранившуюся часть святынь. Эти действия были реабилитирующими обстоятельствами перед обществом верующих – возвращения святынь РПЦ, которые были изъяты в 20-е годы XX столетия.

В последние годы жизни И. В. Стали-

на происходило определение места и роли РПЦ в советской системе. Первопричиной этого процесса стала внешнеэкономическая стратегия советской власти, где использование Церкви в качестве инструментария внешнеполитической пропаганды, а служителей церкви в качестве борцов за мир и пропагандистов советской внешней политики, трактовалось как необходимое условие. И. В. Сталин не препятствовал новой антицерковной политике и не включал Церковь в число врагов, как это было в период очередных идеологических кампаний, касающихся писателей, композиторов, генетиков. Однако Г. Г. Карпов, определяя позицию Совета в отношении кадровой политики высшего звена в церковной иерархии, очень точно указывал на подлинные цели власти по отношению к РПЦ.

Вторичной причиной «осторожных» государственно-церковных решений, в сторону ухудшения, была озабоченность властных структур по поводу окрепших позиций РПЦ⁸. На эти реалии власти старались реагировать с позиций русского религиозно-патристического чувства, что подчеркивает в своем труде церковный историк М. В. Шкаровский⁹. Таким образом, мы считаем, что в послевоенный период, именно пробуждение национального самосознания, основывающегося на учении Русской Православной Церкви, в существующей общественно-политической системе представляло особую опасность для атеистической идеологии в сталинское время. Это могло быть провоцирующим фактором обострения отношений Церкви и государства и могло усилить позиции верующих в конце 1950 – начале 1960-х гг.

До смерти И. В. Сталина не было принято никаких масштабных антицерковных акций. В тоже время новые приходы не открывались, что свидетельствует о некой исторически застывшей

форме отношений между институтом церкви и государством. Со стороны государства наблюдался «естественный фильтр», в виде чиновничьего аппарата, который отсеивал ряд обращений, т. е. реагировал на них неудовлетворительно. Просьбы верующих об открытии храмов положительно рассматривались лишь процентов на 20 от общего числа поступивших писем. Делалось это для мнимого взаимодействия Церкви и власти, а также для легализации и контроля той небольшой части религиозных организаций, которая представляла РПЦ в России.

Ходатайства верующих были не единичными, Рязанский регион, особенно районы: Спасский, Ермишинский, Касимовский присылали в Совет по делам РПЦ свои коллективные обращения, не теряя надежды на возрождение православной традиции в своем крае.

Иногда, не дожидаясь реакции правительства на обращения, верующие самостоятельно открывали приходы, попутно пытаясь их зарегистрировать. Почву для разбирательства по такому делу имел место быть. Факт открытия «молитвенного дома в селе Сергеевка, реакция властей вначале была попустительской, но в 1958 году строение было уничтожено посредством техники сельхоз. назначения».

Культовые здания в период начала 1950-х годов руководство города Рязани относило больше к культурным сооружениям, естественно умалчивая их целевое назначение, в таких условиях формировалась современная панорама города – ансамбль Рязанского кремля, в котором доминируют Успенский собор и колокольня. А. Н. Ларионов, лично назначенный И. В. Сталиным на пост секретаря Рязанского обкома ВКП(б), в ноябре 1948 года говорил: «Рязань – это особый город, особая область. Это – химия, радиотехника, станкостроение. Рязань – это город вузов, научных учреждений, лабораторий, конструкторских бюро. Рязань

– это город науки, техники и высокого уровня культуры». Мы считаем, что такие суровые меры власть применяла для непосредственного устрашения народа и показательного доминирования государства над институтом Церкви. Со стороны верующих такие действия мотивированы криком отчаяния, т. к. они понимали, что партийный режим не представит возможности полноценно развиваться христианским общинам.

С 1949 по 1953 годы епископы не могли пополнять Церковь новыми ставленниками, из-за запрета властей, хиротонии совершались только в некоторых зарубежных епархиях и на Украине. С 1948 по 1950 годы был закрыт 31 православный монастырь¹⁰. Такое сокращение зданий культового назначения продолжалось до 1955 года с одобрения Совета и местных органов власти.

Доказательством более благоприятного существования РПЦ был следующий факт: на XIX съезде партии 1952 года в задачах антирелигиозной пропаганды борьба с религией не была зафиксирована в новом Уставе КПСС.

Другим фактом, подтверждающим стабилизацию одобрения деятельности РПЦ, было награждение патриарха Алексия I в 1952 году вторым орденом Трудового Красного Знамени.

Смерть И. В. Сталина для верующих и духовенства представлялась новым этапом в отношениях между Церковью и государством. Ярким примером, характеризующим позитивистские изменения, был Указ Президиума Верховного Совета СССР 1954 года об условно-досрочном освобождении заключенных, отсидевших 2/3 срока заключения, вследствие чего были освобождены многие епископы и священники.

Некоторые писатели современности пишут о глубоком религиозном чувстве И. В. Сталина. По глубокому убеждению П. Победоносцева «...Сталин с внешней стороны атеист, но на самом деле он ве-

рующий человек, это можно было бы показать на фактах. ... Не случайно в Русской Православной Церкви ему пропели, когда он умер, даже «Вечную память», так случайно не могло произойти в самое «безбожное» время. Не случайно он учился в Духовной семинарии, хотя и потерял там веру, но чтобы по-настоящему ее приобрести...»¹¹. Такие же размышления священнослужителя РПЦ Дмитрия Дудко, который хотя и приводит письменные документы архива, но упускает из вида факты истории, происходившие при жизни И. В. Сталина. Официальная переписка вождя и рабочие контакты с патриархами Сергием (Старогородским) и Алексием I (Симанским) по мнению П. Победоносцева и священника Дмитрия Дудко показывают его веру. Однако описанные нами выше обстоятельства управления страной в религиозном вопросе, подтверждают противоположную точку зрения личного участия И. В. Сталина в жизни РПЦ.

Наряду с этим, в том же году вышло ряд постановлений ЦК КПСС совершенно противоположного характера: «О крупных недостатках в научно-атеистической пропаганде и мерах её улучшения» и «Об ошибках в проведении научно-атеистической пропаганды среди населения»¹². Эти правительственные документы свидетельствовали о намерении властей перейти к усилению антирелигиозного курса. Духовенство в документах представлялось в качестве манипулятора определенных групп верующих, настойчиво требовавших от советских органов открытия новых Церквей, молитвенных домов, регистрации вновь созданных религиозных общин. Упомянулось в этих же целях практика фальсификации сбора подписей верующих под многочисленными ходатайствами. Правительство утверждало, что количественный показатель этих ходатайств об открытии Церквей, молитвенных зданий постоянно увеличивается искусственно. В Совет по делам Русской Православной

Церкви в 1954 г. поступило 985 таких ходатайств. К основным причинам роста числа верующих руководство страны относилось упущение партийными организациями антирелигиозной работы. Слабый контроль, недостаточная деятельность советских, профсоюзных, комсомольских организаций и идеологических учреждений, призванных вести научно-атеистическую пропаганду, упускали молодое поколение, не смотря на вовлечение последних в партийные организации. Многие партийные, профсоюзные, комсомольские организации не уделяли необходимого внимания научно-материалистическому воспитанию трудящихся и особенно молодежи, не создают общественного мнения вокруг коммунистов и комсомольцев, примиренчески относящихся к распространению религиозных воззрений или совершающих религиозные обряды. К упущенным действиям правительство относилось слабую организацию подбора и воспитания атеистических кадров, крайне недостаточно привлекающую к пропаганде научно-атеистических знаний партийный, советский, профсоюзный, комсомольский активы.

Содержание этих постановлений позволяет нам делать выводы об отношении государства к обрядовой стороне РПЦ. Так же документы декларируют преподавание предметов в школах с атеистических позиций,¹³ что, на наш взгляд существенно ограничивало людей в информационном пространстве, в частности – лишало знаний о православных истоках своей страны и культуры.

Позиция по взаимодействию Церкви и государства в СССР периода 1950 – 1953 гг. указывает на доминирование одной стороной государства, по отношению к другой – институту Церкви. При этом на основании исторических фактов мы видим различия в отношении к Церкви И. В. Сталина, как человека, и И. В. Сталина, как государственного деятеля.

ПРИМЕЧАНИЯ

¹ Бабинов Ю. А. Государственно-церковные отношения в условиях России: историко-методологический анализ: Дис. ... д-ра филос. наук. – М., 1993. – С. 28.

² Одинцов М. И. Русская православная церковь в XX веке. История, взаимоотношения с государством и обществом. – М., 2002. – С. 27.

³ Филиппов Б. А. Очерки по истории России XX век. – М., 2009. – С. 459.

⁴ Гордон А. В. Выступление на «круглом столе»: Русская культура в сравнительно-историческом освещении // Одиссей. – М., 2001. – С. 25.

⁵ Шкаровский М. В. Русская Православная Церковь при Сталине и Хрущеве (государственно-церковные отношения в СССР в 1939-1964 гг.). – М., 1999.

⁶ Российский государственный архив новейшей истории (РГАНИ). Ф. 5. Оп. 16. Д. 642. Л. 83-84.

⁷ Александров В. Религия и церковь в советском обществе. – М., 1985. – С. 7.

⁸ Эллис Дж. Русская православная церковь. Согласие и инакомыслие. – Лондон, 1990. – С. 8.

⁹ Шкаровский М. В. Русская Православная Церковь в XX веке. – М., 2010. – С. 351.

¹⁰ Зубкова Е. Ю. Мир мнений советского человека 1945-1948 гг. По материалам ЦК ВКП(б) // Отечественная история. – 1998. – №3. – С. 36.

¹¹ Победоносцев П. Сталин и Церковь глазами современников: патриархов, святых, священников. – М., 2012. – С. 16.

¹² Прядкина О. А. Взаимоотношения советского государства и Русской Православной Церкви в 1941-1954 гг.: На материалах областей Верхнего Поволжья: Автореф. дис. ... канд. ист. наук. – Кострома, 2004.

¹³ КПСС в резолюциях и решениях съездов, конференций и пленумов ЦК. – Т. 8. – М.: Политиздат, 1984. – С. 428-432.



УДК 316.334
ББК 60.561.322
Социология

СОВРЕМЕННЫЕ КОНЦЕПЦИИ СОЦИАЛИЗАЦИИ ЛИЧНОСТИ МУНИЦИПАЛЬНЫХ СЛУЖАЩИХ

Доктор социологических наук Д. Л. Агранат
Кандидат социологических наук М. В. Лихачев

В статье рассматриваются основные отечественные концепции социализации личности, в том числе в среде молодежи, а также членов тотальных организаций.

Ключевые слова

Социальная норма, социализационная норма, социализация личности, тезаурусная концепция социализации личности, муниципальный служащий

Социализация личности — одна из фундаментальных проблем общей теории социологии. При изучении процесса социализации в разных социальных условиях, в разных социальных общностях необходимо исходить из общих характеристик социализации как социального процесса, которые накладываются на специфические особенности таких общностей. В этом направлении возможна концептуализация и социализации в муниципальной службе. Очевидно, что при наличии различных социологических парадигм теоретическая сторона предпринимаемого нами исследования не может не сталкиваться с разными трактовками как социализации в целом, так и отдельных ее характеристик, свойств, уровней и т. д. В то же время ранее практиковавшееся ради методологической строгости исследования построение барьеров, оставляющих за пределами теоретико-мето-

дологического анализа работы авторов, не принадлежащих к кругу сторонников только одной, «правильной» позиции, сегодня не приветствуется в сообществе социологов. Вполне допустимым становится парадигмальный коллаж в тех случаях, когда это диктуется неоднозначностью и сложностью объекта исследования. В нашем случае такими чертами обладает муниципальная служба.

В рамках нашего исследования методологической базой для изучения проблем социализации личности муниципального служащего выступили концепции социализации представителей социологической школы Московского гуманитарного университета А. И. Ковалевой и Вал. А. Лукова.

А. И. Ковалева в рассмотрении социализации исходит из того, что процесс социализации есть процесс становления и развития личности, состоящий в освоении индивидом в течение всей его жизни со-

циальных норм, культурных ценностей и образцов поведения, позволяющий индивиду функционировать в данном обществе¹. А. И. Ковалева, одна из первых, рассмотрела проблематику социализации в социологическом ключе. В этом отношении особенность такого подхода в исследовании социализационных процессов она видит в двойственности объекта исследования «личность и общество»². По ее мнению, общество обуславливает наличие в личности социально-типических черт, что дает возможность в некотором роде прогнозировать поведение индивидов в том или ином случае. Благодаря социальным эталонам, общество формирует у личности типические свойства и качества, задавая тем самым социально-позитивную линию деятельности индивида. Наряду с этим общество не только типизирует, но и индивидуализирует осваиваемые в процессе социализации одобряемые модели поведения и социальные качества³. Процесс социализации предполагает, что личность осваивает не только типичные, но и индивидуальные модели поведения, представленные в различных социальных общностях и группах. Чем больше индивидом осваивается таких качеств, тем богаче и многограннее его личность.

В оценке социализации индивидов в целом А. И. Ковалева видит трудности, которые достаточно серьезны как для теоретического, так и для эмпирического анализа данного процесса⁴. Она полагает, что трудно оценить эффективность социализационного механизма, действующего в обществе, в связи с тем, что наряду с упорядоченными социализационными процессами, в обществе существуют различного рода стихийные факторы, оказывающие огромное влияние на социализацию личности. Кроме этого, крайне сложно определить уровень социализированности индивида, его соответствие социализационной норме. Динамичность процесса социализации, что определено сложностью объективных и субъективных факторов, не позволяет пред-

ставить его полную картину.

А. И. Ковалева обращает внимание на изучение вопросов отклоняющейся социализации. Она полагает, что никогда ни один индивид не достигает социализационных эталонов. Представляя собой сложнейшее социальное, психологическое и биологическое образование, индивид даже при позитивных внешних для него условиях может в своем поведении отклоняться от общественных нормативов. Таким образом, институты социализации не всегда в полном объеме реализуют свои социализационные функции.

По мнению А. И. Ковалевой, социализация индивида почти всегда имеет отклонение. В исследовательском плане такое отклонение трудно зафиксировать. Несмотря на то, что социолог в процессе проведения исследования накапливает значительные эмпирические сведения значительная часть явлений остается вне поля зрения. Однако, А. И. Ковалева считает, что при анализе социализации можно выявить достаточно много параметров социализации, которые позволят дать адекватную реальному состоянию оценку этого процесса. А. И. Ковалева рассматривает отклоняющуюся социализацию шире, чем такое ее проявление, как девиантность. Девиантность может выступать в качестве части социализационного процесса.

Отклонение от социальной нормы может быть результатом социализации. Действительно если индивид усвоил различного рода отклонения, и для него они являются естественными, правильными, то он будет реализовывать данные установки в своей практической деятельности. Хотя не всегда социализация индивида несет ответственность за те отклонения, которые данный индивид себе позволяет. Некоторые формы отклонений могут встречаться и в случае нормального процесса социализации, представляя собой временное и случайное явление (болезнь индивида, опьянение и т. д.) и даже длительные и стойкие состояния (физические

дефекты, неврозы, психозы и т. д.).

Свое внимание А. И. Ковалева обратила к вопросам нормы и отклонения в процессе социализации, в результате чего ею была разработана концепция социализационной нормы⁵. Она определяет социализационную норму как результат успешной социализации, позволяющей индивидам воспроизводить социальные связи, общественные отношения и культурные ценности данного общества и обеспечивать их дальнейшее развитие; как многомерный эталон социализированности человека с учетом его возрастных и индивидуально-психологических характеристик; как устоявшаяся в обществе совокупность правил передачи социальных норм и культурных ценностей от поколения к поколению⁶.

По мнению А. И. Ковалевой, социализационная норма является фактической границей социализации индивида. Такая граница определена спецификой того или иного общества. В качестве регулятора социализационной нормы выступает культура, социальные нормы и ценности.

В своем содержании социализационная норма не однородна. Она коррелирует социальными типами личности, доминирующими в обществе, с возрастной характеристикой индивида, его статусными притязаниями.

Формализация социализационной нормы осуществляется как на уровне законодательства того или иного общества в целом, так и на уровне положений, уставов, инструкций различного рода институтов и организаций. Кроме такой фиксации в нормативно-правовых актах, социализационная норма существует в ценностном сознании членов общества, а также является важнейшим компонентом общественного мнения, выступающего в данном случае важнейшим неформальным регулятором поведения людей.

Социализационная норма в ситуациях социальных преобразований и перемен трансформируется. Такая трансформация может осуществляться по нескольким при-

чинам. Во-первых, изменяются эталоны поведения людей, референтные группы и идеалы, что ведет к обновлению идеального типа личности как ориентира для всеобщего подражания. Во-вторых претерпевают изменения нормы, регулирующие повседневную жизнь людей в обществе, соответственно изменяются условия и механизмы социализации. Безусловно, что третьим фактором изменения социализационной нормы в условиях трансформации является изменения самого поведения людей.

В основе тезаурусной концепции социализации Вал. А. Лукова⁷ лежат следующие гипотезы:

1. Индивидуальные тезаурусы выстраиваются в процессе социализации из различных элементов тезаурусных конструкций.

2. В обществе одновременно сосуществуют несколько тезаурусных конструкций с разной степенью актуальностью, следовательно, и на индивидуальном уровне возможно сосуществование нескольких различных тезаурусов, а также тезаурусов с подвижной иерархией элементов.

3. Изменение степени актуальности тех или иных тезаурусов, а также элементов тезаурусов определено различными социальными процессами и субъективным определением индивидом ситуации.

4. Процесс социализации обеспечивает передачу личности как актуальных так и не актуальных тезаурусных конструкций, из которых выстраиваются тезаурусы⁸.

Тезаурусная теория социализации уделяет важное значение значимым другим как источника различных тезаурусных элементов, выступающих в качестве «строительного материала» для тезаурусов новых поколений. Данные элементы сами по себе несут отпечаток более ранних тезаурусных образований, так же воспринятых от значимых других иных поколений.

Необходимость формирования индивидом тезауруса актуального той или иной

социальной среде определена потребность в ориентации в социальном пространстве-времени. Вал. А. Луков основной принцип формирования тезауруса «свой-чужой», в тезаурусной концепции социализации, дополняет тем, что в процессе формирования тезауруса индивида учитываются различия в социальных дистанциях и уровнях социальности.

Принцип «свой-чужой» позволяет разделить социальное окружение личности на три группы: ближайшее, отдаленное и дальнее. Ближайшее окружение наиболее актуально для индивида. Оно прозрачно, понятно, дает повод для различных нормативно-ценностных характеристик и соответствующих действий. Отдаленное социальное окружение менее существенно для личности, оно уже практически неактуально, непрозрачно и фрагментарно представлено в тезаурусе. Дальнее, как правило, находится в зоне «чужого» и чаще всего выступает как постороннее, враждебное.

Стройность и структурированность тезауруса осложняются и в вертикальном срезе реальности. В целом тезаурусы включают в себя информацию разных срезов общественной жизни, безусловно, такая информация в любом случае поступает в тезаурус в адаптированной форме. Здесь средством для адаптации тезаурусных конструкций является индивидуальный уровень, жизненный опыт личности. Однако, в условиях социальных трансформаций, революций может происходить слом данной структуры тезауруса, где центральное, значимое для личности событие, может привести к подчинению индивидуального общественному.

В процессе социализации тезаурус личности выстраивается вокруг идентификаций, которые выступают в качестве ориентирующего инструмента. В этом случае полнота информации в тезаурусе означает лишь ту достаточность, которая определяется ориентационной задачей⁹. Таким образом, решается проблема полноты социализационного воздействия, когда лич-

ность должна одновременно подвергаться влиянию зачастую противоположных по значению социальных практик. В данном случае для личности имеют значение те практики, та информация, которая либо выступает как «своя», актуальная для данной ситуации, либо как информация, которую игнорирует личность. Такие практики угрожают сформировавшимся ранее социальным идентификациям личности, в силу чего вступают в действие защитные механизмы. Вместе с тем, такая информация может составлять тезаурусный резерв индивида и в определенной ситуации, через определенное время может проявить себя в качестве актуальной, «своей».

Разработка концепции исследования социализации личности муниципально-го служащего базировалась на тех научных разработках различных сторон социализационного процесса, которые были в фокусе научного внимания социологической школы Московского гуманитарного университета.

Исследование «картин мира» молодежи как результата культурной социализации, проведенное А. В. Луковым позволило расширить и конкретизировать идею А. И. Ковалевой о двойственности социализационного процесса используя для анализа последней тезаурусный подход. Культурную социализацию автор трактует как двусторонний процесс постоянной передачи обществом, посредством языка и других способов трансляции, социального опыта, а также включения людей в различные формы материальной и духовной деятельности и освоения индивидом в течение всей его жизни, особенно в молодом возрасте, ментальных «картин мира», включающих константы и концепты культуры, ее ценностные ориентиры, позволяющие индивиду функционировать в пространстве культуры данного общества¹⁰. Культурную социализацию А. В. Луков определяет в качестве ментального ядра процесса социализации, что задает в свою очередь ему целостность и направ-

ленность.

Вопросы социальной идентичности в том или ином ракурсе поднимались в социологических исследованиях социологической школы Московского гуманитарного университета. Крупным исследованием, которое было проведено по данной проблематике, явилась работа Е. А. Гришиной, посвященная гражданской идентичности¹¹. На материалах проведенных социологических мониторингов, Е. А. Гришина подробно рассмотрела гражданскую идентичность российской молодежи, под которой она понимает субъективное состояние и объективно наблюдаемую тождественность индивида обществу в его типичных социально-культурных изменениях (язык, ментальность, картины мира, социокультурные ценности, нормо-типическое поведение). В качестве основания гражданской идентичности автор видит потребность общества в интеграции через приобщение к общим для данного социума социальным ценностям и целям, выражаемым такими ценностными символами и атрибутами, как Родина, страна, государство, которые наполняются конкретным содержанием через социокультурный контекст.

Вслед за Гришиной Е. А. проблематика социальной идентичности не раз становилась объектом исследования у других представителей данной социологической школы. Так, Т. П. Пуяткина обращалась в данном контексте к проблемам формирования исторического сознания школьной молодежи в условиях трансформации российского общества¹², вопросам групповой идентичности студентов в московском вузе посвятил свое исследование В. В. Воробьев¹³. Особенно хотелось бы отметить вопросы, которые были затронуты О. О. Намлинской¹⁴ в работе, посвященной национальной идентификации молодых русских в современном российском обществе. Взяв за основу концепцию социализационной нормы А. И. Ковалевой, О. О. Намлинская определяет идентификацию

молодых русских как достаточно противоречивую по своему содержанию. С одной стороны, идентификация основывается на социализационной норме, а с другой, на присущей молодежи несформированности идентификационных характеристик. Формирование национальной идентичности молодежи развивается скачкообразно, через кризисы идентичности. В свою очередь наличие данных кризисов определяет различное влияние внутренних и внешних факторов на процесс формирования национальной идентичности¹⁵.

Проблематику социализационных траекторий студенческой молодежи подняла в своем исследовании В. В. Богданова¹⁶. На материалах студенческой молодежи она предложила оригинальную трактовку социализационной траектории как отражение результативности социализации индивида через соответствие освоенного уровня социальности социализационным нормам. Социализационная траектория позволяет фиксировать путь последовательного перехода личности от одного этапа социализации к другому.

Вопросы нормативной и реальной сторон процесса социализации не раз были так же в центре внимания представителей социологической школы МосГУ. Так проблематику нормативной и реальной социализации подростков в образовательном процессе подняла в своем исследовании А. С. Свиридова¹⁷. Она определяет нормативную социализацию в образовательном процессе как соответствующей образовательным нормативам и требованиям системы образования социализацию. Нормативная социализация в образовательном процессе, по мнению автора, напрямую связана с освоением подростком знаний, предусмотренных учебной программой школы. Результатом нормативной социализации подростков является степень ее реализации в деятельности учебного заведения.

Путем сравнения нормативной и ре-

альной социализации индивидов пошел в исследовании правовой социализации А. В. Ткаченко¹⁸. Здесь в качестве объекта исследования выступали студенты, получающие высшее юридическое образование. В результате, автором была разработана теоретическая модель правовой социализации студентов юридических вузов.

Изучая группу студенческой молодежи, сориентированную на профессиональную политическую деятельность, Я. В. Миневич рассмотрел явление демонстративной социализации¹⁹. Проблематика ценностных ориентаций их формирования является одной из главных, которая поднимается в исследованиях социологической школы социологии молодежи Московского гуманитарного университета.

И. А. Сурина разработала концепцию ценностного пространства общества²⁰. Она понимает под ценностным пространством общества как пространство оценочных знаний, обусловленное субъективным восприятием социальной реальности. По мнению И. А. Суриной ценностное пространство обладает следующими характеристиками: темпоральностью; относительной непрерывностью; протяженностью; насыщенностью; асимметричностью; ассимилятивностью; сложностью; открытостью; нелинейностью; сенситивностью; ценностной конформностью; неустойчивостью; интегративностью и внутренней дифференцированностью; многоуровневостью; управляемостью²¹. Автор напрямую связывает ценностное пространство общества с конкретным историческим типом развития данного общества.

В этом отношении И. Г. Биченко обращает свое внимание на ценностные ориентации студентов российских вузов в условиях социальной аномии. Характеризуя ценностные ориентации студенческой молодежи, автор отмечает, что несмотря на аномию, имеющую место в современном российском обществе, ценностные ориентации российских студен-

тов обладают устойчивым во времени и пространстве ценностным ядром, в которое входят ценности здоровья, семьи и взаимной любви²².

Идеалы и ценностные ориентации подростков были в центре внимания С. Н. Щегловой. В результате своего диссертационного исследования С. Н. Щеглова определила, что для подростков идеал представляет как некий образ, а по мере взросления идеал дифференцируется в ценностные ориентации и частично теряет свою образную целостность. Механизмом дифференциации ценностной структуры сознания подростков выступает освоение ими новых социальных ролей²³.

А. Г. Кузнецов провел исследование ценностных ориентаций сельской молодежи и главным образом факторов, влияющих на их формирование²⁴. А. Г. Кузнецов провел типологию разнородных факторов, оказывающих влияние на ценностные ориентации молодежи. Его исследование показало, что наиболее значимыми из них являются социально-экономические и идеологические. В то же время, анализ полученных автором эмпирических данных позволил утверждать то, что сельская молодежь нередко не принимает предлагаемые официальной идеологией общества ценности, но и не противостоит им.

Проблемы политической социализации молодежи не раз были в поле зрения социологов МосГУ. О. П. Сольский провел исследование особенности политической социализации молодежи в условиях местного сообщества²⁵. Основные особенности политической социализации молодежи О. П. Сольский определяет через влияние различных аспектов жизни молодежи в условиях местного сообщества: влияние социокультурных черт микросреды, свойственных данному сообществу, уровень социально-экономического развития региона проживания и состояние местного рынка труда; политическое

влияние на молодежь максимально приближенных к ней событий повседневности, институциональных и неформальных общностей, семьи, школы, СМИ, складывающихся отношений молодого поколения и институтов власти, самоуправления; расстановка на этом уровне социально-политических сил, включая молодежные организации, электоральные объединения и другие общественные формирования

В рамках социологической школы Московского гуманитарного университета была проведена целая группа исследований по проблематике социализации членов, так называемых тотальных институтов (армия, ОВД и т. д.).

Одно из первых таких исследований было проведено М. В. Лихачевым²⁶, который провел исследование, направленное на выявление особенностей познавательной деятельности (как сферы социализации) курсантов в условиях военного вуза. Автором были выявлена специфика военного вуза как института социализации, которая состоит в следующем: закрытый характер; иерархический тип управления и организации жизненной среды; сочетание учебы и элементов воинской службы, в том числе применение дисциплинарной модели характерной для армии; казарменная организация быта курсантов; независимость от гражданской системы высшего образования²⁷. Включение курсанта в деятельность в рамках такого института социализации требует перестройки всего образа жизни человека. В результате характеристики военного вуза как института социализации М. В. Лихачев выявил ключевую особенность процесса социализации курсантов в военном вузе – деформацию естественных социализационных факторов в силу закрытого характера таких заведений и как результат – снижение роли противовесов и дополнений к ведущему виду деятельности (познавательной деятельности в ходе учебного

процесса) курсантов. Вместе с тем, несмотря на специфику социализационного процесса в военном вузе, автором была обоснована неизбежность ресоциализации курсантов под воздействием практической работы в Вооруженных Силах.

Проблемы социальной регуляции дисциплинарных отношений в армии раскрыл в своем исследовании А. Л. Забара. Он определил дисциплинарные отношения в армии как устойчивые связи между военнослужащими в соответствии с их статусами и ролями в армии, основанных на формальном требовании обязательного подчинения установленному в Вооруженных Силах порядку и неформально обеспечивающих его поддержание или ведущих к его нарушению²⁸. В работе представлена типология социальных факторов регуляции отношений в армии.

Вопросы уклонения от исполнения служебных обязанностей как формы девиантного поведения офицеров рассмотрел в своем исследовании Е. П. Волков²⁹. В своих работах он трактует уклонение применительно к армии не столько в уголовно-правовом контексте, сколько в социологическом. В этом отношении уклонение понимается как бездействие или имитация деятельности при исполнении социальной роли, имеющие целью высвобождение времени для другой (в том числе формально преследуемой) деятельности и расцениваемые обществом как допустимые, основу которых составляет использование стандартных приемов в типичных ситуациях нарушения существующих правил и норм³⁰.

Вопросы социализации личности в военизированных организациях наиболее полно и разносторонне рассмотрел в своем исследовании Д. Л. Агранат³¹. В своих работах он дал трактовку военизированной организации как объединения, основная социальная функция которого – установление и обеспечение институционального порядка либо замещение одного ин-

ституционального порядка другим путем принуждения. В силу реализации такой функции военизированная организация как институт социализации обладает предельно формализованной статусно-ролевой структурой и нормативно исключает гражданские социальные практики, основанные на свободном выборе личности, либо ставит их под жесткий контроль. Д. Л. Агранат выявил, что условия социализации личности в военизированной организации обладают рядом особенностей:

- нормы поведения, которые индивиды должны освоить в процессе социализации, представлены в виде императивных социальных эталонов поведения;
- набор таких императивных социальных эталонов поведения формализован и ограничен;
- процесс социализации в военизированной организации цикличен, циклы имеют однородную структуру и четкие формализованные границы: временные, статусные, символические.

Агранат Д. Л. определил специфику социализационной нормы в военизированной организации, которая заключается в следующем:

- социализационная норма является императивным социальным регулятором передачи социального опыта новым поколениям;
- социализационные нормы регулируют отношения участников военизированной организации во всех сферах их социального взаимодействия;
- социализационные нормы предельно формализованы;
- социализационная норма фиксирует эталон социализированности личности, обязательно учитываемый при решении вопросов повышения в статусе (звании,

должности и т. п.).

Агранат Д. Л. показал, что военизированная организация в своих институциональных атрибутах навязывает личности тезаурусные конструкции. Набор таких конструкций ограничен и сориентирован на всеобщее применение в рамках данной организации. Все участники военного общества должны освоить предложенный организацией тип идентичности. Вскрыл, что результат социализационного процесса в военизированной организации в значительной мере обусловлен ее институциональным противоречием с гражданским обществом. Степень освоения личностью императивных эталонов определена уровнем ее готовности к освоению таких эталонов и сроком ее функционирования (службы) в условиях военизированной организации. Дал трактовку понятию «институциональная девиация» как результата предельной формализации процесса социализации личности в военизированной организации.

Таким образом, в классических исследованиях по социализации и в современных разработках выявлены центральные характеристики этого процесса, которые могут быть применены при изучении социализации личности в особых условиях, каковые формируются в условиях муниципальной службы. В основе такого изучения, по нашему мнению, должны стоять а) двусторонний характер социализации, б) ее автономность и устойчивость в отношении средовых воздействий, в) ее деление на уровни, где наивысшим является интериоризация социализационного воздействия, его освоение в личностном тезаурусе.

Использование представленных концепций и их теоретических положений дают возможность многостороннего рассмотрения социализации личности муни-

ПРИМЕЧАНИЯ ционального служащего с точки зрения ее содержания, особенностей проявления и факторов, влияющих на нее.

¹ Социологическая энциклопедия: В 2 т. – Факторов, 2003. – С. 446.

² Там же. – С. 446.

³ Социологическая энциклопедия: В 2 т. – Т. 2. – М., 2003. – С. 446.

⁴ Жулковская Т., Ковалева А.И., Луков В. А. «Ненормальные» в обществе: Социализация детей с ограниченными интеллектуальными возможностями. – М., 2003. – С. 107.

⁵ См.: Ковалева А. И. Концепция социализации молодежи: нормы, отклонения, социализационная траектория // Социол. исслед. – 2003. – №1. – С. 109-115.

⁶ См. там же. – С. 109-110.

⁷ См. в работах Вал. А. Лукова и в разделах, написанных им в соавторских публикациях: Луков В. А. Тезаурусная концепция социализации // Дискурс: Социол. студия. Вып. 2: Социальная структура, социальные институты и процессы / Под общ. ред. В. А. Лукова. – М.: Социум, 2002. – С. 8-19; Луков Вал. А., Луков Вл. А. Тезаурусный подход в гуманитарных науках // Знание. Понимание. Умение. – 2004. – № 1. – С. 93-100; Луков Вал. А., Миневиц Я. В. Будущие политики: Социализация студентов, ориентированных на профессиональную политическую деятельность. – М.: Изд-во Нац. ин-та бизнеса, 2005; Луков Вал. А. Социализационное значение события // Социализация: проблемы исследования: Материалы «круглого стола» ИГИ и кафедры социологии МосГУ, апрель 2005 г. / Под ред. Вал. А. Лукова. – М., 2005. – С. 11-19; Гуманитарное знание: перспективы развития в XXI веке /Под общ. ред. Вал. А. Лукова. – М.: Изд-во Нац. ин-та бизнеса, 2006; Луков Вал. А. Воспитание и глобализация: Проблемы социологии воспитания. – М.: Флинта : Наука, 2007; Луков Вал. А., Луков Вл. А. Тезаурусы: Субъектная организация гуманитарного знания. – М.: Изд-во Нац. ин-та бизнеса, 2008 и др.

⁸ Жулковская Т., Ковалева А. И., Луков В. А. «Ненормальные» в обществе: Социализация детей с ограниченными интеллектуальными возможностями. – М.-Щецин, 2003. – С. 109.

⁹ Жулковская Т., Ковалева А. И., Луков В. А. «Ненормальные» в обществе: Социализация детей с ограниченными интеллектуальными возможностями. – С. 112.

¹⁰ Луков А. В. «Картины мира» молодежи как результат культурной социализации в условиях становления глобальных систем коммуникации: Автореф. дис. ... канд. соц. наук / Московский гуманитарный университет. – М., 2007. – С. 4.

¹¹ См.: Гришина Е. А. Гражданская идентичность российской молодежи. Опыт мониторингового исследования: Автореф. дис. ... д-ра соц. наук/ Институт молодежи. М., 1999; Гришина Е. А. Российская молодежь: проблемы гражданской идентичности. – М., 1999.

¹² См. Путятин Т. П. Формирование исторического сознания школьной молодежи в условиях трансформации российского общества: Автореф. дис. ... канд. соц. наук/ Московский гуманитарный университет. – М., 2007; Путятин Т. П. К вопросу о состоянии исторического сознания современных школьников // Социология власти. – 2007. – №5. – С. 148-161.

¹³ См. Воробьев В. В. Групповая идентичность студентов в московском вузе: Автореф. дис. ... канд. соц. наук/ Московская гуманитарно-социальная академия. – М., 2003.

¹⁴ См. Намлинская О. О. Особенности национальной идентификации молодых русских в современном российском обществе: Автореф. дис. ... канд. соц. наук/ Московский гуманитарный университет. – М., 2007.

¹⁵ См. Намлинская О. О. Русская национальная идентичность в молодежной среде // Знание. Понимание. Умение. – 2006. – №2. – С. 211-218.

¹⁶ Богданова В. В. Траектории социализации как социологический феномен // Знание. Понимание. Умение. – 2009. – №1. – С. 70-74; Богданова В. В. Модель социализационной траектории и метод ее исследования // X межвузовская научная конференция «Политико-правовые, экономические, социокультурные тенденции в развитии современной России». – Люберцы: НОУ «Гуманитарно-социальный институт», 2008. – С. 42-46; Богданова В. В. Траектории социализации современного студенчества. Феномены сообразной и неадаптивной социализации. // Высшее образование для XXI века: V

международная научная конференция. Москва, 13-15 ноября 2008 г.: Доклады и материалы. Секция 2. Социология высшего образования. – М.: Изд-во Моск. гуманит. ун-та, 2008. – С.211-223.

¹⁷ Свиридова А. С. Ресоциализация подростков в системе образования // Социологический сборник №3. – М., 1997. – С. 71-78; Свиридова А. С. О проблемах социализации и ресоциализации школьников // Социологический сборник №4. – М., 1998. – С. 132- 138.

¹⁸ См. Агранат Д. Л., Ткаченко А. В. Правовая социализация молодежи. Научная монография. – М.: Моск. гуманит. ун-та, 2008.

¹⁹ Луков В. А, Миневич Я. В. Будущие политики: Социализация студентов, ориентированных на профессиональную политическую деятельность. – М., 2004. – С. 113

²⁰ См. Сурина И. А. Ценности. Ценностные ориентации. Ценностное пространство. Вопросы теории и методологии. – М.: Социум, 1999.

²¹ Сурина И. А. Ценностное пространство общества: теоретико-методологическая концепция: Автореф. дис. ... д-ра соц. наук / Институт молодежи. – М., 2000. – С. 8-9.

²² Биченко И. Г. Ценностные ориентации студентов российских вузов в условиях социальной анонии: Автореф. дис. ... канд. соц. наук / Московский гуманитарный университет. – М., 2009. – С. 5.

²³ Щеглова С. Н. Идеалы и ценностные ориентации подростков 90-х годов: Автореф. дис. ... канд. соц. наук / Институт молодежи. – М., 1994. – С. 7.

²⁴ См. Кузнецов А. Г. Ценностные ориентации сельской молодежи // Информационный Бюллетень Научно-исследовательского центра при Институте молодежи. – 1991. – №2. – С. 37-39; Влияние идеологических факторов на формирование ценностных ориентаций сельской молодежи // Молодежь и современный мир: Сб. ст. / Ин-т молодежи. – М., 1992. – С. 37-39; Васильев Ю. А., Кузнецов А. Г. Потерянная Россия. (Образ жизни синдром раскрестьянивания). – М., 1992.

²⁵ Сольский О. П. Концепции социализации личности в новой политической среде/ / Научные труды аспирантов и докторантов /ФНПК. Вып.5/28/. – М., 2004. – С. 17-31; Сольский О. П. Как не потерять поколение: Опыт создания муниципального молодежного центра // Муниципальная власть. – 2004. – № 2. – С. 70-72; Сольский О. П. Особенности политической социализации молодежи в условиях местного сообщества: Автореф. дис. ... канд. соц. наук / Московский гуманитарный университет. – М., 2004.

²⁶ См. Лихачев М. В. Познавательная деятельность как сфера социализации курсанта в военном училище: Автореф. дис. ... канд. соц. наук / Институт молодежи. – М., 1995.

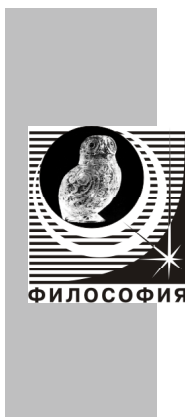
²⁷ Лихачев М. В. Познавательная деятельность как сфера социализации курсанта в военном училище: Автореф. дис. ... канд. соц. наук / Институт молодежи. – М., 1995. – С. 10.

²⁸ Забара А. Л. Социальная регуляция дисциплинарных отношений в вооруженных силах Российской Федерации: Автореф. дис. ... канд. соц. наук / Институт молодежи. М., 1998. – С. 9.

²⁹ См. Волков Е. П. Молодой офицер как будущее армии // Молодежь и общество на рубеже веков. – М., Институт молодежи, 1998; Волков Е. П. Уклонение офицера и проблема боеготовности армии // Социологический сборник №4. – М.: Институт молодежи, 1998.

³⁰ Волков Е. П. Уклонение от исполнения служебных обязанностей как форма девиантного поведения офицеров: Автореф. дис. ... канд. соц. наук / Институт молодежи. М., 1998. – С. 7.

³¹ Агранат Д. Л. Социализация личности в военизированных организациях: проблемы, нормы и отклонения: Автореф. дис. ... д-ра соц. наук / МосГУ. – М., 2010. – С. 5-6.



УДК 111
ББК 87.21
Философия

РОЛЬ ИСТИНЫ В ОНТОЛОГИИ СОБЫТИЙ ДОНАЛЬДА ДЭВИДСОНА

Кандидат философских наук Н. А. Блохина

Логический анализ естественного языка, предпринятый Дональдом Дэвидсоном на основе его истинностно-функциональной теории значения, выделяет события в отдельную онтологическую категорию. Его противники берут себе в союзники Людвига Витгенштейна.

Ключевые слова

Аналитическая философия, онтология событий, логический анализ естественного языка

В аналитической философии уже давно проявился интерес к изучению событий – того, что случается (гром и удар молнии, приступ почечной колики, свадьба и крестины, улыбки и путешествия). Философское исследование событий, их онтологического статуса, идентификации и других аспектов их существования, шло на протяжении всего XX века [3]. Но особенно активно это делалось во второй половине столетия, не прекращается оно и веке XXI [2].

Британский философ, логик и математик Альфред Уайтхед (1861-1947) был, очевидно, первым, кто заговорил о том, что события реальны. Он сделал это в связи с разработкой научно-философской картины мира [12]. За событиями признавался особый онтологический статус. Вторым мыслителем, кто тоже являлся реалистом в понимании событий, стал американский философ Дональд Дэвидсон (1917-2003). Его реализм относительно событий был вызван философско-семан-

тическими изысканиями в области естественного языка. По мнению американского философа, язык сам указывает на то, что существует в реальности.

Теория событий Дональда Дэвидсона является одной из двух наиболее влиятельных в аналитической философии и конкурирует с концепцией событий другого американского философа-аналитика Джексона Кима (род. 1934), согласно которому события являются *структурными* онтологическими сущностями. [7].

С точки же зрения Дэвидсона события являются *отдельно существующими целостностями*, сущностями и их изучение возможно только на основе логического анализа языка и разработанной им самим теории значения для естественных языков, основанной на семантической концепции истины Альфреда Тарского. Авторы двухтомного исследования, посвященного философии Дэвидсона, Эрнест Лепор и Кирк Людвиг прямо указывают на связь метафизики философа с его эпистемологией [9].

Условия онтологизации событий

Дэвидсон писал: «...я не верю, что мы сумеем убедительно истолковать [такие явления как] действия, объяснения, каузальные отношения или отношения между ментальным и физическим, если не будем считать события отдельно существующими сущностями» [12. С. 165].

События являются предметом изучения философии действия. Действия представляют собой ряды физических и ментальных событий, между которыми существуют причинно-следственные связи. Дэвидсон поясняет, что события ведут двойную жизнь. С одной стороны, мы говорим о предложениях, которые описывают какие-либо события или отсылают к этим событиям. Встречаются случаи, когда два предложения отсылают нас к одному и тому же событию, и тогда мы говорим, что действие подпадает под различные описания. («Он поднял руку» и «Он просигналил»). С точки зрения Дэвидсона теорию действия можно считать успешной, если она позволит различать одно и то же действие под различными описаниями. Решение этого вопроса связано с проблемой индивидуации – процессом распознавания отдельно существующих целостностей – индивидуалий или партикулярий. В свою очередь возможность такого различения возникает там, где за действиями признают статус событий.

При характеристике каузальных законов мы утверждаем, что всякое событие одного вида следует за событиями другого вида. Однако, и это уже касается другой стороны анализа событий, когда мы обращаемся к стандартно формализованным предложениям или к предложениям родного языка, описывающим события, мы, как правило, не находим там единичных терминов для обозначения событий. Возьмём пример универсального событийного предложения, в котором речь идёт о классе объектов «Когда кусок металла нагревают, он расширяется». «Кусок металла» не является единичным термином. Вот в таких случаях, говорит Дэвидсон, и возник-

ает проблема индивидуации событий.

Единственным способом, помогающим решить проблему индивидуации, будет попытка сформулировать вопрос по поводу *предложений*, в которых идёт речь об идентичности событий. При каких условиях предложения, имеющие форму «*a* = *b*», являются истинными, если мы полагаем, что предложения «*a*» и «*b*» при подстановке в них единичных терминов описывают события?

Когда-то Уиллард Куайн остроумно заметил, напоминает нам Дэвидсон: «No entity without identity» («Нет сущности без тождества»). Сам Дэвидсон выдвигает другой тезис: «No identity without an entity» («Нет тождества без сущности»), лингвистической копией которого будет суждение: «No statements of identity without singular terms» («Нет утверждений тождества без единичных терминов») [6. С. 164]. Философ ставит перед собой задачу: выявить условия, при которых предложения тождества, содержащие сингулярные термины для обозначения событий, являются истинными.

Логический аргумент в пользу онтологизации событий

Одна из первых попыток обоснования онтологии через логическую форму сложных высказываний была предпринята Дэвидсоном в работе «Индивидуация событий». Философ писал: «...самым веским соображением (все остальные являются [лишь] его симптомами) в пользу онтологии событий является то, что без [истолкованных партикуляриями] событий кажется невозможным дать простое и приемлемое истолкование логической формы конкретных предложений самого обычного вида; то есть кажется невозможным показать, как значения таких предложений зависят от их состава» [6. С. 166].

Свою аргументацию в пользу онтологизации событий Дэвидсон связывает с возможностями комбинаторной продуктивности, присущей естественному языку и от-

личающей его от сигнальной системы животных. Используя комбинаторную продуктивность, носители языка изучают слова и способы составления слов и таким образом готовы к тому, чтобы реагировать на сложные высказывания, с которыми раньше не сталкивались. И поскольку истинными высказываниями являются такие высказывания, содержание которых соответствует описываемому событию или действию («*p*» истинно, если и только если *p*), само понимание естественных языков делает признание существования отдельных событий обязательным, подытоживает Дэвидсон.

В качестве примера Дэвидсон берёт предложения: 1) «Себастьян гулял по улицам Болоньи» и 2) «Себастьян гулял по улицам Болоньи в 2 часа ночи». Их логическая форма позволяет говорить, что предложение 1) вытекает из предложения 2). Тогда синтаксическая форма связи этих двух предложений будет отражена в приписываемой им логической форме: выводимое предложение будет содержаться в предложении, из которого оно вытекает. Однако обычный способ формализации этих предложений этого не выявляет. Он лишь позволяет нам говорить, что логическая форма первого предложения содержит не редуцируемый трёхместный предикат «*x* гулял по *y* в *t*», а логическая форма выводимого предложения содержит безотносительный предикат «*x* гулял по *y*».

Человеческая изобретательность, пишет Дэвидсон, может справиться с такого рода головоломками разными способами. Представим себе, продолжает он, что существует такая вещь, как прогулка. «...я предлагаю узаконить наше интуитивное представление о том, что события являются истинными партикуляриями, признав прямую отсылку к ним или их квантификацию, так часто встречающиеся в нашей обыденной речи. Возьмите в качестве примера предложение «Себастьян гулял»: его можно истолковать в соответствии с [предложенными] принципами как «Себастьян предпринял прогулку» («Существует такой *x*, яв-

ляющийся прогулкой, и Себастьян предпринял *x*»)» [6. С. 166-167].

Тогда видоизменение предложения с использованием наречия мы можем считать паритетным с модификацией, использующей прилагательное: то, что видоизменяют наречные предложения, является не глаголами, а событиями. Тогда предложение «Себастьян гулял по улицам Болоньи в 2 часа пополудни» примет следующую логическую форму: «Существует событие *x*, такое, что Себастьян предпринял *x*, *x* имел место на улицах Болоньи и *x* происходил в 2 часа пополудни». Как видно, такой анализ преодолевает затруднение, возникшее с логическим следованием предложения (1) из предложения (2).

Завершая работу «Индивидуация событий», Дэвидсон писал: «Эту статью можно рассматривать как непрямую защиту [точки зрения], что события образуют фундаментальную онтологическую категорию» [6. С. 180]. Обоснование онтологического статуса событий является не прямым потому, что в статье идёт речь только об индивидуации как условии их онтологизации.

Выведение существования событий из истинностно-функциональной теории значения

Прямое постулирование событий отдельно существующими сущностями происходит в другой работе Дэвидсона «События как партикулярии» (1970). «Вещи изменяются; но существуют ли такие вещи как изменения?» – спрашивал философ [4. С. 181]. Булыжник движется, антилопа рождается, суша перемещается, звезда взрывается, но есть ли в придачу к булыжникам, антилопам, суше и звёздам нечто такое, как движение, рождение, перемещение, взрывы? Наш язык позволяет нам утверждать, что такие вещи существуют, поскольку он обеспечивает нас соответствующими единичными терминами, и не только ими. Язык содержит определённые и неопределённые артикли, видовые (*sortal*) предикаты, счёт, квантификацию

и утверждение тождества, что можно считать всем, что нужно для референции. Если воспользоваться этой грамматикой буквально и если учесть, что выражения и предложения, их содержащие, имеют, как кажется, логическую форму, тогда мы обязаны признать онтологию событий – существование неповторяющихся партикулярий [4. С. 181]. Примеров можно привести множество: смерть имярек; его второе интервью после суда; его первая попытка достичь... оказалась последней; третий взрыв оказался более разрушительным, чем первые два; и т.д.

Главный довод Дэвидсона в пользу признания событий партикуляриями основывается на его истинностно-функциональной теории значения. Не доверяя только своей интуиции, говорящей о существовании особых сущностей – событий как конкретных индивидуалий, и основанной на данных языковой грамматики, мы можем прибегнуть к логическому анализу тех суждений и предложений, в которых события видятся партикуляриями, и указать условия истинности таких суждений и предложений. Только тогда можно будет сказать, что события на самом деле существуют. Исходя из сказанного становится понятным, почему Эрнест Лепор назвал истинностно-функциональную теорию значения Дэвидсона «самым оригинальным вкладом [философа] в метафизику» [11. С. 206].

Излагая роль метода истины в решении проблем метафизики, Дэвидсон писал: «тот, кто способен понять речь другого человека, должен принять его представление о мире независимо от того, правильно оно или нет [1. С. 343]. «...общность убеждений нужна как базис коммуникации и убеждения», а «успешная коммуникация доказывает существование общей и в значительной мере истинной картины мира». Таким образом, «изучение наиболее общих аспектов языка [на основе «общей структуры согласия»] будет изучением наиболее общих аспектов реальности»

[1. С. 344, 345].

Но как можно выделить и описать эти общие аспекты языка (и реальности)? «...Если мы хотим выявить наиболее общие особенности мира, то мы должны обратить внимание на то, что делает некоторое предложение языка истинным. Можно предположить, что если мы поместим условия истинности предложений в контекст универсальной теории, то полученная лингвистическая структура будет отображать общие особенности реальности» [1. С. 345]. Дэвидсон акцентирует внимание не на самих событиях (реальности как таковой), а на логической структуре языка и предложений, в которых и идёт речь о реальности в целом и об отдельных событиях.

Теория значения в её применении к естественному языку должна по Дэвидсону опираться на понятие истины, а именно – исходить из формальной, логической теории истины. Создание теории значения для языка означает создание такой теории, которая позволит сформулировать теорему, одну для предложения, с помощью которой каждое предложение языка (фактически существующее или потенциально возможное) обретает значение. Например, теория значения для немецкого языка, сформулированная на русском языке, должна быть способна сформулировать теорему, которая покажет, что значением немецкого предложения «Schne ist weiss» является то, что снег бел.

Теория значения Дэвидсона характеризуется *холизмом* и *композиционностью*. Холизм и композиционность обуславливают друг друга: композиционность вытекает из холизма, поскольку отдельные слова приобретают значение только тогда, когда они играют какую-то роль в предложении в целом. *Главный акцент Дэвидсон делает на предложениях, не на словах.* Создание теории языка означает создание такой лингвистической системы, которая позволяла бы носителю языка, опираясь на ограниченную структуру этого языка, пони-

мать и интерпретировать любое предложение, высказанное на этом языке.

Опора на принцип холизма позволяет теории значения Дэвидсона выявлять значение языковых выражений. Значение предложений является результатом взаимодействия выражений в пределах целостной структуры языка. Следовательно, само «значение» в понимании Дэвидсона не является некой отдельной сущностью, то есть определённым ментальным состоянием или абстрактной идеей, соотносимой с неким значимым выражением. Теоремы, образованные такой теорией значения, не выражают отношений между выражениями и их «значениями», а выражают отношения одних предложений к другим предложениям, точнее, отношения между предложениями языка-объекта, который описывает предмет исследования, и предложениями метаязыка, на котором высказываются значимые предложения. При этом метаязык наделяет значениями предложения языка-объекта или переводит их на метаязык, что приводит к соблазну сформулировать теоремы языка как «*s* означает *p*», где *s* называет предложения языка-объекта, а *p* – предложения метаязыка, языка описания, и явилось бы признанием того, что мы способны формально выразить связку «означает», что выглядит неправдоподобным. Одновременно эта фраза выражает такое понимание значения, которое эта теория призвана осветить.

Для выхода из создавшегося затруднения Дэвидсон и обращается к концепции истины. Истина, по его мнению, более точное понятие, чем значение. Более того, определяя условие истинности, мы одновременно указываем на значение предложения. В результате, вместо высказывания «*s* означает *p*», Дэвидсон вводит высказывание «*s* является истинным, если и только если *p*» в качестве модели теорем адекватной теории значения. При этом логическая связка двойной импликации «если и только если» является решающей, поскольку подтверждает истинностную

функцию эквиваленции предложений *s* и *p*, то есть подтверждает, что оба предложения имеют одно и то же истинностное значение. Таким образом, теорема в теории значения Дэвидсона для немецкого и русского языка, где немецкий – язык-объект, а русский – метаязык, примет форму «*Schne ist weiss* является истинным, если и только если снег бел».

Критика семантического холизма Дэвидсона и её онтологические следствия

Однако объяснительные возможности семантического холизма Дэвидсона отдельным философам не кажутся убедительными. Так, Джон Перри, критикуя принцип холизма Дэвидсона, себе в союзники берёт Людвига Витгенштейна.

На первый взгляд Витгенштейн и Дэвидсон являются приверженцами одной и той же идеи относительно значений слов в предложении. Витгенштейн часто ссылался на известное изречение Готлоба Фреге, что слова имеют значение только как части предложений. Это изречение любил цитировать и Дэвидсон [10. С. 24]. В работе «Интерпретация философии Фреге» (1981) Майкл Даммит утверждал, что именно Фреге первым попытался создать теорию значения в духе теории значения Дэвидсона. Сам Дэвидсон, однако, утверждал, что первым, кто создал серьёзную семантическую теорию для использования её в естественных языках, был он сам [8].

Дэвидсон назвал традиционную концепцию значения, вспоминая, очевидно, «строителей» Витгенштейна, «теорией строительства блоками». Критикуя эту концепцию, он писал: «...Её часто пытались воссоздать. И это безнадежно» [5. С. 135].

Кажется, что Витгенштейн и Дэвидсон согласны в критике традиционной теории референции по одним и тем же причинам. Оба философа не уставали повторять, что интерпретация языка является производной человеческой деятельности: Витгенштейн ввёл понятие языковой игры, а

Дэвидсон делал упор на то, что семантические термины должны быть объяснены через связь с «целями и деятельностью человека» [5. С. 137].

Однако Джон Перри в президентском послании в апреле 1994 года Тихоокеанскому подразделению американского философского общества утверждал, что позиции Витгенштейна и Дэвидсона существенно разнятся. По мнению Перри, концепция Витгенштейна более реалистична, чем концепция Дэвидсона.

Теория значения Дэвидсона неверна именно потому, считает Перри, что прямой контакт лингвистической теории с событиями, действиями и объектами, описанными нелингвистическими терминами, должен производиться на уровне предложений, а не на уровне отдельных слов и не с помощью понятия референции, а с помощью понятия истины. Перри обращает

ся к «строителям» Витгенштейна, работа которых объясняла значение как употребление. Вывод, к которому подводил анализ Перри языковой игры строителей, состоял в следующем: «Существует прямая связь ... между словами и экстралингвистической реальностью. Слова связаны с интенциями и целями строителя... Слова могут играть роль в артикуляции команд, не будучи частями предложений, и таким же образом могут быть связаны с целями и интенциями человека без посредничества предложений» [10. С. 33].

Критика Джоном Перри семантического холизма Дэвидсона позволяет по-иному взглянуть на природу событий и действий. Приобретение событиями своего значения уже не опосредуется предложениями, включающими эти события, и тогда постулирование их существования на основе истинностной концепции значения уже не видится вполне обоснованным.

ПРИМЕЧАНИЯ

1. Дэвидсон Д. Метод истины в метафизике // Аналитическая философия: Становление и развитие (антология) / Пер. с англ., нем. – М., 1998.
2. Casati R., Varzi A. Events // The Stanford Encyclopedia of Philosophy (2006 Edition), URL = <http://plato.stanford.edu>
3. Casati, R., Varzi, A. C. Fifty Years of Events. An Annotated Bibliography 1947 to 1997. – Bowling Green (OH), Philosophy Documentation Center (1997) // URL – <http://www.pdcnet.org/pages/Products/electronic/eventsbib.htm>
4. Davidson D. Events as Particulars // Donald Davidson. Essays on Actions and Events. – N. Y., 1980.
5. Davidson D. Reality without Reference // Platts M. (ed.) Reference, Truth and Reality: Essays on the Philosophy of Language. – London, 1980.
6. Davidson D. The Individuation of Events // Donald Davidson. Essays on Actions and Events. – N. Y., 1980.
7. Kim J. Causation, Nomic Subsumption, and the Concept of Event // Supervenience and Mind. Selected Philosophical Essays. – Cambridge, U. K., 1993.
8. Lepore E. An Interview with Donald Davidson // URL – http://rucss.rutgers.edu/faculty/lepore/Davidson_interview.pdf
9. Lepore E., Ludwig K. Donald Davidson: Truth, Meaning, Rationality and Mind. – N. Y., 2005. – Vol. 1.; Lepore E., Ludwig K. Donald Davidson's Truth-Theoretic Semantics. – N. Y., 2007. – Vol. 2.
10. Perry J. Davidson's Sentences and Wittgenstein's Builders // Proceedings and Addresses of American Philosophical Association. – 1994. – Vol. 68. – №.2.
11. The Cambridge Dictionary of Philosophy / Edited by Robert Audi. – Cambridge, 2001.
12. Whitehead A. N. An Enquiry Concerning the Principles of Human Knowledge. – Cambridge, 1919.



УДК 141.5
ББК 87.3(2)61-63
Философия

ПРОБЛЕМА СВОБОДЫ ВОЛИ В УЧЕНИИ Н. ЛОССКОГО

С. В. Максимец

Самое большое количество исследований в области философии посвящено проблеме свободы воли. Проблема свободы воли обсуждается со времен Аристотеля и исследовалась она представителями различных школ, но несмотря на это проблема свободы воли неиссякаемая. Актуальность анализа проблемы свободы воли обусловлена осознанием необходимости включения в научный оборот целого пласта изысканий по теме свободы, осуществленных выдающимися русскими мыслителями, доступ к работам которых был затруднен в советский период. Речь идет о трудах Н. О. Лосского, который на долгое время был выслан за пределы России.

Ключевые слова

Свобода воли, свобода, воля, Н. Лосский, технократическое общество

Вопросу свободы воли в философии посвящено большое количество исследований. Пожалуй, едва ли не самое большое.

Проблема свободы воли обсуждается со времен Аристотеля. И это не удивительно. Проблема свободы воли исследовалась представителями различных научных школ на разных этапах развития человечества. Несмотря на это, проблема свободы воли неиссякаемая. И является актуальной в любые времена. И еще более центральное значение имеет проблема свободы для сознания религиозного.

Во второй половине XIX века многим казалось, что вопрос о свободе воли решен раз и навсегда. И решен он был, по мнению многих, в пользу детерминизма. Однако в XIX веке происходит возрождением мета-

физики. И многим становится понятно, что проблема свобода воли все-таки до конца не изучена, и, как следствие, не решена.

Понятие свободы воли имеет одно из центральных значений в философии, поскольку в ее анализе соединяются многие философские дисциплины, в том числе онтология, теория познания, аксиология, метафизика, этика, философия религии, философия истории.

Изучение этой проблемы светскими и религиозными мыслителями породило огромную литературу, разделив богословов и философов на сторонников абсолютной зависимости человека от Бога и тех, кто в своих концепциях пытался совместить всемогущество Провидения со свободной волей человека.

Актуальность анализа проблемы сво-

боды воли обусловлена осознанием необходимости включения в научный оборот целого пласта изысканий по теме свободы, осуществленных выдающимися русскими мыслителями, доступ к работам которых был затруднен в советский период. Речь идет о трудах Н. О. Лосского, который на долгое время был выслан за пределы России.

Основной труд «Свобода воли» Лосский написал в Чехословакии.

Лосский внес огромный вклад в исследование проблемы свободы воли.

В своей работе Лосский исследует труды Шопенгауэра, утверждающего, что всякое проявление человека подчинено закону причинности и потому не может быть свободным. Лосский не согласен с такими выводами. Он считает, что утверждение Шопенгауэра верно до той поры, пока речь идет о той сфере событий, в которой господствует механическая причинность толчка и давления. Но Лосский считает, что говоря о свободе воли, мы имеем дело с мотивами, представлением возможных целей, обсуждением, выбором, решением. Однако причинность оказывает определенное влияние на свободу воли.

Лосский приходит к выводу, что препятствием для признания свободы воли является закон причинности, т. к. «всякое хотение имеет причину, благодаря которой оно возникает также необходимо, как и всякое другое событие в мире» [1. С. 27].

В своей книге Лосский проводит разбор исследований различных научных школ о свободе воли, в том числе и вышеупомянутые исследования Шопенгауэра, которые он исследует очень подробно. Стоит отметить, что пожалуй так подробно исследовать работы Шопенгауэра о свободе воли не стоило, т. к. они не являются фундаментальным, центральным исследованием. Однако Лосский достаточно подробно разбирает размышления Шопенгауэра об отношении между сущностью предмета и его действиями, выдвигая тем самым положение, разработан-

ное средневековой философией: действие всякого предмета совершается своеобразно его природе.

Шопенгауэр следующим образом понимает возникновение событий в природе. Чтобы произошло изменение какой-либо вещи А, необходимы два фактора – внешний и внутренний. Внешний фактор – действие какой-либо вещи В на вещь А; внутренний фактор – сила, присущая самой вещи А и появляющаяся под влиянием В. Давление на пружину извне и внутренняя сила упругости самой пружины – вот два фактора, определяющие действие пружины. Действие света, тепла и т.п. на растение и собственная жизненная сила растения обуславливают развитие плодов его и т. п.

Среди других учений можно упомянуть исследования Канта, Липпса, Фихте, Виндельбанда.

Так Кант под закон причинности понимает не только необходимое возникновение действия В за причину А, но еще и единообразную, правильную повторяемость этой пары причинно связанных явлений. Лосский приходит к выводу, что у Канта нет понятия индивидуальной причинности, всякое положение, устанавливающее связь причины и действия есть правило возможного многократного повторения связи А и В.

Метафизика Липпса прямо противоположна материализму. Основное мировое бытие, согласно учению Липпса, есть дух, всеохватывающее божественно мировое я. Однако Липпс говорит, что всякое событие имеет причину, и если дана причина некоторого события, вслед за этим представить наступление определенного события. Желания человека не исключение. Каждое человеческое желание непременно определяется или детерминируется в одном направлении совокупностью всех условий, среди которых оно наступает. Индетерминизм есть для Липпса набор слов, лишенный смысла.

Лосский в своем исследовании активно цитирует детерминистов. Так, Спино-

за утверждал, что сознание свободы есть результат незнания человеком причин его желаний. Другие детерминисты утверждают, что ссылка на непосредственное сознание в защиту свободы воли есть результат недоразумения, именно смещения свободы воли с различными другими видами свободы, например, со свободой действия. Отсутствие чувства принуждения при возникновении желаний объясняется тем, что желание возникает из природы самого человека, в силу внутренней причинности, а под внешним давлением.

Виндельбанд пытается достигнуть сочетания детерминизма с индетерминизмом путем понижения ценности научного знания. Органическое сознание человека не может охватить всю бесконечную полноту действительности, поэтому для восприятия и выработки научного знания человек делает из нее лишь выборку, задача которой состоит в том, чтобы построить понятие общих законов совершающегося, пользуясь категорией причинности. Область научного исследования простирается настолько далеко, насколько единичное, на которое оно направлено, дает подчинить себя таким общим определениям, и только эта сторона есть в не то, что мы желаем и можем познать в науке. Лосский признает несостоятельность учения Виндельбанда по причине противоречивого отношения к знанию, а именно «до такого-то предела я пользуюсь причинными отношениями и считаю их имеющими значение для нравственной оценки, а далее я начинаю игнорировать их, хотя и не отвергаю их наличности»).

Учение Лосского представляет сочетание лейбницевской манадологии с платоновскими идеальными началами.

Таким образом строит он метафизику иерархического персонализма. И в исследовании о свободе воли пытается Лосский оправдать свой интуитивизм.

Лосский говорит о важном различии между «причиной» и «поводом». Причиной он считает вневременного субстан-

циального деятеля и его творческую силу. Все остальные условия он называет лишь поводами. Последовательно рассматривает он свободу человека от внешнего мира, от своего тела, от своего характера, от своего прошлого, от законов, определяющих содержание временного процесса, наконец свободу от Бога.

Нельзя не отметить, что Лосский достаточно подробно (возможно и зря) останавливается на учении Бергсона, которые говорит об интуитивном видении свободы, не давая при этом ее понимания, одновременно утверждая, что понимание такого факта, как свобода, принципиально невозможно.

Лосский не поддерживает взглядов Бергсона, утверждая, что читателю необходимо выразить в понятиях основные моменты факта свободы, которые сам автор рассматривает подробно.

На примере характера человека Лосский рассматривает отношения между характером и «отдельными хотениями», с одной стороны, а также между характером и личностью, с другой стороны. Характер есть совокупность стойких свойств индивидуума, выраженных в системе отвлеченных понятий: властолюбивый, смелый, решительный, жестокий и т. д., или добродушный, робкий, застенчивый и т. д. Совокупность таких свойств образует то, что составляет природу данной личности, и может быть названо эмпирическим характером.

Лосский одновременно утверждает, что Я человека не совпадает ни с какими ограниченными определенностями. В людях можно наблюдать изменения в характере, т. е. изменения наклонностей, способностей и т. п.

Лосский приводит пример, который описал Толстой, а именно: потрясающую картину мнимости изменения характера человека, несмотря на героическую борьбу его с собою.

И действительно, свойства характера были бы непреодолимы, если бы сущ-

ность человека исчерпывалась бы его характером. Всякая черта характера есть сверхвременный, отвлеченно-идеальный тип действия; поэтому если бы субстанциальное ядро Я было системой этих сверхвременных типов, то характер человека был бы неизменен. Между тем, в действительности, подлинные, не мнимые изменения характера встречаются.

Ведущее место в учении Лосского занимает вопрос об идее индивидуума, как идеального назначения, как образа Божьего. Если бы «я» было эмпирическим характером, природой, то это вело бы к детерминизму. Но «я» есть не природа, а идея. Если бы идеальное совершенство «я» определялось природой человека, то человек превратился бы в «автомата добродетели», добро стало бы необходимостью. Но образ Божий в человеке есть нормативная, а не природная его сущность и осуществление его предполагает свободу. Свобода коренится не в природе человека, а в идее человека. Человек не сотворен совершенным и добрым в силу необходимости его природы. Совершенство и добро есть его задача, его идея. А это значит, что свобода имеет динамический характер, она не коренится в субстанциальности человеческого «я».

Между тем как Лосский все же держится за субстанциальность. Думается, что учение о свободе должно быть освобождено от субстанциализма, потому что субстанция есть природа, природа же определяется необходимостью. Дух, в котором вкоренена свобода, не есть субстанциальная природа и потому дух есть свобода, а не необходимость. Тут как будто бы есть некоторое противоречие у Лосского.

Очень интересно все, что говорит Лосский о свободе человека от своего тела и о различии между индивидуальным телом человека и коллективным телом. Вопрос о свободе человека от своего прошлого непосредственно связан с покаянием и только христианство знает свободу человека от власти прошлого. Вопрос о сво-

боде человека от Бога есть предельный вопрос о свободе. Им болела религиозная мысль христианского мира. И все же он не был разрешен с достаточной полнотой и глубиной.

Нередко религиозная и философская мысль на последний вопрос о свободе человека отвечала утверждением свободы Бога, божественной, а не человеческой свободы. Но тогда Бог сам отвечает на свой призыв, вне Его нет никого и ничего обладающего самобытной свободой, способной Ему противостоять. Как тогда понять факт существования зла? Лосский видит этот вопрос, но не вполне его разрешает.

Глава о формальной и материальной свободе должна была бы привести Лосского к различению двух свобод – свободы исходной, свободы, как пути человека, и свободы конечной, свободы, как цели человека. Этому различению Лосский как будто бы не придает достаточно центрального значения, хотя и выражает его в другой терминологии.

Лосский утверждает, что формальная свобода со своей положительной стороны есть мощь, достаточная для желания любой из бесчисленного множества возможностей, открывающихся перед ним в данном определенном положении. Деятель, наделенный этой мощью стоит выше своих проявлений: в каждом данном случае он как сверхкачественное начало мог и имел силу хотеть и поступить иначе, чем он хотел и поступил в действительности [1. С. 74].

Действительно осуществляемый ход событий есть один единственный ряд неповторимый и необратимый: деятель, поступивший определенным образом в данной обстановке изменился уже благодаря своему поступку, изменилась также и обстановка благодаря процессам, совершающимся в ней. И никогда в будущем ни такая обстановка, ни такое состояние не повторяться.

Наличность формальной свободы, т. е. возможности поступить иначе, может

быть осуществлена прямым доказательством, непосредственным наблюдением одного поступка.

Формальная свобода обеспечивает возможность поведения как положительного, так и отрицательного. Не стесненная ничем возможность движения по обоим путям есть характерная черта этой свободы.

Разрешение вопроса о человеческой свободе должно быть связано с учением о Богочеловечестве Иисуса Христа. Только в Богочеловечестве Христа, в Его человеческой природе можно найти источник свободы человека, человеческой, а не только божественной свободы, – она вкоренена не в первой, а во второй Ипостаси Божества.

Сохраняя формальную свободы, и следовательно, не становясь автоматами добродетели, члены Царства Божия достигают в то же время совершенной полноты материальной свободы. Сущность ее заключается в том, что в их распоряжении находится бесконечная творческая сила для осуществления бесконечного разнообразия красоты, добра и обретения совершенной истины. Богатство и вселенская целостность творчества в этом Царствии так велики, что в нем нет повторений, придающих нашей жизни характер скучного однообразия, всякое деяние в нем отмечено яркой печатью индивидуального своеобразия и новизны творчества.

По мнению Лосского, граждане Царствия Божиего представляют собой индивидуальные центры творческой деятельности, одноко отношение их к целому резко иное: каждый член этого царства внутренне объединен с целым, всего себя отдавая целому и обратно получая все целое с такой полнотой и безответственностью, что здесь понятия части и целого и даже понятие органа и организма теряют свой смысл, так как в них мыслится некоторая

степень обособления элемента, односторонняя специализация функций и т. д.

Лосский считает, что в Царствии духа нет смерти как разъединения субстанциональных деятелей лишь временно и частично сочетавших свои силы для общей деятельности, так как в нем нет распадов [1. С. 31].

Также Лосский убежден и в том, что в Царствии духа нет и той частичной смерти, которая выражается в забвении, т. е. в отпадении пережитого в прошлое.

Творческие деяния в Царствии духа абсолютно совершенны и совместимы с новыми деяниями, а потому каждое из них, будучи осуществлено, не отпадает, но сохраняет вечную свежесть настоящего. Пространство в Царствии духа может быть только бесконечно мирным, поэтому в нем возможна красота пространственных форм без пространственных разъединений.

Находясь в единении с Богом, все члены царства Божия находятся в единении друг с другом непосредственно, т. е. так как сам Творец пребывает в непосредственном общении со своим творением. Все отношения в этом общении имеют внутренний характер. Противопоставления формы и материи в Царствии Божьем нет не потому что в нем форм нет, а наоборот, потому что всестороннее бесконечное взаимопроникновение полноты индивидуальных и вместе с тем гармонически сочетающихся содержаний есть абсолютно проникнутая формой содержательность.

Иными чертами характеризуется душевно-материальное царство, царство вражды, в котором пребывает человечество.

Таким образом, труды Лосского по вопросу познания свободы воли следует признать ценными и заслуживающим самого широкого распространения.

ПРИМЕЧАНИЯ

1. Лосский Н. О. Свобода воли. – Paris: YMCA Press, 1989.



УДК 141.5
ББК 87.21
Философия

ИССЛЕДОВАНИЕ ПРОБЛЕМЫ СВОБОДЫ ВОЛИ НА СОВРЕМЕННОМ ЭТАПЕ

С. В. Максимец

Одной из философских проблем, а именно проблеме свободы воли, посвящено большое количество исследований, но тем не менее единой точки зрения по этому вопросу за многие века так и не достигнуто. Понятие свободы воли имеет одно из центральных значений в философии, т. к. в ее анализе соединяются многие философские дисциплины. Анализ проблемы свободы воли в современном обществе предоставит импульс для дальнейших исследований в области социальной философии. Исследование проблемы свободы воли особенно остро звучит в нашей стране, и связано это, прежде всего, с социальной безответственностью, получившей широкое распространение в России. В современном обществе за свободу воли сражаются и погибают.

Ключевые слова

Свобода воли, свобода, воля, традиционное общество

Проблема свободы воли может быть названа одной из самых важных философских проблем, т. к. касается наиболее важных проблем человеческого существования.

Проблема свободы воли имеет давнюю историю. Еще античные философы обращались в вопросу свободы воли, однако указанная проблема в период античности не звучала так остро. Тем более, что в период античности проблема свободы воли скорее рассматривалась с юридических позиций, нежели с философских.

Следует отметить, что завершилось оформление проблемы свободы воли во времена И. Канта, который обратил вни-

мание на бессмысленность поиска свободы воли в реальных явлениях.

Изменения, происходящие в современном мире, заставляют исследователей вновь и вновь возвращаться к указанной проблеме.

Наверное исследование проблемы свободы воли особенно остро звучит в нашей стране. И связано это, прежде всего, с социальной безответственностью, получившей широкое распространение в России.

Существует еще один немаловажный аспект, обуславливающий актуальность исследования проблемы свободы воли. Несмотря на кажущуюся теоретичность проблемы свободы воли, с ней сталкива-

ется каждый человек.

Для человека характерно стремление к свободе. Свобода воли – одно из самых сильных человеческих желаний. Стремление к свободе воли предполагает возможность избирать жизненные цели и пути их достижения.

Великий математик, логик и философ прошлого века Бертран Рассел писал в своем фундаментальном труде «История западной философии»: «Противоречие между свободой воли и детерминизмом – одно из тех, которые проходят через философию от ранних времен до наших дней, принимая разные облики в разные времена» [1. С. 114].

Мы будем рассматривать свободу воли с позиций метафизики.

«Свободная воля» – абсолютно свободна только в метафизических книжках. Ограничения ее в когнитивном, волевом и практическом (поведенческом) аспектах – наиболее значимы.

Осознание и выбор альтернатив (когнитивная сторона свободной воли) – всегда ограничены наличными культурными кодами и проторенными мысленными ходами, за пределы которых удаётся выбраться немногим интеллектуальным героям. С волевой стороны свобода всегда достаточно жестко определяется социальной ситуацией и принимаемой либо навязанной социальной позицией, колеей интересов, заданных участием в прежних подобных ситуациях. Случаи поведения, резко противоречащего занимаемой позиции (был царем – стал нищим, был врачом – стал путешественником), всегда указывают на дополнительные биографические, социально-сетевые или иные причинные факторы. Наконец, практическая сторона «свободной воли» (возможность реализации решения) всегда жестко ограничена материальными и социальными рамками.

Сказанное не отменяет самого феномена «свободной воли» и не означает признания полного детерминизма чело-

веческих действий. Нередко при очевидности или постоянстве материальных факторов или культурного контекста от них как от ограничителей свободы выбора можно и нужно отвлечься. В филологических интратекстуальных и интертекстуальных исследованиях отвлекаются от материальных и социальных факторов, фокусируют внимание на культурных содержаниях и образцах (смыслах, семиотических структурах и проч.). Нет ничего страшного и преступного в том, что во многих экономических, политологических, социологических, антропологических исследованиях ученые отвлекаются от сферы интенционального, от психики индивидов и групп. Разумеется, в снятом виде она присутствует, но уже в понятиях и категориях другого рода, например как легитимность, уровень спроса, способность и склонность к вертикальной мобильности и т. п. Постоянно возобновляющиеся гуманитарные стенания о том, что «за структурами утеряли живого человека» выражают лишь удручающее непонимание значимости и функциональности научной абстракции.

Следует признать, что со времен И. Канта и А. Бергсона философия и наука не особенно продвинулись в познании природы, характера действия и проявлений свободной воли [2. С. 17]. Почти все усилия сосредоточены вокруг четырех познавательных подходов:

- индивидуалистический рационализм (всевозможные, идущие от экономики, версии расчета выгод и издержек, вероятностей разных альтернатив, максимизации полезности, теоретико-игровой подход). Здесь свобода выбора, казалось бы, предполагается, но на деле она детерминирована постулатами максимизации и навязанными способами расчета полезности;

- объективистский детерминизм (марксизм, миросистемный анализ, теория модернизации, транзитология, цивили-

лизационный подход и этнокультурный детерминизм). Здесь свобода, на первый взгляд, выводится за скобки, но при ближайшем рассмотрении проявляется, причем сосредоточенность исследователей на экономических, политических, культурных детерминантах нередко оказывается весьма продуктивной;

– идеалистические философские подходы (как правило, перепевы И. Канта, И. Фихте, Г. Гегеля, С. Кьеркегора, А. Бергсона и комментарии к ним). Здесь, несмотря на огромную литературу, нет особенного продвижения, помогающего в научном осмыслении роли свободы в исторической динамике;

– иррациональные подходы (агностические, экзистенциальные, мистические, религиозные). Как правило, их основной пафос направлен на отрицание структурно-детерминистического и расчетно-рационалистического подходов. Такие тексты могут обладать высокими литературными достоинствами (образцы: Л. Шестов, А. Камю), но не слишком помогают научному пониманию проблемы.

Принятый в этой статье подход можно условно назвать социально-динамическим детерминизмом. Детерминизм – поскольку научное понимание и объяснение исторической динамики с необходимостью предполагает раскрытие причин, факторов, механизмов, закономерностей. При этом социально-динамический детерминизм я отличаю от привычного жесткого, «механистического» детерминизма по следующим признакам:

– зависимость от позиции наблюдателя. Решения и действия не бывают свободными или детерминированными «вообще», но всегда относительно позиции, занимаемой наблюдателем. Для самого субъекта решения могут быть свободными, а для внешнего наблюдателя они детерминированы. Методологический вывод: не отрицая сам феномен свободной воли, следует искать закономерности принятия решений в разных обстоятельствах;

– «мягкость детерминизма», роль констелляций и случайностей. Индивиды и группы, выполняя те или иные правила, преследуя свои интересы (наращивание, защиту ресурсов) и символы (ценности, принципы, идеалы, верования), действуют в конкретных ситуациях. Каждый выбор во многом зависит от внешней ситуации окружения и внутренней ситуации восприятия, в которых в разной степени участвуют и объективные познаваемые закономерности, и случайное сочетание обстоятельств. Методологический вывод: можно и нужно выявлять инвариантные паттерны принятия решений путем сравнений;

– многоаспектность причин выбора. Каждая альтернатива бывает связана с надеждами и угрозами в отношении различных аспектов: отношение к привычным стереотипам поведения, к заданным извне правилам, сохранение позиции и ниши в сообществе, соответствие принятым символам и идентичностям, обретение или потеря ресурсов разного рода и т. д. При этом решения, как правило, принимаются в ограниченное время и без полного (или вообще какого-либо) учета соответствующих данных. Методологический вывод: поскольку каждое конкретное решение обусловлено множеством причин разной природы, следует так упорядочивать сравниваемые случаи, чтобы раскрывались инварианты;

– групповые и массовые эффекты. Для раскрытия исторической динамики нет надобности объяснять выбор каждого участвующего индивида. Значимы, как правило, только сплоченные группы с большими ресурсами (властью, богатством, престижем, способностью мобилизовать новых участников). Индивидуальные лидеры (в том числе, монархи и президенты) – зачастую только символы-персонификации групп. Групповое поведение легче поддается объяснению, поскольку практически все значимые для исторической динамики группы стремят-

ся увеличить, дополнить, защитить свои ресурсы через коалиции, конфликты и состязания с другими группами. Массовое поведение разрозненных индивидов обычно делится на доли (сколько процентов ведут себя так-то и так-то), рост и сокращение этих долей во времени обычно закономерны, поскольку стохастичность индивидуальных выборов здесь сглаживается. Методологический вывод: анализ должен быть не «молекулярным», а «молярным», поведение групп более значимо для исторической динамики, но и более закономерно, чем поведение отдельных индивидов;

– многослойность причин (от макро- к микро-). Каждое решение принимается в ситуации микро- («здесь и сейчас»), зависит от ее компонентов и их конфигурации (состав участников, выдвигаемые аргументы, характер информации, возникающие чувства и мысли и т. п.), однако внутренние основания и стимулы решения, сама ситуация – все это определено различными компонентами мезо- и макро- (то, что происходило и происходит «там и тогда»). Методологический вывод: следует принимать во внимание широкий спектр социальных масштабов как источников причин для решений;

– вариативность значимости свободного выбора. В разные исторические периоды распространенность и значимость свободного выбора существенно варьируются. При стабильности эти значения могут быть пренебрежимо малы, а при вызовах и кризисах – весьма велики. Есть периоды, когда практически все поведение подчинено рутинным правилам («устойчивое равновесие», «порядок»), есть другие периоды, когда общий тренд захватывает почти всех вне зависимости от выбора и действий («воронка»), наконец, бывают периоды, особенно в высоко иерархизированных режимах, когда то или иное решение одного лица может приводить к существенно различным масштабным и долговременным следствиям

(«неравновесие», «бифуркация»). Методологический вывод: следует в первую очередь объяснять периоды действия закономерностей, а также закономерное появление ситуаций неравновесия и хаоса, при анализе последних, вероятно, необходимо резко сужать масштаб анализа (вплоть до микро- и ультрамикро-).

Вопросам закономерности выбора альтернатив посвящена огромная литература, особенно продвинутой является теоретико-игровая парадигма. В данных концептуальных рамках удобна схема выбора как результата расчета относительных ресурсов, а также ожидаемых издержек от выигрыша и проигрыша. Например, в ситуации конфликта человек склонен выбирать стратегию подавления (бескомпромиссной борьбы на уничтожение), когда считает свои ресурсы намного превосходящими, а издержки при победе – малыми. Если же человек считает распределение ресурсов примерно равным или неопределенным, а издержки как при поражении, так и при победе неприемлемо высокими, то выбирает стратегию переговоров, компромиссов и сотрудничества.

Обладание человеком свободы воли еще не означает, что он может делать все, что захочет. Выбор человека ограничен тем, что присуще нашей природе. Таким образом, приходим к выводу, что человек ограничен по природе.

Но есть ли в принципе какая-то свобода воли у человека, если фактически сам он ничего не выбирает? Мы не выбираем место рождения, родителей, мы не выбираем сами детский сад и школу, окружение, поставляющее нам свое мировоззрение, исходя из которого потом мы и делаем свой выбор. Получается, что к 15-17 годам каждый из нас представляет собой то, что слепило из него окружение, повлияв на него единственно возможным образом. Ведь наше сознание, наше представление о внешнем мире складывается исключительно из того опыта, который мы

получаем в процессе созревания. В первую очередь из ближайшего окружения – родители, родственники, друзья, учителя, одноклассники.

Но вот мы доросли до времени, когда нужно выбирать, где мы будем дальше учиться и каким образом вступим во взрослую жизнь. И выбор получается, прямо скажем, не детский. С одной стороны, мы вынуждены выбирать из того, что у нас сложилось в результате семнадцатилетнего развития в среде, которую мы не выбирали. А с другой стороны – именно сейчас мы начинаем нести ответственность за этот выбор, хотя фактически его делает за нас наше окружение. То есть, я представляю себе, кем бы хотел стать через 5-10 лет учебы и работы и доверяю себя какому-то учебному заведению или трудовому коллективу с тем, чтобы они слепили из меня того, кем я, по моему выбору, должен стать, – врача, инженера, летчика и т. п. Таким образом, делая свой выбор, я выбираю именно общество, окружение.

При этом, когда человек делает выбор, он делает его из того понимания, которое сложилось в результате продолжительного воспитания. Он может воспроизводить только те правила и образцы поведения, которые усвоил. То, чего нет в его сознании, он никогда не сможет сделать, потому что не может нечто возникнуть из ничего [1. С. 121].

Однако может так оказаться, что во время учебы я пойму, что мне совсем не хочется быть врачом, инженером или летчиком, а хочу стать, например, психологом. И в таком случае я меняю учебное заведение или трудовой коллектив, то есть то общество, которое «строит» меня определенным образом.

Практически получается, что всю сознательную жизнь мы пробуем разные новые общества, компании и, осознаем мы это или нет, они делают из нас каждый раз нового человека. Таким образом, наша свобода воли заключается в том, чтобы выстраивать свое сознание посредством включения себя в различные окружения, которые будут на нас по-разному влиять.

Какой бы выбор мы ни делали, мы всегда будем исходить из нашего прошлого опыта. Но поскольку мы знаем, что прошлый опыт был нам навязан окружением, получается, что и выбор в результате навязан тем же окружением. Люди боятся, что кто-то будет иметь на них влияние, которого они не смогут избежать. А при этом, сами того не осознавая, мы являемся следствием влияния каждого коллектива, в котором мы работаем, учимся, растем. Значит, нам остается только выбирать, под влияние какого именно окружения себя подставить.

В заключении можно отметить, что свобода считается в нашем обществе высшим благом. За нее сражаются и погибают.

ПРИМЕЧАНИЯ

1. Коллинз Р. Социология философий: глобальная теория интеллектуального изменения. – Новосибирск, 2002.

2. Розов Н. С. Россия в XXI веке: «исторический недуг» и шанс на мегатенденцию «лифт» // Бюллетень научной программы «Особенности российской культуры и менталитета как фактор социально-экономического развития страны». – 2007. – № 2.



УДК 008:113/119:165.6/8

ББК 87.3(2)61

Философия

**ТЕОРЕТИКО-АКСИОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ
ФИЛОСОФИИ «РУССКОГО КОСМИЗМА»
(Н. Ф. ФЕДОРОВ, К. Э. ЦИОЛКОВСКИЙ,
В. И. ВЕРНАДСКИЙ)**

Доктор философских наук Р. Я. Подоль

Статья анализирует теоретическое наследие таких выдающихся российских ученых как К. Циолковский, Н. Федоров, В. Вернадский. На основе системно-сравнительного анализа автор показывает, что философия «русского космизма» занимает особое место в мировой науке; он также аргументировано доказывает, что русский космизм показал путь человечеству к техническому прогрессу. В статье делается заключение, что «русский космизм» служит надежным аксиологическим ориентиром для инновационного развития современной глобальной цивилизации.

Ключевые слова

Космизм, супраморализм, развитие, биосфера, ноосфера, глобальная цивилизация, антропосоциогенез

Философия «русского космизма» занимает особое место среди великих достижений мировой научной мысли, осветившей человечеству путь к техническому прогрессу, гармонично соотносимому с общественным духовно-нравственным и интеллектуальным совершенством. Наиболее последовательные приверженцы этого оригинального мировосприятия отмечают, что в нем с особой научной глубиной и полнотой чувств отразилось специфическое отличие пылливой мысли и мечтательность русского духа, во всей широте своего национального богатства, демонстрирующего постоянную устремленность от мира земного к миру небесному. И благодаря этому гармоничному слиянию, отрешенная от умозрительной рациональности и

эмпирической повседневности, исконно русская философская мысль совершенно оригинально выпестовала в себе два синтетически взаимосвязанных течения: религиозно-этического и естественнонаучного космизма. В первом, со всей полнотой воплотилась глубокая религиозная вера во вселенскую генетическую взаимосвязь Человека и Космоса, сотворенных по Божественному замыслу в их духовной и гармоничной беспредельности.

Следует подчеркнуть, что космическая тема притягивала к себе внимание не только ученых, она была источником вдохновения для всей отечественной культуры, в разные времена, озаряя творческий гений замечательных русских художников, музыкантов и поэтов. А ведь известно, что поэт в России – больше, чем поэт, а

всякий крупный композитор в России – это еще непременно и философ, музыкальными средствами пытающийся разгадать притягательные тайны мироздания. И любой тонкий исполнитель, трепетно вглядывающийся в партитуру творений П. И. Чайковского, С. В. Рахманинова или Скрябина, невольно вспоминает знаменитое изречение М. В. Ломоносова:

*Открылась бездна звезд полна;
Звездам числа нет, бездне дна.*

И в самом деле, мир музыкальных звуков столь же гармоничен и неисчерпаем, как и поэтический голос Вселенной. Вот и яркий представитель русской культуры Серебряного века К. Бальмонт в глубинах философской онтологии размышляет над вопросом:

*Как же мир не распадется,
Если он возник случайно,
Как же он не содрогнется,
Если в нем начало – тайна?*

А можно обратиться и к миру есенинской поэзии, которая органично вобрала в себя любовь к родному рязанскому краю и к манящим беспредельностью просторам Космоса:

*Не гнетет немая млечность,
Не тревожит звездный страх.
Полюбил я мир и вечность,
Как родительский очаг.*

(С. А. Есенин «Не напрасно дули ветры»).

По свидетельству известного есениноведа профессора О. Е. Вороновой, «источки подобных рассуждений Есенина можно усмотреть в «солярной» и «лунарной» мифологии древних. Можно увидеть здесь и влияние духовных исканий современников – Блока с его апокалиптическим образом «Облеченной Солнцем Жены», Клюева с «Песней Солнценосца», В. Хлебникова, слагавшего стихи о «верноподданном Солнца – Самодержавном Народу», Н. Гумилева – с идеей-образом «Солнце духа», К. Бальмонта – с книгой-манифестом «Будем как Солнце», А. Белого – с его мистическими откровениями: «Го-

лубь – Дух»; сердце-алтарь града нового: града солнечного освещения жизни» [11. С. 101].

Приведенные ссылки убедительно свидетельствуют о духовной близости отечественной культуры к идеям религиозно-этического и естественнонаучного космизма, о ее метафизической нацеленности на постижение их неразрывного интеллектуально-нравственного потенциала.

1. Аксиология космизма в философии «общего дела» Н. Ф. Федорова

Рассмотрение первого вопроса начнем с тезиса о том, что до середины XX столетия, склонная к строгой умозрительной рациональности западная метафизика, явно недооценивала не только скрытый научный потенциал, но, тем более, и глубинный этический смысл философских идей «русского космизма». Однако выдающиеся победы русской космонавтики, увенчавшиеся знаменательным событием 12 апреля 1961 года – первым полетом нашего соотечественника Ю. А. Гагарина в космос – подвигли ее обратить свой взор к этому своеобразному мировосприятию. Открывая его глубинные духовно-этические истоки, мировое научное сообщество вместе с русским словом «спутник» впервые узнало имя одного из основоположников русского космизма, выдающегося мыслителя Николая Федоровича Федорова.

Следует с сожалением признать, что теоретическое наследие Н. Ф. Федорова, как подлинного родоначальника «русского космизма» по идеологическим соображениям не было предметом анализа советской философской мысли. Этот стереотип до конца не изжит и в наше время. Так, в Малом энциклопедическом словаре «Русская философия» издания 1995 г. читаем: «Федоров Николай Федорович (1829-1903) – мыслитель-утопист, выдвинувший проект Общего дела человечества по воскрешению умерших, бессмертия живущих и

преображению вселенной в рай, Царство Божие (во исполнение благой вести христианства)» [18. С. 534]. Даже в этом научном источнике, изданном по Программе «Обновление гуманитарного образования в России», его составители не смогли избавиться от формально-поверхностных стереотипов прошлого в оценке философского наследия этого мыслителя. А вот извлечение из словаря «Русская философия», также изданном в 1995 г.: «Федоров Николай Федорович – религиозный мыслитель, создатель утопической системы, родоначальник русского космизма» [21. С. 531]. Воздадим должное авторам за диалектическую антиномичность этого оценочного суждения: хоть и «создатель утопической системы», но все же «родоначальник русского космизма».

Однако не будем слишком придирчивы к приведенным выше оценкам, поскольку совершенно ясно, что в контексте глобализации современного многополярного мира и формирования в общественном сознании жителей Земли планетарного мышления нам еще предстоит постигать научную и нравственную фундаментальность философского наследия этого самобытного русского мыслителя. Вектор этого познания в общих чертах ясен: исследователям космизма следует определить и по достоинству оценить особое значение философии Н. Ф. Федорова как для развития современной науки, так и русской культуры в целом. При этом важно учесть, что некоторые его выдающиеся современники сумели осознать и оценить его выдающийся духовный вклад в развитие интеллектуальной мысли России. Так, Ф. М. Достоевский писал, что идеи Н. Ф. Федорова «прочел как бы за свои» [12. С. 14], а В. С. Соловьев, ознакомившись с некоторыми рукописями мыслителя, восторженно назвал его «дорогим учителем и отцом духовным» [23. С. 345]. Всегда сдержанный на похвалу, Л. Н. Толстой, высказался не менее восторженно: «Я горжусь, что живу в одно

время с подобным человеком» [13. С. 149].

Теоретическое наследие родоначальника «русского космизма» нельзя рассматривать в абстрактной отрешенности от его личной биографии, особого образа жизни и оригинальных творческих исканий. В этой своеобразной личности явно что-то было от прозорливой мудрости пророков, приходивших в этот земной мир и вещавших явно «не от мира сего». Н. Ф. Федоров всю жизнь стремился с помощью науки воплотить свою сокровенную мечту об обретении человечеством космического бессмертия. «Философия общего дела» была задумана и заявлена им как необычная для своего времени оригинальная концепция, основанная на выявлении генетических причин конечности всех форм земной жизни и поиска радикальных способов победы над смертью. Выдвигаемые Н. Ф. Федоровым философские идеи, научные концепты и религиозно-этические принципы мировидения растворены по всему объему его творческого наследия, где они неоднократно уточнялись и по-разному интерпретировались. По всему видно, что автор не спешил публиковать свои рукописи, тщательно продумывая и корректируя их содержание.

Методом системного анализа можно указать следующие структурно-логические элементы философского наследия Н. Ф. Федорова. В первый блок этой системы можно выделить концептуальные изложения понимаемого им истинного смысла жизни и адекватных глубинной человеческой сущности целей «общественного развития» детерминации общественной жизни и исторического развития человечества. Второй блок может быть представлен антропологической гносеологией преодоления земных форм бытия человека с целью обретения космического бессмертия. Третий блок его концептуальных положений формулировался на основе космологической тематики. В нем

мыслитель стремился показать, что космос в силу неосмысленности его разумного начала, по аналогии с неустроенностью повседневного бытия, для большинства людей представляет по своей сути не более, чем «хаос» как «враждебная человеку пустыня с бездушными мирами».

Но представленное видение «философии общего дела» останется всего лишь схемой, если не заметить, что все его структурные компоненты выстраиваются, согласуются Н. Ф. Федоровым на основе сформулированного им нравственного принципа супраморализма (от лат. *supremus* – высший). Супраморализм по Н. Ф. Федорову – это «живое христианство» как высший взлет нравственности в исполнении заветов Евангелия. Этот моральный императив позволяет русскому человеку, истинно верующему в православие, уходить от избыточной трансцендентальности умозрительного познания земного бытия и исповедовать имманентную причастность ко всему вечно живому и нравственно беспредельному во Вселенной.

На обыденном уровне такую внутреннюю мотивацию личности следованию принципа супраморализма можно, согласно убеждениям мыслителя, обосновать специфическими ментальными особенностями русского духа. Что же касается научного познания, то, по мнению Н. Ф. Федорова, это позволяет науке преодолеть избыточную предметную геоцентричность и раскрывает перед ней те космические горизонты, которые до этого заслонялись от дерзновенных устремлений вечно пытливого человеческого разума, сугубо практическими интересами земного бытия людей.

В своем универсальном метафизическом восприятии супраморализм позволяет воспринимать космос не только в его физической сущности, но и в его этической, вселенской бесконечности. Введение понятия «вселенной» позволяет рассмотреть в нем бесчисленные миры как «оазисы духа», которые, благодаря общему делу

«сынов человеческих», способны стать «всенаселенным» домом для нравственно богатых и сильных разумом людей.

Анализ выделенных составных частей философского наследия мыслителя уместно начать с глубинного этического принципа, провозглашенного Н. Ф. Федоровым: «В настоящее время, – пишет он, – дело заключается в том, чтобы найти, наконец, потерянный смысл жизни, понять цель, для которой существует человек и устроить жизнь сообразно с ней. И тогда сама собой уничтожится вся путаница, вся бессмыслица совместной жизни» [25. С. 433].

Нам, живущим в XXI веке, с его экономическими, социальными и духовными неурядицами, важно понять смысл того удара, которое Н. Ф. Федоров делает на словах о необходимости возрождения потерянного духовного, а не одного только лишь потребительского смысла жизни, и, установив такую цель жизни, мы – граждане глобального мира, сможем «устроить общественную и личную жизнь сообразно с ней». Ведь социальные беды, прежде всего, исходят оттого, что очень многие люди, зомбированные стяжательским смыслом жизни иную аксиологическую цель жизни себе просто не представляют. Что же тогда нам следует ждать от бытийственно извращенного вещиизмом настоящего и смутного в своих вождельных потребностях будущего.

Общественные отношения, основанные на подобном инстинкте самоизоляции, является «зооморфической», отживающей формой вселенной. Эту общественную форму он образно назвал историческим «несовершеннолетием» людей. Чтобы человечество смогло побороть нынешнее нравственное «несовершеннолетие», оно должно прежде всего осознать его природную причину, а затем найти способы ее преодоления.

Так на основе социального запроса общегуманного общения людей возникает глубинный замысел его философии «общего дела», как нравственного ориентира

всемирного исторического развития и вектора, объединяющего представителей всех многообразных национальных культур, вокруг решения проблем духовного «совершеннолетия» жителей Земли. Н. Ф. Федоров рассматривал феномен смерти как планетарное явление, обусловленное несовершенством природной регуляции, а по сему, конечность земных форм бытия, по его убеждению, можно преодолеть выходом из рамок планетной ограниченности жизни в космическую бесконечность Вселенского бытия.

«Всеобщее дело» победы над смертью, по мнению Н. Ф. Федорова, может быть успешным только при условии объединения науки, религии и этики в единое общечеловеческое мировоззрение, и знание, способное в будущем восстановить утраченное единство человеческого рода. Супраморалистское изменение социального статуса религии, этики и науки, как он считал, позволит достичь в будущем радикального преображения земного человека в космическое существо и соединения всех форм земной жизни с вечностью жизни Вселенной. Духовную сверхзадачу людей, целенаправленно сплоченных «общим делом», мыслитель видел в том, чтобы «морализовать их естественно земное бытие для окончательной победы нравственности над эгоизмом, добра над злом, добродетели над корыстолюбием. Тем самым, по его мнению, будет достигнут окончательный поворот человеческой истории от сциентистски понимаемой идеи прогресса к общественному идеалу блага, ума и воли» [25. С. 433].

Главную бездуховную ущербность цивилизации Н. Ф. Федоров усматривал в ее очевидной культурной безликости, в превалировании вседозволенности над внутренней свободой духа, в тотальном фетишизме вещей и товарно-денежных отношений над нравственностью, над подлинной человеческой жизнью в ее творческом начале. В его понимании цивилизация профанирует, дегуманизирует «сынов челове-

ческих», превращая их в «блудных сынов», девальвирует подлинный смысл жизни, бесплодно растрчивает научную мысль на изобретение орудий господства одних народов над другими путем их военного закабаления и вооруженного насилия.

С учетом отмеченных негативных издержек цивилизации, векторы мирового исторического развития представлялись Н. Ф. Федорову в альтернативных футурологических сценариях: либо вечное «несовершеннолетие» в бездушном техническом прогрессе, либо «бессознательная» история принудит человечество к хотя бы мнимому воскрешению своих гуманных творческих начал, и тогда, и только тогда, народы сознательно объединяться вокруг «общего дела» [25. С. 199].

«Общее дело» как сочетание промысла божьего и осознавшего этот промысел и действующего человечества – основной интегрирующий элемент религиозно-утопического учения Н. Ф. Федорова. Оно представляется сутью его понимания русской идеи с национально-патриотической и православно-монархической окраской. Пытаясь устранить противоречие между христианским и естественным, между Троицей и жизнедеятельностью человека, мыслитель по мнению его оппонентов допустил спорные трактовки сути того и другого. Но и они вынуждены были признать, что философия «общего дела» Н. Ф. Федорова – весьма своеобразное учение, пытавшееся ответить на внутренние противоречия общественной жизни конца XIX – начала XX в. И в наше время идейно значимыми для судеб современного человечества оказываются многие идеи Н. Ф. Федорова, тесно связанные с решением глобальных проблем экологии, управлением природными стихиями, что невозможно без преодоления традиционной разобщенности стран и народов.

Итогом нашего рассмотрения космологического учения Н. Ф. Федорова может быть тезис о том, что он строил «Философию общего дела», систему «проектив-

ной философии», т. е. философии «действия», а не пассивного созерцания мира. Именно эта черта связывает основоположника космического учения со всей предшествующей и последующей русской философией. Поэтому именно ему, как никакому другому отечественному мыслителю, удалось отразить в своих сочинениях глубинную ментальную сущность русского духа и именно ему в исторической судьбе русских философских исканий принадлежит особое место.

Некоторая логическая разбросанность философских идей Н. Ф. Федорова, очевидная для критиков слабость эмпирической аргументации мыслителя, с лихвой компенсируется его духовным творческим вдохновением, жаждой «полного и всеобщего спасения» как главной цели человечества и искренней верой в то, что разум и сознание человека в будущем смогут осуществить великую цель. Трагической запутанности человека в истории, духовному несовершеннолетию человечества он противопоставлял свою оптимистическую веру в исцеляющее влияние «совокупного действия», свою веру в техническую регуляцию природы.

В свое время, весьма тонко и глубоко прочувствовал все «pro и contra» этого философско-этического учения видный отечественный религиозный мыслитель В. В. Зеньковский, заметивший, что «утопизм Федорова есть свидетельство не слабости его философского дарования, а непреодолимой пока трудности сочетать идеал и историю, «всеобщее спасение» с живой реальностью нашего бытия» [13. С. 165]. К этому проникновенному суждению уместно добавить: чем быстрее мы осознаем трудности сочетания идеала и реальности, тем успешнее мы преодолеем нынешние трудности социального бытия, тем позитивнее будут реализованы общественные реформы и тем перспективнее будут наши ожидания будущего.

2. Принцип духовно-материального

монизма космической философии

К. Э. Циолковского

Константин Эдуардович Циолковский (1857-1935) является бесспорным продолжателем философии «общего дела» Н. Ф. Федорова в его естественнонаучном проявлении. И в тоже время, он заявил себя как представитель мировой космической науки, стремившийся соединить высокий гуманизм этого мировоззрения с областью самых дерзновенных научно-технических экспериментов и эвристических прогнозов. Можно сказать, что философия «общего дела» Н. Ф. Федорова послужила для К. Э. Циолковского духовным ориентиром для обоснования смелых научных проектов по освоению человечеством беспредельного пространства Вселенной. При определенной демаркации основополагающих идей религиозно-этического и естественнонаучного космизма это духовное влияние вполне объяснимо, исходя из эволюционных традиций русской научной мысли. Такое духовное влияние многие исследователи научного наследия К. Э. Циолковского усматривают в обосновании им фундаментального принципа «атомистического панпсихизма», лежащего в основе его космической философии. В частности, В. В. Казютинский считает, что «принцип атомистического панпсихизма – один из наиболее фундаментальных, для космической философии, в неявном виде отражает важнейшую идею «общего дела» – воскрешение «сынами человеческими» своих предков» [14. С. 113].

Помимо данного важнейшего гносеологического принципа в основании научной концепции К. Э. Циолковского заложена фундаментальная метафизическая идея религиозного космизма о духовно-материальном единстве мироздания. Следует заметить, что ее обоснование он всецело связывал с важнейшим философским принципом диалектического монизма. Духовно-материальное единство Вселенной, по его убеждению, лежит в основе всех без исключения эволюционных про-

цессов и обусловлено, как он считал, объективной диалектической взаимосвязью трёх ее основных атрибутов: *времени, пространства и силы*. *Время*, по мнению основоположника космической науки, в этом триединстве является доминирующим элементом, благодаря тому, что имеет специфические характерные величины: прошедшее, настоящее и потенциальное будущее, которое, как и любая физическая бесконечность неизмеримо. «Всякий атом, – подчеркивал ученый, – щедро одарён временем. Всякие громадные времена известные и воображаемые – совершенный нуль в сравнении с его запасом в природе» [32. С. 279].

Второй важнейший монистический атрибут Вселенной – космическое пространство К. Э. Циолковский рассматривал с позиций классической механики, отмечая, что в нём нельзя выделить определённые направления и границы. Такой подход позволил ему расширить прежние представления атомистской теории и утверждать, что «атом одарён ещё и неистощимым и беспредельным пространством» [32. С. 279]. Вселенская сила как особый феномен, с позиций классической механики, не раскрывается полностью, но К. Э. Циолковскому очевидно, что именно в силе проявляется субстанциональность движения тел в беспредельном и вечном пространстве Вселенной. При этом, очень интересен вывод, который К. Э. Циолковский делает из анализа выделенных им основных элементов мироздания. По отношению к классической механике, господствовавшей в современной ему науке, он носит ярко выраженный релятивистский характер: «Без материи не существует ни время, ни пространство, ни сила. И обратно, где есть одно из этих понятий, там есть и материя. Она определяется тремя этими понятиями» [32, с. 279]. Таким образом, новатор космической науки подчёркивает первостепенную значимость рассматриваемых постулатов (или, по его собственному выражению, «основ

суждений») перед последующим изложением основных принципов своего философского учения.

Одним из важных положений космической философии К. Э. Циолковского, раскрывающим монистическую идею духовно-материального единства мироздания, является уже упомянутый принцип «атомистического панпсихизма». Выстраивая свою теорию на основании современных ему научных данных, он с неизбежностью приходит к необходимости определения системы субординационных элементов, доминирующих в эволюции психической жизни материи. В качестве таковых он рассматривает атомы эфира, присутствие которых в составе всех физических объектов окружающей действительности для учёных того времени являлось очевидным. Но при этом К. Э. Циолковский столкнулся с неизбежной дилеммой: сохранить в своей космической концепции аксиоматические представления об эфире или принять выводы теории относительности А. Эйнштейна. Но, как и большинство учёных того времени, находясь во власти традиционной парадигмы, он с нескрываемым скепсисом утверждает, что «принцип Эйнштейна есть произвольная замена очень понятного явления необоснованным фактически чудом» [37. С. 44].

Дальнейшее рассмотрение атома с позиций панпсихизма как субъекта Вселенной, наделённого свойством чувствительности, логически привело К. Э. Циолковского к необходимости квалифицировать его как «атом-дух». Причём под чувствительностью атомов им понималась их генетическая способность ощущать «приятное и неприятное», что равноценно чувствам «радости и горя». В своих последующих научных трудах великий ученый неоднократно подчёркивает это уникальное единство материального и духовного начал в природе: «Вся вселенная имеет одно начало – элементарный бесконечно малый атом, или дух вечный» [37. С. 67].

Однако, чувствительность атома, как считал К. Э. Циолковский, проявляется по-разному в зависимости от специфики окружающей действительности. Одно дело, когда он морфологически образует мозг высокоорганизованного существа, где он в полной мере проявляет свойства чувствительности и раздражимости. Другое дело, когда он «блуждает» по всем органам животного или попадает в мир неорганический, где атом пребывает в «глубоком обмороке», состоянии спячки, не реагируя на внешние раздражители и не «осознавая явственного бытия». По мнению К. Э. Циолковского, «громадные периоды небытия как бы не существуют для атома, а существуют только периоды пребывания его в живой органической материи, главным образом – в мозгу высших существ» [32. С. 292]. Принимая во внимание рассмотренные уже представления о бесконечности времени и пространства, он утверждает, что атомы всех ныне живущих людей спустя годы неизбежно оживут в составе других разумных существ. Более того, все эти воплощения субъективно сливаются в одну непрерывную, бесконечную жизнь.

К. Э. Циолковский много внимания в своих работах уделяет оптимистическому изображению картины будущей вечной космической жизни людей. Но для её реализации необходима активная деятельность по расселению разумных существ во Вселенной. Этот важный вывод, логически возникающий при разработке идеи монистического единства мироздания, становится аксиологическим базисом для всех последующих научных поисков учёного.

Ранее уже отмечалось влияние философии «общего дела» на систему научных взглядов К. Э. Циолковского, но горизонт его мировоззренческих ориентиров значительно шире этого учения. При этом, у исследователей его научного наследия до сих пор не существует единого мнения о том, какую философскую картину мира считать в его творчестве приоритетной.

Анализируя размышления учёного о монистическом единстве мира, одни исследователи приходят к выводу, что «модель мироздания у Циолковского представлена в строгом соответствии с ньютоновскими образами, не утратившими своей привлекательности и авторитета среди учёных (прежде всего естествоиспытателей) не только конца прошлого столетия, но и наших дней» [19. С. 372]. Другие же, вполне обоснованно, рассматривают данную идею сквозь призму эзотерических учений. Например, В. В. Казютинский, выделяя в творчестве К. Э. Циолковского принцип «атомистического панпсихизма», указывает что «при ближайшем рассмотрении он оказывается удивительно близким эзотеризму. Эзотерики считают, что Абсолют, раскрывающийся в проявленный космос, есть «Духоматерия». «Атомы-духи» К. Э. Циолковского, представляющие единство материального и духовного начал, в эзотерической терминологии соответствуют «тонким материям» [15. С. 410].

Оба данных подхода к изучению идеи монистического единства мироздания в творчестве К. Э. Циолковского, несмотря на очевидные разногласия, на самом деле, не противоречат друг другу. Они лишь отражают различные аспекты поиска учёным универсальной модели бытия, выводы которой не противоречили бы данным различных областей знания, накопленных человечеством за всю историю своего существования. Все существующие сейчас научные и паранаучные теории и гипотезы, религиозные и эзотерические учения окажутся частными случаями этой единой концепции, время которой ещё не настало.

К. Э. Циолковский всячески стремился преодолеть вульгарную ограниченность естественнонаучного позитивизма посредством ориентации теоретического познания на духовные универсалии общечеловеческой культуры. По его мнению, все элементы духовности, что способствовали

выходу человека из темного природного царства в мир торжества вселенского разума и космического духа не должны оставаться в прошлом, в виде исторической памяти о становлении науки как формы общественного сознания. Он был убежден, что этот духовный потенциал может и в будущем служить аксиологическим ориентиром, определяющий вектор гуманистического развития земной цивилизации. Об этом он рассуждал в известной беседе с А. Л. Чижевским: «Всё будет в руках тех грядущих людей ... все науки, гипотезы, верования, техника, телепатия – словом все возможности, и ничем будущее знание не станет пренебрегать, как пренебрегаем мы – ещё злостные невежды – данными веры, творениями философов, писателей и учёных древности, фактами, наблюдениями. Даже вера в Перуна и та пригодится. И она будет нужна для создания истинной картины мира» [38. С. 668].

Концептуально выстраивая свою научную и философскую системы, К. Э. Циолковский сталкивался с необходимостью указать субстанциональную причину описываемого им взаимодействия основных элементов Вселенной. Ученый с нескрываемым сожалением заявлял, что с позиции религиозной веры сделать это гораздо проще, объявив творцом Вселенной Бога, чем с естественнонаучных позиций. Он не отвергает подобную логику и в естественнонаучных доказательствах. Проблема заключается лишь в онтологическом и этимологическом обосновании термина «Бог».

В связи с этим К. Э. Циолковский, прибегая к логическому закону достаточного основания, предложил несколько интерпретаций этой философской категории: 1) Бог как субстанциональная «первопричина» Вселенной; 2) Бог как онтологически или пантеистически воспринимаемый Космос; 3) Боги как общепризнанные Патриархи или Президенты высокоразвитых планет Вселенной. В одной из основных своих работ, написанной в 1902-1903 гг., он четко сформулировал эту мысль: «Под сло-

вом бог также подразумевается совершенно реальное понятие. Это есть или неизвестная причина вселенной (теизм), или сам космос (пантеизм), или живительная идея любви и солидарности всего живого (социализм), или высшие существа небес (человекоподобные), стоящие во главе населения планет, солнечных систем, звездных групп и т. д.» [37. С. 38].

На основании вышеизложенного, можно сделать предположение, что К.Э.Циолковский как естествоиспытатель, в определенной степени допускал использование понятия Бога в науке, и таким образом обосновывал существование божественной силы «самых разнообразных рангов», т. е. ее различных иерархических уровней, играющих детерминирующую роль во Вселенной.

Помимо терминологических особенностей определения доминирующей Вселенской силы значительное внимание в своих трудах по космической философии К. Э. Циолковский уделяет размышлениям о сущности Бога. Они особенно важны с учетом их глубокой и аксиологической направленности на духовное совершенствование земного сообщества в интересах его последующего переселения в просторы Космоса. По мнению великого ученого, несмотря на неведомые для человеческого разума внешние трансформации, внутренняя сущность Божества остаётся постоянной. Бог всегда единственен, хотя и проявляет себя в вечном и бесконечном процессе Вселенского бытия в самых различных духовных формах. Видение им как ученым сущности Бога значительно отличается от философской позиции Ф. М. Достоевского, где признаком божества является красота, призванная спасти этот греховный мир от бесконечных материальных соблазнов.

Согласно К. Э. Циолковскому: «... бог есть идея или ряд правил и законов, которые ведут людей и всех существ Вселенной совершенству и счастью. Такие идеи, хотя, может быть, сейчас и неизвестны

людям, но должны быть» [Циолковский К.Э. Разговор о Боге // Там же. – С. 326]. Следовательно, Бог познаваем и Его изучение неотделимо от изучения природы.

Важнейшим сущностным признаком проявления божества является, по К. Э. Циолковскому, «причина Космоса». Именно в этом своем проявлении Бог является творцом и законодателем Вселенной. Но достижение истинного знания этой причины всегда для науки останется теоретически и практически невозможным. В этих условиях, как пишет он, философу остаётся лишь констатировать: «Бог есть причина всех явлений: причина вещества и его законов» [29. С. 270.]. Всемогушая и нежно любящая своё творение первопричина находится вне Вселенной и может её уничтожить по своей воле. Причина «безмерно выше космоса» и несоизмерима со своим творением.

К числу допустимых пределов научного познания, по словам К. Э. Циолковского, следует отнести то неизбежное обстоятельство, что наука нигде не сталкивается ни с созданием материи, ни с её уничтожением. Но как философа, этот факт его совсем не смущает, и он продолжает настаивать: «мы повторяем: мир сотворён. Все космические бесконечности только составные части изделия, которое желательно было создать причине ... Космос развивается машинально, но право создавать и уничтожать нельзя отнять от причины» [34. С. 309.]. Среди размышлений К. Э. Циолковского о первопричине следует отметить ещё один важный аспект, который поможет в дальнейшем определить её сущность. По мнению философа, причина сегодняшней Вселенной может оказаться не единственной в истории мироздания, а явиться следствием целого ряда предшествующих причин. Поэтому мы, возможно, так никогда ничего и не узнаем о самой первой причине. Остаётся только постулировать её наличие и господство над всеми явлениями окружающей действительности. На этой идее, яв-

ляющейся фундаментальной в космической философии, базируются все её эволюционные представления, так как эволюцию мироздания в этом учении нельзя отрывать от эволюции божества как внутреннего двигателя космического процесса.

Вселенная, сотворённая первопричиной во всём многообразии проявлений, развивается далее самостоятельно, превращаясь в главного законодателя мироздания. Первопричина уже не оказывает влияние на протекающие в ней процессы и утрачивает, с точки зрения К. Э. Циолковского, своё божественное предназначение. Божеством, руководящим эволюцией материального мира, становится сама Вселенная. Эта идея подчёркивается им в своих философских работах неоднократно: «Бог – причина всего, в сущности сама вселенная...» [35. С. 326]. «Нет бога-творца, но есть космос, производящий солнца, планеты и живых существ: нет всемогущего бога, но есть вселенная, которая распоряжается судьбой всех небесных тел и их жителей» [33. С. 341]. «Отсюда вывод: наш бог (космос) есть вечный, неизменяемый, живой, а мы его части и, значит, подобны ему» [30. С. 337].

Основываясь на приведённых и аналогичных им высказываниях можно заключить, что К. Э. Циолковский представляет Вселенную разумным и вечно живым субъектом. К такому выводу приходит большинство исследователей его космической философии. Например, В. В. Казютинский считает, что «на уровне философской метафизики космос, Вселенная выступает у Циолковского как единый живой организм ... Такое понимание мира восходит к платоновской традиции. Циолковский явно противопоставлял его образу Вселенной классического естествознания, где космос оказывался оторванным от живой природы» [14. С. 120.]. Однако данное утверждение можно признать верным, только указав, что Вселенная в космической философии «жива»

лишь потенциально, благодаря присущей её атомам способности периодически принимать участие в психической жизни разумных существ. Космос в целом не однороден: «Одни части вселенной имеют интенсивную жизнь (существа), другие – очень слабую, не заметную, без памяти, сознания и разума» [30. С. 337]. Фактором, объединяющим всю Вселенную в единый организм и управляющим процессом её развития, выступает «воля космоса». Воля отдельного существа является лишь частным случаем этой единой и безграничной воли Вселенной. Поэтому обе они функционируют одинаково, с той лишь разницей, что «воля космоса проявляется как воля мудрейшего и всесильного существа» [28. С. 309].

Таким образом, Вселенная представляется К. Э. Циолковскому в виде безграничного, потенциально живого организма, порождённого внешней по отношению к нему Причиной и непрерывно развивающегося по собственным законам под контролем внутренне присущей ему воли.

Рассматривая Вселенную как эволюционирующий организм, К. Э. Циолковский особенно интересуется механизмом её развития. Открытие законов, управляющих этим процессом, необходимо для его философской системы, так как позволит указать место и роль самого человека в картине мироздания. Анализ высказываний К. Э. Циолковского о непрерывной космической эволюции позволяет выделить в её структуре ряд параллельно протекающих процессов, каждый из которых получает оригинальное философское обоснование. Первым среди них, несомненно, является процесс эволюции материи во Вселенной в сторону уплотнения. По его мнению «настоящая материя есть результат эволюции более простой материи, элементов которой мы не знаем» [31. С. 274]. Она состояла из частиц более мелких, чем известные в то время электроны. К. Э. Циолковский предполагает, что это могли быть не открытые пока ещё ча-

стицы эфира. Однако и они, возможно, имеют сложное внутреннее строение.

Учитывая же колоссальные пространственные и временные масштабы Вселенной, мы можем «прийти к выводу о бесконечной делимости материи, вследствие бесконечности истекших времён» [31. С. 274]. Усложняясь, материя становилась всё более плотной и менее упругой, благодаря чему возникающие из неё новые более массивные миры утрачивали способность пересекаться со своими разреженными предшественниками. Каждый из таких миров, развиваясь по собственным физическим законам, создавал всё многообразие своего вещества, а «ушедшие в вечность эпохи создавали существа, которые достигали совершенства, как достигают его существа из нашей материи. ... Одна из них – наша эпоха, с нашими разумными существами, подобными земным» [31. С. 275].

Идея К. Э. Циолковского о существовании различных разумных существ на разных этапах космической эволюции ставит вопрос о возможности их влияния как на неорганизованное вещество, так и на эволюцию разума во Вселенной. Согласно К. Э. Циолковскому «как бы подтверждение этих мыслей, мы имеем множество фактов, собранных достойными доверия людьми. Факты эти указывают на присутствие каких-то сил, каких-то разумных существ, сшивающихся в нашу человеческую жизнь. Одни из этих существ подобны нам (мой монизм), только более совершенны, какими и мы будем (эволюция), другие, составлены из более лёгких элементов, господствовавших дециллионы дециллионов лет тому назад. Какие из этих существ вмешиваются в нашу жизнь решить трудно» [36. С. 321-322]. Как видим, основоположник космической науки высказывал определенную уверенность в том, что человеческий разум не может быть единственным уникальным явлением во всей Вселенной. Учёный был убеждён, что «во Вселенной господствовал,

господствует и будет господствовать разум и высшие общественные организации» [32. С. 289].

Он предполагал, что некоторые высоко развитые цивилизации возникли на ранних стадиях эволюции Вселенной и потому скрыты от нас барьерами времени. Несмотря на неизбежные различия в строении, все эти существа порождены Вселенной и, следовательно, развиваются по одним и тем же законам. Ученый писал: «Подаваясь назад гигантскими шагами времён, мы встречаем всё новые и новые миры живых и разумных существ, бесконечные градации поколений всё более и более эфирных» [37. С. 88].

Главный вывод, который позволяет сделать анализ космических идей К. Э. Циолковского, состоит в признании высшего духовного начала, управляющего Вселенной в соответствии с целями непрерывного самосовершенствования всего человечества. Благодаря именно этим идеям великого ученого, космическая философия «общего дела» получила в его трудах свое естественнонаучное продолжение. Разработанные К. Э. Циолковским инновационные проекты преобразования всех форм земного бытия с целью выхода человечества в космические просторы содержат в себе громадный аксиологический и эвристический потенциал, имеющий глобальное значение для нынешней цивилизации.

3. Аксиологическая значимость ноосферных идей В. И. Вернадского для философии «русского космизма»

Отвечая на вопрос о влиянии идей В. И. Вернадского на современную науку, академик Д. С. Лихачёв подчёркивал: «В. И. Вернадский, по моему разумению, величайший учёный и мыслитель XX века, гордость русской науки. Концепция биосферы Земли крайне важна для гуманитарных наук...» [16. С. 11]. Понятие биосферы, наряду с другими базовыми понятиями, разработанными выдающимся мыслителем, играет фундаментальную

роль в развитии научных идей космизма. Одним из базовых положений в теории биосферы В. И. Вернадского является понятие живого вещества, как совокупности организмов, участвующих в геохимических процессах и соответственно различающихся массой, химическим составом и энергией. Вводя это понятие, В. И. Вернадский подчёркивал, что живой организм «составляет неразрывную часть земной коры, есть её продолжение, часть её химического механизма, через который проходят во время жизненного процесса химические элементы» [3. С. 213].

Раскрывая смысл понятий живого и косного вещества, учёный формулирует две аксиомы:

1) Организмы берут все химические элементы, строящие их тела, из окружающей среды и возвращают их после смерти или при жизни в ту же среду.

2) Без небесных светил, в частности баз Солнца, жизнь на Земле не может существовать [3. С. 12].

Он конкретизирует взаимодействие жизни и косного вещества, состоящее в непрерывном круговороте химических элементов. Этот биогенный ток атомов вызывается живым веществом и выражается в никогда не прекращающемся дыхании, питании, размножении. В таком постоянном обмене веществ В. И. Вернадский выделяет два биогеохимических принципа:

1) Геохимическая биогенная энергия стремится в биосфере к максимальному проявлению.

2) При эволюции видов выживают те организмы, которые ею жизнью увеличивают биогенную геохимическую энергию [5. С. 185].

При таком подходе живое вещество можно рассматривать как основной системообразующий фактор, связывающий биосферу в единое целое. Именно организмы являются трансформаторами, которые переводят космические излучения в действенную земную энергию – элект-

рическую, химическую, тепловую, механическую.

Такой вывод, являющийся важнейшим следствием развиваемых В. И. Вернадским биогеохимических представлений, разделяют и многие современные учёные, считающие, что «присутствие живого вещества в биосфере придаёт своеобразный облик энергетическим явлениям на поверхности Земли» [26. С. 454]. «Живое вещество переводит энергию солнечного излучения в энергию химических связей косного вещества, которое надолго, иногда на миллионы лет захоранивается в недрах, там метаморфизуется, магматизируется под действием радиоактивного распада, давлений и температур...» [1. С. 80]. «Жизнь, по существу, возвращает геосфере те возможности, которые в ней заложены, вернее, вызывает их к действительности. Вернадский показывает, что жизнь перестраивает геологический порядок присущий планете» [24. С. 93].

Идея генетического единства живой и косной материи возникает у В. И. Вернадского при исследовании геохимических функций живого вещества в биосфере и при этом опирается на три основных положения:

1) Неизменность биогеохимических функций (функций жизни в биосфере) в течение геологического времени (периода, доступного изучению современными геологическими методами).

2) Принцип Реди (основное эмпирическое обобщение): всё живое происходит из живого [9. С. 45].

3) Отсутствие абиогенеза в окружающем мире [3. С. 115.].

В результате учёный на страницах многих своих работ, настойчиво заявляет: «В настоящее время мы не можем с научной точки зрения рассматривать жизнь на нашей планете иначе, как выражение единого явления, существующего без прерыва со времени самых древних геологических эпох, следы которых мы можем изучать. В течение всего этого времени

живое вещество было резко отделено от косной материи» [2. С. 49].

Идея вечности и безначальности жизни В. И. Вернадского является, несомненно, важным достоянием философской мысли русского космизма. Вечность жизни подразумевается и в концепции К. Э. Циолковского, но там она рассматривается как вечное активное начало Вселенной и движущая сила эволюционного процесса в космосе. В. И. Вернадский же сужает трактовку понятия «жизнь» до его биологической составляющей (рождение, питание, размножение, смерть), переводя, тем самым, философскую идею вечности жизни в иную онтологическую плоскость.

Не разделяя основополагающих для концепции К. Э. Циолковского строго монистических представлений о единстве Вселенной, учёный-натуралист считал, что способностью чувственности и раздражимости потенциально наделены только объекты, входящие в состав биосферы, несопоставимые по своим энергетическим параметрам с косным веществом остального материального мира. По мнению В. И. Вернадского, «при таком резком отличии живого от косного эволюционный процесс не имеет места среди минералов и вообще косных тел нашей Земли. Он проявляется в косной среде тогда, когда с ней связаны большие массы живого вещества» [8. С. 74].

Основоположник теории биосферы утверждал, что «есть ряд данных, которые указывают, что атомы, входящие в состав живых организмов ... должны отличаться от атомов окружающей нас материи ... Эти данные заставляют предполагать, что живые организмы способны избирать определённые изотопы из их смесей, какими являются многие химические элементы окружающей нас среды» [6. С. 84].

Этот феномен не объясняет ни одна из теорий о функционировании живых организмов потому, что его причины проявляют себя на уровне действия атомных

сил. На молекулярном уровне организации материи также существуют проблемы, ставящие в тупик современную науку. Самой парадоксальной среди них является наличие в нашей Вселенной необъяснимой диссимметрии пространственно-временных свойств живых организмов. Впервые проводя комплексное исследование явлений симметрии в живом веществе, В. И. Вернадский сформулировал проблему следующим образом: «Диссимметрией, свойственной жизни, мы будем называть также свойство пространства или другого связанного с жизнью явления, для которого из элементов симметрии существуют только оси простой симметрии, но эти оси необычны, ибо отсутствует основное их свойство – равенство правых и левых явлений, вокруг них наблюдаемых» [9. С. 202].

В результате проведенных исследований ученый выяснил, что все живые организмы содержат в своём составе вещество только одного пространственного вида: только левые, либо только правые молекулярные изомеры. Например, живой белок без исключения – только левый, а глюкоза – только правая. Именно это свойство жизни лежит, по мнению В. И. Вернадского, в основе деления материи на два несводимых друг к другу класса живого и косного вещества, со всеми вытекающими отсюда эволюционными различиями.

В. И. Вернадский впервые дал научное обоснование явлению диссимметрии, рассматривая его как основную особенность пространственного строения живых существ. Связав эту гипотезу с новыми представлениями теории относительности о времени, он разработал единое учение об особом, свойственном жизни, пространстве-времени, анизотропном, неоднородном, с комплексом специфических свойств, которые отличают его от всех других свойств материи.

Такое представление о повсеместном распространении жизни в космосе выводят концепцию В. И. Вернадского на обо-

снование принципа панспермии, который по сути не расходится с принципом «атомистического панпсихизма» К. Э. Циолковского, если опустить тот факт, что сама идея выделения этих фундаментальных космических принципов имеет у обоих мыслителей разное теоретическое обоснование. В то время как К. Э. Циолковский размышлял о самозарождении жизни и расселении уже «совершенных» разумных существ, В. И. Вернадский саму земную жизнь трактовал, как вечное репродуктивное свойство Вселенной. По его мнению, «главным, может быть единственным, трансформатором солнечной энергии в химическую является в биосфере живое вещество, и оно же разносит её по всей нашей планете» [4. С. 88]. Именно благодаря космическим излучениям биосфера получает новые и неизвестные для земного вещества свойства, изменяющие картину земной поверхности. Земные существа, таким образом, являются созданием сложного космического процесса, необходимой и закономерной частью единого космического механизма.

Изучение В.И. Вернадским проблемы возникновения жизни, бесспорно, имело перспективное значение для дальнейшего развития теории космизма. Здесь мы, прежде всего, имеем в виду понимание учёным исключительной роли живого вещества в эволюции всей Вселенной. Размышляя об этом, В. И. Вернадский формулирует несколько эволюционных идей, без которых современное естествознание уже не мыслимо. Одной из них является развиваемое им представление об анти-энтропийном характере всех протекающих в живом организме процессов.

Поверхность планеты, считает В. И. Вернадский, лишённая живого вещества, не могла бы обладать столь большим количеством свободной энергии, которым обладает современная природа. Следовательно, возникновение и развитие биосферы на Земле – это воплощение таких энергетических процессов, которые привели к

обогащению внешних оболочек планеты свободной энергией. Это даёт учёному повод высказать предположение о неподчинении биосферы второму закону термодинамики: «В результате жизни происходит не уменьшение свободной энергии в космической среде, а её увеличение. В этом отношении жизнь действует обратно принципу энтропии» [5. С. 186].

Изучая вопрос об исторической эволюции типов диссимметрии живого вещества биосферы, учёный показал их связь с диссимметрией абиотических форм материи и даже наметил перспективы для исследования проблемы диссимметрии космоса. Но при этом он полагал, что Вселенная в целом есть симметричное образование и явления жизни в этом плане уникальны. Именно понимание исключительности биологической жизни и является основной причиной отличия эволюционных представлений В. И. Вернадского от общепринятых в современной биологии теорий. С точки зрения современных учёных «в общей истории развития Вселенной диссимметрия возникает как ясно выраженное и потенциально негэнтропийное явление на геологическом и, возможно, в некоторых случаях на астрономическом уровнях организации вещества, и затем она получает своё развитие на биологическом уровне» [17. С. 147]. Рискнём предположить, что окажись В. И. Вернадский в курсе современных космологических исследований (например, проблемы диссимметрии вещества и антивещества [22]), то диссимметрия в биосфере представилась бы ему частным случаем диссимметрии Вселенной, и акценты в эволюционных размышлениях неизбежно поменялись.

В своих первых исследованиях, опирающихся на понятие диссимметрии живого вещества, В. И. Вернадский заявлял о невозможности самозарождения жизни из симметричной среды в течение геологического времени. По его мнению: «Неудача воспроизведения абиогенеза при не-

прерывно продолжающихся попытках получить этим путём живой организм, и критика этих попыток, по существу на основе здорового эмпиризма, заставила многих биологов, создающих единство жизни и масштаб процесса, ей отвечающего в биосфере, искать другое её происхождение на нашей планете – принося жизни из космического пространства» [7. С. 141]. Эта идея В. И. Вернадского гармонично согласуется с развиваемыми им представлениями о вечности жизни, «если предположить, что проникновение космического живого вещества началось раньше геологического времени» [3. С. 133]. Подобные высказывания заставляют Н. Г. Холодного предположить, что академик В. И. Вернадский «целиком разделяет точку зрения сторонников идеи вечности живого вещества и, следовательно, считает наиболее вероятной причиной образования биосферы на нашей планете случайное попадание на ее поверхность мельчайших зародышей организмов из межпланетного пространства» [27. С. 387]. Выражаемое Н. Г. Холодным несогласие с этими представлениями вполне адекватно отражает позицию подавляющего большинства ученых-космистов (в т. ч. К. Э. Циолковского и А. Л. Чижевского), считавших эволюцию неживой материи и, в частности, абиогенез фундаментальными свойствами нашей Вселенной.

И тем не менее В. И. Вернадский не делал окончательных выводов в пользу лишь одной из этих концепций (панспермии или абиогенеза), предпочитая рассматривать явления жизни, наряду с материей и энергией, в качестве вечного и безначального свойства Вселенной. В «Размышлениях натуралиста» он пишет: «Неизвестно, является ли жизнь только земным, планетарным явлением, или же она должна быть признана космическим выражением реальности, каким являются пространство-время, материя и энергия» [7. С. 112]. Располагая, таким обра-

зом, явления жизни в одном ряду с фундаментальными онтологическими основами мироздания, учёный приводит собственное естественнонаучное обоснование важнейшей эволюционной идеи русского космизма – представлению о космической сущности жизни.

Важнейшим этапом формирования философской концепции В. И. Вернадского и вершиной его научного творчества по праву считается представление о неизбежном переходе биосферы на более высокую эволюционную ступень развития – ноосферу. Побудительной причиной к созданию учения о ноосфере стало обоснование В. И. Вернадским механизма изменения структуры живой природы под влиянием жизнедеятельности человека. В своих работах он неоднократно повторял, что «с появлением на нашей планете одарённого разумом живого существа планета переходит в новую стадию своей истории» [5. С. 185]. Дело в том, что «охваченная всецело живым веществом, биосфера увеличивает, по-видимому, в беспредельных размерах его геологическую силу и, перерабатываемая научной мыслью, переходит в новое своё состояние – в ноосферу» [7. С. 22]. Этот процесс, по мнению В. И. Вернадского: «Обусловлен ходом истории научной мысли, неразрывно связан со скоростью сношений, с успехами техники передвижения, с возможностью мгновенной передачи мысли, её одновременного обсуждения всюду на планете» [7. С. 24].

Данный ряд проблем, стоящих перед обществом на пути господства сферы разума, следует дополнить ещё и обретением автотрофного способа питания, поскольку «непосредственный синтез пищи, без посредничества организованных существ, как только он будет открыт, коренным образом изменит будущее человека» [2. С. 55].

Приведённые цитаты раскрывают большую аксиологическую значимость ноосферной концепции В. И. Вернадского для осмысления всей духовно-нрав-

ственной глубины философии «русского космизма». Для нынешней цивилизации с ее ярко выраженной технико-технологической экспансией на социально-гуманитарные основы человеческого бытия ноосферная концепция указывает единственно верный ориентир для научных футурологических прогнозов ее последующего развития. Наряду с этим, она позволяет выработать оптимальные конструктивные решения для оптимизации тенденций синхронного и асинхронного воздействия общества на окружающую природную среду. Ноосферная концепция на нынешнем этапе научно-технического прогресса выступает в качестве общезначимой парадигмы для гармонического соотношения самых смелых инновационных проектов и достижений с разумным прогнозированием возможных инвариантных гуманитарных последствий, глобально значимых для судеб всего человечества..

Однако, следует признать, что до сих пор в научном сообществе по поводу ноосферной теории существуют неоднозначные мнения, хотя значительная часть видных учёных считает, что: «в понимании В. И. Вернадского, ноосфера глубоко диалектична по своей сути – она есть не только природное, не только социальное явление, а синтез природного и социального, истории природы и истории общества» [39. С. 7]. Но все же интерпретация понятия «ноосфера» до сих пор является открытым и весьма дискуссионным вопросом. По мнению академика Н. Н. Моисеева: «Ноосфера просматривается скорее на уровне интуиции, и насыщение этого понятия реальным содержанием представляет ещё громадную проблему» [20. С. 27]. Воспользовавшись результатами проводимой в данном направлении работы [40. С. 639-643], можно указать условия, необходимые для вступления планеты в ноосферную стадию своего развития:

1. Заселение человеком всей планеты.
2. Резкое преобразование средств связи и обмена между разными странами.

3. Усиление связей, в том числе политических, между всеми государствами Земли.

4. Преобладание геологической роли человека над другими геологическими процессами, протекающими в биосфере.

5. Расширение границ биосферы и выход в космос.

6. Открытие новых источников энергии.

7. Равенство людей всех рас и религий.

8. Увеличение роли народных масс в решении вопросов внешней и внутренней политики.

9. Свобода научной мысли и научного искания от давления религиозных, философских и политических построений и создание в общественном и государственном строе условий, благоприятных для свободной научной мысли.

10. Подъем благосостояния трудящихся. Создание реальной возможности не допустить голода, нищеты и ослабить влияние болезней.

11. Разумное преобразование первичной природы Земли с целью сделать её способной удовлетворить все материальные и духовные потребности численно возрастающего населения.

12. Исключение войн из жизни общества.

Однако критическая рефлексия по поводу соответствия указанных В. И. Вернадским ноосферных факторов реальному состоянию экономической и социально-политической жизни современного человечества невольно заставляет нас усомниться в ближайших перспективах эволюционного перехода биосферных процессов в эту высшую качественную стадию своего развития. В настоящее время нарушения синхронного равновесия в системе «человек-природа», порождающие глобальный общественный кризис и планетарные техногенные катастрофы, вызывают самые серьезные опасения в силу их возможного необратимого характера. И, похоже, иной научной альтернативы для преодоления эсхатологических

прогнозов в духе утверждения «конца мировой истории» (Ф. Фукуяма) у гуманитарного и естественнонаучного сообщества не существует. В этом плане особую актуальность обретает системный теоретико-методологический анализ ноосферной концепции, общие идеи которой обозначенные В. И. Вернадским, могут служить парадигмальной матрицей для раскрытия ее бесспорно огромного эвристического и аксиологического потенциала. К сожалению, приходится констатировать, что ноосферная теория, зачастую воспринимаемая как экстравагантная научная гипотеза, пока еще остается конвенционально недооцененной, а потому и в должной мере не освоенной как в гуманистике, так и в естествознании.

Исходя из этого, следует, что, переход к утверждению фундаментальных ноосферных принципов мироустройства потребует и от науки, и от человечества в целом, огромных, а главное совместных духовно-нравственных, социально-экономических и общественно-политических усилий. И каждый, кто соотносит себя с великой русской культурой, может с гордостью осознавать, что на этом трудном, но таком судьбоносном общеглобальном пути свой весомый вклад в интеллектуально-духовное просветление «сынов человеческих», как мечтал Н. Ф. Федоров, будет вносить философия «общего дела» и космические идеи его выдающихся последователей К. Э. Циолковского, В. И. Вернадского и других представителей философии «русского космизма».

В завершении статьи уместно еще раз подчеркнуть, что философия «русского космизма» представляют собой не только аутентичный духовный срез всей предшествующей русской культуры, но и надежный аксиологический ориентир для современного общественного развития и научно-технического прогресса. Она является также надежной эвристической и духовно-нравственной доминантой для формирования нового глобального миропонимания, в основе которого лежит представление о материально-духовном единстве эволюции земной цивилизации и всей Вселенной.

ПРИМЕЧАНИЯ

1. Аксенов Г. П. О научном одиночестве Вернадского // Вопросы философии. – 1993. – № 6. – С. 80.
2. Вернадский В. И. Автотрофность человечества // Биогеохимические очерки (1922 - 1932 гг.). – М.-Л.: Изд-во АН СССР, 1940. – С. 55.
3. Вернадский В. И. Живое вещество. – М.: Наука, 1978. – С. 213.
4. Вернадский В. И. Заметки об изучении живого вещества // Биохимические очерки (1922 - 1932 гг.). – М.-Л.: Изд-во АН СССР, 1940. – С. 88.
5. Вернадский В. И. Изучения явлений жизни и новая физика // Биохимические очерки (1922 - 1932 гг.). – М.-Л.: Изд-во АН СССР, 1940. – С. 186.
6. Вернадский В. И. Мизотопы и живое вещество // Биохимические очерки (1922 - 1932 гг.). – М.-Л.: Изд-во АН СССР, 1940. – С. 84.
7. Вернадский В. И. Научная мысль как планетарное явление // Размышления натуралиста. – Кн. 2. – М.: Наука, 1977. – С. 24.
8. Вернадский В. И. О геологическом значении симметрии // Размышления натуралиста. Пространство и время в неживой и живой природе. – М.: Наука, 1975. – С. 74.
9. Вернадский В. И. Об условиях появления жизни на Земле // Биогеохимические очерки (1922-1932 гг.). – М.-Л.: Изд-во АН СССР, 1940. – С. 205; Вернадский В. И. Самородные элементы // Избранные сочинения. – Т. 2. – М.: Изд-во АН СССР, 1955. – С. 45.
10. Вернадский В. И. Об условиях появления жизни на Земле // Биохимические очерки (1922 - 1932 гг.). – М.-Л.: Изд-во АН СССР, 1940. – С. 202.
11. Воронова О. Е. «Пространство будет побеждено...» (Идеи «русского космизма» в духовно-творческом наследии С. А. Есенина) // Истоки и становление космической идеи на Рязанской земле: материалы Региональной научно-практической конференции, посвященной официальному открытию Года российской космонавтики в Рязанской области. – Рязань, 2011. – С. 94-101.
12. Достоевский Ф. М. Письмо Н. П. Петерсону, 24 марта 1878 // Полн. собр. соч.: в 30 т. – Л., 1988. – Т. 30. – Кн. 1.
13. Зеньковский В. В. История русской философии: в 2 т. – Ростов н/Д, 1999. – Т. 2.
14. Казютинский В. В. Космическая философия К. Э. Циолковского // Философия русского космизма. – М.: Фонд «Новое тысячелетие», 1996. – С. 120.
15. Казютинский В. В. Космическая философия К. Э. Циолковского в контексте русского космизма // Циолковский К. Э. Космическая философия. – М.: Эдиториал УРСС, 2001. – С. 410.
16. Лихачев Д. С. Ответы на вопросы редакции журнала «Наука в СССР» // Наука в СССР. – 1988. – № 2. – С. 11.
17. Македонов А. В. Учение В. И. Вернадского о диссимметрии геологических объектов // В. И. Вернадский и современность. – М.: Наука, 1986. – С. 147.
18. Малый энциклопедический словарь. – М., 1995.
19. Мапельман В. М. «Космическая этика» К. Э. Циолковского // Циолковский К. Э. Космическая философия. – М.: Эдиториал УРСС, 2001. – С. 372.
20. Моисеев Н. Н. Еще раз о проблеме коэволюции // Вопросы философии. – 1998. – № 8. – С. 27.
21. Русская философия: словарь. – М., 1995.
22. См., например, Гарднер М. Этот правый левый мир. – М.: Мир, 1967. – Серия «В мире науки и техники»; Вигнер Е. Этюды о симметрии. – М.: Мир, 1971; Пригожий И.,

Стенгерс И. Порядок из хаоса. Новый диалог человека с природой. – М. Эдиториал УРСС, 2000. и др.

23. Соловьев В. С. Письма. – СПб., 1909. – Т. 2.

24. Туровский М. Б., Туровская С. В. Концепция В.И. Вернадского и перспективы эволюционной теории // Вопросы философии. – 1993. – № 6. – С. 93.

25. Федоров Н. Ф. Сочинения. – М., 1982.

26. Хильми Г. Ф. Хаос и жизнь // В. И. Вернадский: pro et contra. – СПб.: РХГИ, 2000. – С. 454.

27. Холодный Н. Г. К проблеме возникновения и развития жизни на Земле // В. И. Вернадский: pro et contra. – СПб.: РХГИ, 2000. – С. 387.

28. Циолковский К. Э. Воля Вселенной // Грёзы о земле и о небе: Научно-фантастические произведения. – Тула: Приок. кн. изд-во, 1986. – С. 309.

29. Циолковский К. Э. Бог милосерд // Космическая философия. – М.: Эдиториал УРСС, 2001. – С. 270.

30. Циолковский К. Э. Есть ли Бог // Космическая философия. – М.: Эдиториал, УРСС, 2001. – С. 337.

31. Циолковский К. Э. Живые существа в космосе // Грёзы о земле и о небе: Научно-фантастические произведения. – Тула: Приок. кн. изд-во, 1986. – С. 275.

32. Циолковский К. Э. Монизм Вселенной // Грезы о земле и о небе: Научно-фантастические произведения. – Тула: Приок. кн. изд-во, 1986. – С. 289.

33. Циолковский К. Э. Нет ничего (мысли безбожника) // Космическая философия - М.: Эдиториал УРСС 2001. – С. 341.

34. Циолковский К. Э. Причины космоса // Грёзы о земле и о небе: Научно-фантастические произведения. – Тула: Приок. кн. изд-во, 1986. – С. 309.

35. Циолковский К. Э. Разговор о Боге // Космическая философия. – М.: Эдиториал УРСС 2001. – С. 326.

36. Циолковский К. Э. Существа разных периодов эволюции // Грёзы о земле и о небе: Научно-фантастические произведения. – Тула: Приок. кн. изд-во, 1986. – С. 321-322.

37. Циолковский К. Э. Этика и естественные основы нравственности // Космическая философия. – М.: Эдиториал УРСС, 2001. – С. 44.

38. Чижевский А. Л. Теория космических эр // Аэроионы и жизнь. Беседы с Циолковским. – М.: Мысль, 1999. – С. 668.

39. Яншин А. Л., Микулинский С. Р., Молчалов И. И. Слово о Вернадском // Наука в СССР. – 1983. – № 6. – С. 7.

40. Яншина Ф. Т. Ноосфера В. Вернадского: утопия или реальная перспектива // В. И. Вернадский: pro et contra. – СПб.: РХГИ, 2000. – С. 639-643.



УДК 003
ББК 71.0
Культурология

РУССКАЯ СВАДЬБА. СТРОЕНИЕ СОБСТВЕННО СВАДЕБНЫХ ПЕРЕХОДОВ

Кандидат культурологии П. И. Кутенков

В статье показывается сложность в изучении общего строения русской народной свадьбы. Предлагается свадебный переход рассматривать как сущностной двойной сложный переход, каждый со своим внутренним строением.

Ключевые слова

Душа, возрождение, инаковое состояние, обряд, рождение, русская народная свадьба, переход, печаль, собственно переход, сряда, структура, строение, сущностное, одежда, умирание

Исконная русская свадьба представляет собой сложнейшее явление народной культуры. Она затрагивает большую совокупность вопросов связанных с духовно-нравственными, имущественными, общинными, родоплеменными и правовыми отношениями. Существенное значение в свадьбе придавалось выполнению древних вероисповедальных и магических действий. Русская свадьба весьма многолика и имеет много местных вариантов. В общем виде время свадьбы во второй половине 19 начале 20 в. исследователями представляется в виде трёхчленного деления: предсвадебная пора; свадьба и послесвадебные обряды или, предсвадебное время, собственно свадьба и послесвадебное [14, с. 256; 25, с. 8; 12, с. 333]. Изучение свадьбы в 20 ст. выявило разные взгляды на трёхчленное строение свадьбы. Например, по К. В. Чистову трёхчленная свадебная обрядность это: «досвадебная» обрядность – год

жизни молодёжи до создания семьи; «свадебная обрядность» – это собственно свадьба. «Послесвадебная» – год жизни молодых или то время, в течении которого они выделяются в общине-селе как особая половозрастная группа [цит. по 4, с. 48; 27, с. 224, 225, 228]. По Н. В. Зорину свадьба, с позиции трёхчленной структуры, выглядит иначе. Первую часть свадебных действий он отсчитывает с времени выбора невесты и сватовства, что резко отличается от предложенного Чистовым. Интересно мнение учёного: «...сохраняя трёхчленное деление свадьбы, мы вынуждены существенным образом изменить его характер» [13, с. 47]. Оно свидетельствует о незавершённости разработки структуры свадьбы.

Существующая неясность с трёхчленным делением русской свадьбы вызвало поиск других подходов в её изучении. Так И. В. Власова в исследовании северновеликорусской свадьбы заменяет членение

свадьбы на характеристику складывания семейных отношений в свадебном обряде [7, с. 425]. Ряд других учёных также рассматривают свадьбу без жёстких попыток её деления на три части [20, с. 106-128; 16, с. 30-253]. Сложное внутреннее членение свадьбы показала Е. А. Самоделова: «сватовство-Богомолье-запой-предсвадебная неделя-девичник-день венчания-послевенчальный день или два» [24, с. 23]. В многочленном строении свадьбы учёной выделяются её разноуровневые составляющие, часть которых мы предлагаем называть **малыми временами**. Внешние границы свадьбы по Самоделовой не совпадают с границами предложенными другими учёными. Но показанное учёным строение свадьбы обнаруживает в ней существование более мелких структур, соподчинённых в своей основе общему делению.

В целом очевидно, что изучение и выделение трёх и большого количества частей русской свадьбы исследователями осуществляется с разных позиций. Вследствие этого внешнее единство структуры свадьбы, определяемое понятием трёхчленности, в действительности имеет существенные расхождения, и не сводится к общему знаменателю.

Причина разногласия в оценке строения свадьбы может заключаться в смещении взглядов на внешнее. При справедливой общей оценке содержания свадьбы: Костомаров – «это – народная полужыческая литургия», «отпечаток седой, доисторической старины» [14, с. 256]; Сумцов – «во всех славянских свадьбах много языческого, древнего», необходимо свадебные песни и обряды сблизить с сохранившимися доселе в обрывках и обломках верованиями доисторической эпохи, с различными остатками старины [25, с. 7]; Зорин – «мировоззренческой основой свадьбы являлись языческие культы. Роль православия в свадебном комплексе крайне незначительна» [13, с. 169], – не раскрывается суть происходящего в свадь-

бе, она остаётся за стеной описания обрядов, оценки смещаются в сторону внешнего. Внутреннее, во имя чего вершится обряд, чем обусловлено использование различных обрядовых средств, включая одежду, остаётся малоисследованным.

Мы полагаем, что в изучение свадьбы предпочтение необходимо отдавать подходам и методам, учитывающим сущностное содержание, духовность происходящего, прояснённое обрядностью и вещной знаковостью свадебного пространства. Целесообразно учитывать разработанные учёными подходы исследования внешнего и внутреннего в содержании обряда [2, 1993], типологию сходства свадьбы, похорон и родин [3, с. 70; 13, с. 73].

Сущностное содержание свадьбы связано с душой невесты. Оно раскрывается, прежде всего, в обрядах с невестой, направленных на подготовку и передачу её души в иной род, т.е. на её умирание и возрождение [11, с. 83-193; 20, 1998, с. 21]. Широко известный свадебный переход «смерть-возрождение» при внимательном изучении обнаруживает сложное строение. В нём выделяется первый переход: печаль-умирание-смерть и, второй: рождение, возрождение. Необходимо уточнить саму идею умирания: умирание невесты в девичьем образе в роду отца и её возрождение в бабьем облике, в роду мужа. Но умирание и смерть невесты в народной культуре не пустая образность, а невидимая действительность. Действительностью является её последующее духовное рождение и возрождение. В строении свадебного перехода, мы обнаруживаем структуру **собственно переходов**. **Собственно переходы смерти и рождения** расположены точно в середине между сорока днями печали **невесты** и сорока днями возрождения **молодухи**.

В славянской свадьбе известен обряд посажения невесты за стол. Его называют *Посад, Понимание, Вывод, Выкуп* и др. Это основной обряд, когда за столом в

красном углу прилюдно происходила передача невесты в род мужа. По мнению Ю. К. Круглова свадебный обряд отдачи невесты за столом жениху и его боярам «представляет, в сущности, наивысшую точку её развития; с этого момента жених и невеста считались мужем и женой» [15, с. 33]. Л. Ю. Евтихеева, выделяя значимость свадебной посадской одежды подчеркнула, что одевание невесты перед Посадом «равнозначно узакониванию брака, как перемена и причёски» [10, с. 14, 15]. Т. А. Бернштам, рассмотрев историко-культурные явления родноверческого времени, приобретшие знаковый характер, пришла к важному выводу, что во время сидения у стола и происходила «смерть души» невесты в «саду-рае» перед «престолом» [5, с. 63]. Можно привести множество других примеров, в которых исследователи так или иначе выделяют это время свадьбы, называя его главным.

Печальное время свадьбы и время веселья соединяются временем инакового, иномирного состояния невесты, **собственно переходами**, которые захватывают непосредственное время предсвадебных обрядов, Посада и часть послепосадских обрядов. В качестве особого времени оно неоднократно отмечалось исследователями. Например, в Новоторжском у. Тверской губ. после банного обряда невеста сидела посередине избы, под матицей: «не девица и не мужняя жена» [9, с. 270]. Об инаковости состояния невест В. И. Ерёмину заметила: «Обезличивание, одинаковость связывались с представлением о «нездешнем», потустороннем их временном пребывании» [11, 1991, с. 89]. Каково строение междумирного времени невесты? Понять его можно, обратившись к стихиям природы – воде, ветру и огню, к обрядовым и вещным знаковым средствам умирального состояния невесты и её «воскресения» при переходе в род мужа.

Рассмотрим строение двух собственно переходов в свадьбе сёл вяземской КРК.

В с. Ушинке ВКРК *печаль* невесты завершается банным обрядом накануне свадьбы. Подруги **чешут** невесте волосы и поют песни. Ушинская баня (в печи) и чесание волос завершают, отграничивают печаль невесты, переводят её в инаковое пространство культуры – невеста умерла. Подруги после бани остаются ночевать с невестой в её избе. Утром перед Посадом подруги вновь **расчёсывают** волосы невесте, надевают девичий наряд, но ещё не посадский. Невеста вопит, прощается с родителями и всеми родственниками, просит указать дорожку на чужую сторону [19, с. 43]. (Жених с соседнего двора!) Очевидно, что в причитаниях речь идёт о чужом роде и дороге в ином мире. В с. Вяземке невесту после утреннего вопления, мать и крестная обливают «непитой водой с хмелем», тут же следует обряд первого надевания *печальной* красной понёвы *о трёх яргах*-свастиках, со скаканием по лавке и произнесением широко известного выражения: «Хацу скацу, хацу не скацу». Невесту наряжают во все **новые печальные одежды**, закрывают платом, чтобы не было видно лица, и сажают за стол в красный угол на *Посад*. Состав посадской сряды не только новый по изготовлению, но и новый по знаковости: в нём появилась бабья одежда – понёва: «Ды как наденешь панёву, так и баба» (ПЗ(В), 2000).

Умывание обрядовой водой и переодевание в новую сряду отграничивает часть прошедшего смертного времени инакового состояния. В календарном течении оно включает **вечер-ночь-утро**. Типологически утренняя подготовка «умершей» невесты для перехода в новое состояние подобно обрядам многократных проводов одной души, когда для неё каждое утро ставится *непочатая* вода. При этом сам поминальный обряд обязательно включает вечер-ночь-утро.

На Посаде происходит обрядовая передача невесты и её души в иной род. В Вяземке после выкупа рядом с невестой са-

жали жениха, мать невесты бросала ему кушак и говорила: «Если зятюшка-батюшка жана мила, сам наси, а не мила хоть лашадей путай». Дружка быстро схватывал кушак и отвечал: «Нет, мы сами его износим, нецаво лошадей путать» [19, с. 8]. И повязывал его на себя. Кушак это полотно, пояс, нить – это нить судьбы. Мать, породившая дитя и соткавшая для него нить судьбы, передавала эту земную нить судьбы в другой род¹.

Бросание кушака резко разграничивает время иномирного состояния на две части. Подобное разграничение ярко проявлено в свадьбе Заонежья. Перед отъездом на венчание невесте и жениху повязывали на голое тело по куску рыболовной сети или просмоленные льняные нити (дратву), если этих оберегов на них до сих пор не было. Молодожёны носили их на себе **в течение сорока дней** [16, с. 233]. На берегу Белого моря обряд «отпуска свадьбы» закреплял передачу невесты в род мужа и обозначал начало нового времени. Колдун в затемнённой комнате, без посторонних привязывал жениху и невесте на голое тело пояс², который «они должны были **носить шесть недель** (выд. мной. – П. К.), не снимая даже в бане» [22, с. 36].

После венчания тут же невесте заплетают две косы, надевают сороку и двурогую праздничную кичку, указывающей на то, что «невеста теперь стала бабой» [18, с. 43, 44, 47]. Время от бросания кушака до смены головного убора и причёски – это первое малое время рождения, относящееся ко второму собственному переходу.

Молодые перемещались в избу родителей жениха. В с. Вяземке переодевание невесты *в красную добрую сряду*³ из *печальной* происходило после пира в доме жениха и на пиру у её родителей вечером в этот же день [19, с. 6, 12, 18, 24]. Всю ночь у дома молодых жгли костры (ПЗ(БИ), 2001). Утром молодая с ног до головы умывается *непитой водой* с *хме-*

лем, а воду на руки поливает свекровь. Утреннее умывание обрядовой водой ограничивает время рождения, «рожается *молодуха*», наступает конец иномирного состояния. По календарю время рождения включает **вечер-ночь-утро**.

В свадьбах ВКРК иномирное время имеет две части, отделяемые между собой обрядами и вещным миром, поведением невесты. Обряды Посада разграничивают время инаковости: умиральное время от времени родов молодой. В собственно переходе, умиральном **душа самостоятельна**, во втором – **душа невесты соединяется с душой мужа и передаётся в его род**.

Самобытное строение времени инакового состояния видим в свадьбе сядемской КРК. В с. Сядемке накануне свадьбы крёстная и девки парили невесту в бане и проводили различного рода магические действия, гадания, заплетали ленту в косу; закрывали, чтобы не было видно лица, и голосящую под звон кос вели в избу (ПЗ(С), 2000).

В избу, невесту сразу не пускают, все двери заперты – она в инаковом состоянии – умерла. В похоронно-поминальной обрядности в СКРК запрету невесте на вхождение в дом после бани соответствует обряд первых проводов души: после обмывания и обряжения умершего все выходят на улицу и совершают первый обряд проводов души. В избе невеста продолжала голосить, ей расплетали косу, а ленту забирала близкая подруга. Следовало благословение (первое) на шубе родителями «идти в чужие люди» (замуж выходили в своём селе).

Баня, запрет на вхождение в избу, обряды с косой, отдача ленты своей лучшей подруге, причитания – это действия и знаки показывающие окончание печали, умирание в роду отца, выход из сообщества девок и вхождение невесты в иномирное состояние. Невеста умерла [19, с. 55]. Это время **безвременье**, потустороннего нахождения. Инаковость состояния невесты

в это время отмечается и неполнотой её сряды.

Утро: невесту убирают в новые одежды посадской печальной сряды – отграничивается начало времени выхода из иномирного пространства (невесту убирает кто-то, как и покойника, сама не одевается); благословение родителей хлебом и образом (**второе**); закрытую платком сажают на Посад; совершаются посадские обряды передачи жениху – начинается время рождения молодухи. Обряд соединения жениха и невесты первоначально происходит на духовном уровне, в ином, невидимом пространстве культуры. При выходе из дома в с. Красная Дубрава невеста прыгает через большой костёр. После венчания, в церкви (или в доме мужа) невесте заплетали две косы, надевали повойник, убирали в двурогую кичу [8, с. 190] – отграничивается первое малое время рождения. После кормления молодых в другом помещении, невесту полностью окручивали в бабью сряду, при этом впер-

вые подпоясывали бабьим поясом с особым свадебным *узлом*, его носили всю жизнь [19, с. 38]. Окручивание знаменовало конец родов молодухи, начало возрождения в роду мужа.

Сядемская свадебная обрядность расчленяет иномирное время на две части, два инаковых перехода: 1) умиральный – от девичьей бани до Посада 2) рождения – с передачи на Посаде до обряда полного окручивания. Каждый переход неоднороден и состоит из малых времён.

Выделенное строение двойного перехода инакового состояния характерно не только для южновеликорусской свадьбы, оно свойственно для северновеликорусской [6; 22; 16] и среднерусской свадеб [20].

Малые времена **собственно переходов** задают основное содержание свадебной обрядности и определяют порядок использования одежды и вещного мира свадьбы.

¹ **Знак духовной передачи.** Вяземский обряд бросания кушака матерью невесты жениху являет знаковую, действительно магическую передачу судьбы невесты в род мужа. На временном отрезке собственно перехода это показывает переломную точку окончательной выдачи невесты, начало её рождения. Знаковость передачи судьбы невесты из рода в род посредством кушака, полотенца, пояса широко распространена в русском свадебном обряде. Обрядовое использование полотенца-кушака, как средства действительной передачи-перехода невесты, обнаруживают и другие временные проявления и особенности. В Жиздринском у. Калужской губ. перед приездом жениха невесту сажают и дают ей в руки нарядное полотенце. Жених «он подходит к невесте, вырывает у неё полотенце, закладывает за пояс и садится рядом с ней» [23, т. 3, с. 158]. Обряд передачи судьбы-полотенца, здесь приобретает силовой окрас, свойственный для южнорусской свадьбы. В д. Антониха Варвинского р-на Нижегородского края на сговорах всем сговорянам, принимавшим окончательное решение на свадьбу, невеста дарит каждому по полотенцу. «После этого жених мог оставаться ночевать у невесты» [20, с. 107].

В Заонежье в свадебный день важное значение придавалось переговорам дружков с хозяевами, которые длились часами. Трёхкратные возвращения дружков к поезду и переговорам заканчивались тем, что девушки «приготовленными для этого случая полотенцами» «повязывали им через правое плечо по полотенцу с вышитыми красными концами» [16, с. 156, 159]. Повязывание полотенцами служило знаком благополучного исхода переговоров и началу непосредственной передачи невесты жениху за столом.

В Тверском крае поясом окручивали молодых после венчания до возвращения в родной дом [17, с. 83]. Обряд направлен на беспрепятственное вхождение молодой, её

возрождение в роду мужа. В Устюгском уезде вручение полотенца выделялось обрядово. На «смотрецах» всех начинали обносить дарами: «жениху подносят: полотенце...». Преподнесение даров сопровождается пением, припеванием каждому, кому вручают дары. Поэтому обряд называется *перепой* [23, т. 5, ч. 4, с. 532, 533]. Д.М. Балашов действия с полотенцами выделил в особые обрядовые действия: сверх даров невесте полагалось дарить «платовья» – узорные полотенца. Они не входили в дары, шли отдельно и имели обрядовое значение. Ими одаривала невеста всех спутников жениха, потом его родителей. «Всего приходилось раздавать иногда до сорока полотенцев ... со сложнейшим узором, уходящим корнями ещё к дохристианской символике» [6, с. 31]. В этом ряду находится обычай Олонецкой губ. Невесту перед девичником подруги в бане мыли льном, из которого потом делали гашники для мужских портов: один для новых портов жениха, другой клали невесте за пазуху, когда ехали к венцу [26, с. 132; 25, с. 84]. На Псковской свадьбе невеста готовила большое количество поясов: «Вот сколько людей – сорок, пятьдесят человек, и всех нада обделить, всех через плечо перевязать, каждого гостя за столом. Это должна делать невеста. Женихову роду всю должна обнизать поясам» [27, т. 1. 2002, с. 105]. У белорусов в конце пира в доме невесты, она «берёт одну из бутылок, в которой жених приносил водку, насыпает её сполна рожью, увивает утиральником, красным пояском и подаёт свату или дружку жениха. Этим она заявляет свою любовь и жениху и гостям и желание, чтобы у них всего было полно, в изобилии» [28, с. 156]. В Белой Руси «на невесту из-за стола выбрасывают пояс» [1, 1854, с. 47]. Обрядовое действие прямо указывает на передачу самой невесты и её судьбы в иные руки.

² В Ушинской свадьбе для защиты от различного рода порчи невесту и жениха подпоясывают «суровым поясом в двенадцать пятиней» (РЭМ. Васильевский).

³ Это прежде всего красная браная двухслойная понёва об одиннадцать ярг, рубаха *посвятница* с косыми красными узорными яргическими поликами, и все другие добрые одежды: нагрудник, цупрун, пояс, гайтаны, монисты, пушки.

ПРИМЕЧАНИЯ

1. Анимелле Н. Быт белорусских крестьян (статья вторая) // Вестник Имп. РГО (СПб.) – 1853. – Ч. 9. – Кн 5-6.

2. Байбурин А. К. Ритуал в традиционной культуре. – СПб.: РАН, 1993. – 240 с.

3. Байбурин А. К., Левинтон Г. А. Похороны и свадьба // Исследования в области балто-славянской духовной культуры. Погребальный обряд. – М., 1990. – С. 64-99.

4. Бернштам Т. А. Девушка-невеста и предбрачная обрядность в Поморье в начале XIX – начале XX в. // Русский народный свадебный обряд. Материалы и исследования / Под ред. К. В. Чистова и Т. А. Бернштам. – Л.: Наука, 1978. – С. 48-71.

5. Бернштам Т. А. Обряд «расставания с красотой» (к семантике некоторых элементов материальной культуры в восточнославянском свадебном обряде) // Памятники культуры народов Европы и Европейской части СССР. – Л., 1982. – Т. 38.

6. Балашов Д. М., Марченко Ю. И., Калмыкова Н. И. Русская свадьба. – М.: Современник, 1985. – 400 с.

7. Власова И. В. Брак и семья у севернорусского сельского населения // Русский Север: этническая история и народная культура. XII-XX века. – М., 2004. – С. 425 -472.

8. Гагенторн Н. И. Свадьба в Салтыковской вол., Моршанского уезда Тамбовской г. // Материалы по свадьбе и семейно-родовому строю народов СССР. Под. ред. В.Г. Богораз и Л.Я. Штернберг. – Л., 1926. – Вып. 1. – С. 171-195.

9. Гвоздиков Л. С., Шаповалова Г. Г. «Девья красота» // Обряды и обрядовый фольклор. – М.: Наука, 1982. – С. 264-265.
10. Евтихеева Л. Ю. Тамбовский курагод. Сборник сценариев и материалов для фольклорных коллективов. – Вып. 1. – Тамбов, 2003. – 158 с.
11. Ерёмкина В. И. Ритуал и фольклор. – Л.: Наука, 1991. – 208 с.
12. Зеленин Д. К. Восточнославянская этнография. – М., 1991. – 511 с.
13. Зорин Н. В. Русский свадебный ритуал. – М.: Наука, 2004. – 284 с.
14. Костомаров Н. И. Русские нравы. Домашняя жизнь и нравы великорусского народа. – М.: Чарли, 1995. – 654 с.
15. Круглов Ю. К. Русские обрядовые песни. – М.: Высшая школа, 1982. – 272 с.
16. Кузнецова В. П., Логинов К. К. Русская свадьба Заонежья (конец XIX – начало XX в.). – Петрозаводск: Изд-во ПетрГУ, 2001. – 328 с.
17. Кузьмина О. М. Региональная специфика этнохудожественных традиций Верхневолжья // История развития и региональная специфика русского костюма. Матер. межрегион. научно-практич. конфер. 2006 г. – Смоленск, 2007. – С. 76-89.
18. Кутенков П. И. Великорусская народная женская сряда (одежда). Сядемская и вяземская крестьянские родовые культуры. Сер. 19 – начало 20-го в. – СПб.: Фак. филолог. и искус. С. Петербургского гос. универ., 2010. – 286 с.; 112 с. цв. снимков.
19. Кутенков П. И. Свадьбы вяземской и сядемской крестьянских родовых культур. Рукопись. – 2002. – 84 с.
20. Лобанов М. А., Корепова К. Е., Некрылова А. Ф. Нижегородская свадьба. Пушкинские места. Нижегород. Поволжье. Ветлуж. край. – СПб.: РНИИ, 1998. – 311 с.
21. Народная традиционная культура Псковской области / Под ред. А. М. Мехнецова. – СПб.: Псков, 2002. – Т. 1. – 688 с.
22. Разумова А. П., Коски Т. А. Русская свадьба Карельского Поморья (в сёлах Колежме и Нюхче). – Петрозаводск: Карелия, 1980. – 223 с.
23. Русские крестьяне. Жизнь. Быт. Нравы. Материалы «Этнографического бюро князя В. Н. Тенишева». РЭМ. – СПб., 2005. – Т. 3. – 648 с, 54 илл.; 2008. – Т. 5, ч. 4. – 808 с.
24. Самоделова Е. А. Рязанская свадьба. Исследование обрядового фольклора // Рязанский этнографический вестник / Глав. ред. В. В. Коростелёв. – Рязань, 1993. – 326 с.
25. Сумцов Н. Ф. Символика славянских обрядов. – М.: РАН, 1996. – 296 с.
26. Терещенко А. В. Быт русского народа. Ч. II, III. – М.: Рус. книга, 1999. – 346 с.
27. Чистов К. В. Типологические проблемы изучения восточнославянского свадебного обряда // Проблемы типологии в этнографии. – М.: Наука, 1979. – С. 223-230.
28. Шейн П. В. Белорусские народные песни. – СПб, 1874. – 506 с.

Сокращения

ВКРК – вяземская крестьянская родовая культура Пенз. обл. Заметчинского р-на
СКРК – сядемская крестьянская родовая культура быв. Тамбовская губ. Спасский у.
ПЗ(В), 2000 – полевые записи сочинителя в с. Вяземке в 2010 году; ПЗ(БИ) 2001 – в с. Большая Ижмора; ПЗ(У) 2001 – в с. Ушинке; ПЗ(С), 2010 – в с. Сядемке.
РЭМ. Ф. 7. Оп. 1. Д. 1320. Васильевский А. Этнографическое бюро князя Тенишева. Пензенская губ. Керенский уезд с. Ушинка.

УДК 37.034
ББК 74.005.1
Педагогика



ПРОБЛЕМА ДУХОВНО-НРАВСТВЕННОГО ВОСПИТАНИЯ ЛИЧНОСТИ В ПРОЦЕССЕ ОБРАЗОВАНИЯ

Доктор педагогических наук В. А. Беляева

В статье раскрываются проблемы и перспективы духовно-нравственного становления и развития личности в процессе образования

Ключевые слова

Духовность, душа, родовые способности и потребности, духовно-нравственное воспитание

Проблема духовно-нравственного оздоровления российского общества является в начале XXI века одной из глобальных проблем, решение которой в значительной мере определяет перспективы успешного развития нашей страны в ближайшем будущем. Психология и педагогика при этом находятся в состоянии поиска инновационных путей воспитания у личности духовно-нравственных ценностей. Между тем, методологический инструментарий осуществляемого научного поиска находится в весьма разрозненном состоянии, что вызывает вопрос об адекватности получаемых в исследовании психолого-педагогических ориентирах реализации соответствующих инноваций в воспитательном процессе. Так, например, в современной педагогической науке наблюдается разночтение ее основных понятий еще в большей мере, чем ранее. Это объясняется множеством причин: внедрением в непрерывную систему российского образования компетентностного подхода как методологическо-

го принципа; введением новых понятий (толерантность; образование, как широкое понятие обучения и воспитания вкупе и как форма практики общественной жизни и др.); переходом к построению двухуровневой системы высшего образования (бакалавриат и магистратура); обращением к исследованию педагогической культуры народа, в том числе и религиозной, которая на протяжении более тысячелетия служила духовно-нравственной основой становления и развития государства российского.

Кроме того, «феномен целостного человека», человека, которому предстоит жить (образовываться в новых социальных условиях современного общества) определяется в современной системе образования по-прежнему только на биопсихосоциальном уровне. В силу существующих обстоятельств (с одной стороны актуализация потребности духовно-нравственного воспитания учащейся молодежи и с другой – отсутствие конкретных ориентиров организации этого про-

цесса) духовность и нравственность, духовно-нравственное воспитание трактуются практически всеми без исключения педагогами, но так, как им подсказывает лишь собственный жизненный опыт. В данном отношении каких-либо устоявшихся и принятых научным сообществом понятий и определений просто нет. Главной бедой при этом является недостаточность понятий в сфере знаний о человеке, знаний педагогической антропологии. «Антропологический подход в сфере гуманитарного знания – это в первую очередь ориентация на человеческую реальность во всей ее полноте во всех ее духовно-душевно-телесных измерениях; это поиск средств и условий становления полного человека; человека – как субъекта собственной жизни, как личности во встрече с Другими, как индивидуальности перед лицом Абсолютного бытия» [4, с. 19].

В современной отечественной философской и педагогической литературе понятия «духовность» и «нравственность» чаще всего отождествляются, либо духовность рассматривается как гуманистический, творческий, созидательный характер деятельности человека, ориентированной относительно общечеловеческих ценностей, сферы искусства или культуры в целом. Психология как важнейшая для педагогики методология исследования эффективности образовательного процесса, направленного на развитие и саморазвитие человека, в своих теориях представляет его личность односторонне, с позиции ориентации на психофизический потенциал и использование деятельностного подхода к развитию этого потенциала. Психология как учебный предмет в современных высших гуманитарных учебных заведениях есть учение о психике в различных ее проявлениях и не более того. Духовная и душевная жизнь человека в реальной практике его бытия остается вне предмета осмысления целостности личности, ее свойств и внешних проявлений.

Так, А. П. Сорокин отмечает: «Духовная жизнь человека всегда обращена к другому, к обществу, к роду человеческому. Человек духовен в той мере, в какой он действует согласно высшим нравственным ценностям человеческого сообщества, способен поступать в соответствии с ними» [3, с. 368]. В этом суждении о сущности духовности явно просматривается односторонность в определении направленности внутреннего мира человека лишь на внешнее социальное, которое, в свою очередь ограничено существующим периодом общественно-исторических норм и ценностей, и нет представления направленности на высшее начало, стоящее над миром во все времена. Более того, предлагаемые авторами понятия духовности и духовной жизни человека построены относительно сознательного их проявления в реальной действительности и самосознания своего внутреннего мира. В то же время ученые Б. С. Братусь, В. В. Давыдов, В. П. Зинченко, В. И. Слободчиков и другие в анализе исследований природы человеческой субъективности указывают на ее практическую непознаваемость. Следовательно, здесь наблюдается противоречие между признанием невозможности полного познания глубины сущности человека и рассмотрением понятия духовности на уровне лишь сознательного.

Анализируя методологию антропологического подхода в гуманитарном познании (идеи философов, психологов, богословов), В. И. Слободчиков делает вывод о том, что данный подход «исходит из УНИВЕРСАЛЬНОСТИ родовых качеств человека, их НЕЗАВИСИМОСТИ от внешних обстоятельств» [5, с. 35]. Обращаясь к наследию Н. Г. Чернышевского: «на человека необходимо смотреть как на одно существо, имеющего только одну натуру, чтобы не разрезывать человеческую жизнь на разные половины, принадлежащие разным натурам» [5, с. 34], ученый актуализирует идею примата целостной

человеческой реальности над всеми частными проявлениями человека как социального или биологического существа.

Анализ философско-психологических идей ученых о природе человека (Б. С. Братусь, В. В. Давыдов, В. В. Зеньковский, В. П. Зинченко, И. А. Ильин, Н. И. Пирогов, М. М. Рубинштейн, В. И. Слободчиков, К. Д. Ушинский и др.) позволяет утверждать, что каждый человек рождается с родовыми (заданными) потребностями и способностями. Согласно исследованиям К. Д. Ушинского основой этих потребностей и способностей служат «врожденные стремления к сознательной деятельности, ибо эта причина лежит в нас самих, а не вне нас» [6, с. 276].

Родовые потребности духовной и душевной жизни человека: познание окружающего мира, осмысление высших смыслов бытия; различения добра и зла, чувства свободы, общения, совестливой воли; веры в духовный идеал; быть любимым и любить.

Родовые способности человека: мыслить (рассудок и разум), любить (сердечные чувствования), чувство совести (оценивание справедливости своего действия по отношению к другому, окружающему миру); проявлять волю (действовать в достижении поставленной цели), познавать окружающий мир и себя (становление иерархии ценностей).

Сопоставление родовых потребностей и способностей человека выявляет их непосредственную взаимосвязь и взаимодействие. Так, наличие родовых потребностей полагает для возможности их реализации наличие соответствующих способностей. Здесь встает вопрос о наличии у человека возможностей собственных усилий (действий, деятельности), необходимых для развития заданных от рождения потребностей и способностей по реализации вполне определенного бессознательного врожденного стремления, ощущаемого в чувствованиях, сопровождающихся представлениями

и порождающими в итоге сознательное желание или нежелание совершить о или иное действие. Ответ на данный вопрос можно найти в трудах отечественных и зарубежных ученых. Г. Ноль, О. Больнов, М. Бубер и другие «обсуждали главный вопрос педагогической антропологии – вопрос об открытости и незавершенности сущности человека; именно в этом положении они находили свободу действий для педагога. Мировоззренческое значение антропологических идей в образовании состояло в понимании человека как творческого самосозидающего существа, в признании человеческой личности и индивидуальности как самоценности, ее приоритета перед государством, в рассмотрении образования как атрибута человеческого бытия, а не как функции общества» [5, с. 35].

Таким образом, самость человека выражается в способности самосозидания, выстраивания недостающего в своей незавершенности; возможности свободно воспринимать особенности окружающего пространства и реагировать на происходящие в нем события соответственно своей индивидуальности. Задачей воспитания становится задача активации (включения) человека в саморазвитие и самовоспитание, оказание ему необходимой поддержки и помощи в этом сложном и постоянно изменяющемся процессе. Образование здесь выступает своего рода воспитательным инструментом, использование которого осложняется изоморфизмом и синергией внешних влияний, в том числе и педагогических воздействий. Приоритет в осмыслении и присвоении ценностей образования в контексте духовной и душевной жизни и практики бытия человека в обществе принадлежит личности, свободно творящей процесс самосозидания. Воспитатель призван создавать педагогические условия, активизирующие возрастание потребностей личности в самопознании и самооценке своих родо-

вых потребностей, способностей и возможностей посредством освоения приобретаемых знаний из теорий образования и реальной практики собственной жизни и жизни других людей. Вся сложность в организации воспитательного воздействия состоит в организации таких условий, которые ненавязчиво, но системно побуждают личность к субъектной деятельности по развитию заданных ей при рождении потребностей и способностей. Причем, вид и содержание этой деятельности определяются по собственной инициативе или посредством самостоятельного выбора из предлагаемого преподавателем набора различных видов (педагогический инструментарий). В процессе такой субъектной деятельности будет происходить не только самопознание и осмысление личностью себя, но и переживание духовных и нравственных ценностей, сопровождающих действия и деятельность самого делателя. Процесс интериоризации этих ценностей во внутренний мир личности здесь будет вполне закономерным: «личность рождается при решении экзистенциальной задачи овладения сложностью собственного бытия» [1, с. 16]. Не менее сложной задачей педагога является задача определения иерархии высоких духовных и нравственных ценностей бытия учащегося молодого человека в русле саморазвития родовых потребностей и способностей, выстраивания ценностно-смысловых ориентиров самореализации в окружающем образовательном пространстве и социуме.

При этом возникает вопрос: как же может быть представлен психолого-педагогический механизм воспитательного процесса, направленного на духовно-нравственное воспитание личности? По-видимому, здесь невозможно обойти стороной интеграцию знаний науки и религии, теории и практики относительно духовной и душевной сущности человека. Именно такой подход позволит восполнить недостающую базисную основу ориента-

ции образования на «живое», личностное знание духовно-нравственных основ бытия человека в мире. В ином случае: «Цивилизация, построенная только на светских, материальных условиях, неизбежно будет деградировать» [2, с. 29]. Справедливость высказывания этой обобщенной идеи выдающихся отечественных деятелей XIX века (П. Я. Чаадаев, В. С. Соловьев, С. Н. Трубецкой и др.) подтверждается как никогда в наши дни.

Сущность развития духовно-нравственной сферы личности выражается духовным идеалом и духовными ценностями, составляющими ядро ее внутреннего мира. Процесс становления и развития личности есть целенаправленное освоение ею высоких духовных и нравственных ценностей бытия, определение своего духовного идеала, саморазвитие духовной и душевной жизни в процессе самодвижения к нему. Как правило, духовный идеал непогрешим, а нравственные ценности выступают производными по отношению к духовным. В противном случае они могут быть случайны (ситуативны) и перманентны. Их изменчивость может доходить до диаметральной противоположности. Примеров тому в истории много и они всем хорошо известны. Таким образом, когда нравственные ценности в своей основе базируются на духовно-нравственном идеале и ценностях, которые он провозглашает, они входят в жизнь народа и отдельного человека. На их основе складываются обычаи, традиции и все другое, что сопровождает жизнь конкретного народа.

Духовный идеал, духовные ценности и нравственные ценности проходят этапы становления (возможно, изменяются – присваиваются на более высоком уровне следования им или утрачиваются, заменяются другими) на протяжении всей жизни человека: от рождения до конца жизни. В подавляющем большинстве случаев определяющая роль в их становлении у человека принадлежит семье. Влияние обще-

ственной жизни на данный процесс также велико. Каковы же в этом отношении задачи образования учащейся молодежи? «В мире образования лучше всего обстоит дело с обучением, которое само по себе оказывает большое воспитательное воздействие. Что касается целенаправленного воспитания, формирования все той же личности, то с этой целью и ценностью ряда образовательных систем дело обстоит более чем проблематично» [1, с. 14]. Действительно, в современных образовательных учреждениях в большинстве случаев воспитательный процесс подменяется набором различных, так называемых «воспитательных» мероприятий.

Очевидно, если в системе непрерывного образования воспитательный процесс выстраивать относительно конкретной стратегической цели, имеющей особенности своего выражения на каждой из ступеней непрерывности, то преемственность и систематичность, а, следовательно, и эффективность этого процесса могут быть обеспечены. При этом стратегическая цель не может быть обобщенной. В данном отношении «Д-р педагогических наук Г. Н. Прозументова справедливо заметила, что «будучи сформулирована для педагогики в качестве цели-требования (заказа, идеологического задания), идея всестороннего развития в теории педагогики претерпевала многократные конкретизации. Но при любой степени уточнения и конкретизации всесторонне развитие, определяемое как цель воспитания в педагогике, сохраняло особенности директивного и догматического определения» [1, с. 15]. В теории педагогики начала XXI века воспитание трактуется как гуманистическое воспитание, но за этим остается все та же, всесторонне развитая личность. Гуманизм же подразумевает свободу личности как право выбора ориентироваться в своих действиях в основном на свои «вкусы».

Большой проблемой остается неопределенность духовно-нравственного иде-

ала воспитания, нет образа (образца) к которому следовало бы стремиться в своем развитии и самосовершенствовании. В данном отношении можно взять за ориентир в выборе своей позиции, действия, поступка принцип приоритета духовного над материальным. И вот здесь и выявляется одна из главных задач педагогики: определить содержание, систематизацию и иерархию ценностей образования таким образом, чтобы они соответствовали высоким духовным и нравственным ценностям бытия человека в культуре своего народа и уважению культуры других народов.

Определить образовательное пространство как пространство возможных действий педагога по стимулированию учащейся молодежи саморазвития и самовоспитания духовных и нравственных ценностей личности в процессе обучения и воспитания другая, не менее важная задача. При этом актуализируется необходимость создания педагогом условия присвоения личностью предлагаемых (прогнозируемых) духовно-нравственных ценностей в свободно выбранном ею виде субъектной деятельности по освоению образовательно-воспитательной программы. Одним из условий является условие непосредственного обращения обучающегося к самооценке своих действий и осмыслению себя не только в данном образовательном пространстве, но и вне его. Доминирующими духовными и нравственными ценностями на инстинктивном уровне для конкретной личности здесь будут выступать те, которые активизируют (или компенсируют) саморазвитие ее родовых потребностей и способностей.

Анализ рассмотренных положений позволяет сделать некоторые выводы:

1. Человек способен к творческому самосозиданию на протяжении всей своей жизни. Он есть главная движущая сила этого процесса.

2. Духовная и душевная жизнь человека есть фактор, определяющий особенно-

сти его бытия в мире.

3. Сущность духовной и душевной жизни человека выражена в заданных ему родовых потребностях и способностях.

4. Педагог призван создавать необходи-

мые условия для актуализации саморазвития и самовоспитания личностью заданных ей родовых потребностей и способностей в процессе субъектной деятельности, ориентированной на присвоение духовных и нравственных ценностей бытия.

ПРИМЕЧАНИЯ

1. Зинченко В. П. Психологические основы педагогики. – М., 2002. – 431 с.
2. Протоиерей Александр Мень. Русская религиозная философия. – М., 2008. – 302 с.
3. Сорокин П. А. Человек. Цивилизация. Общество. – М., 1992. – 543 с.
4. Слободчиков В. И. Очерки психологии образования. – 2-е издание. – Биробиджан, 2005. – 236 с.
5. Слободчиков В. И. Антропологическая перспектива отечественного образования. – Екатеринбург, 2010. – 262 с.
6. Ушинский К. Человек как предмет воспитания: Опыт педагогической антропологии / Константин Ушинский. – М., 2004. – 586 с.

УДК 378
ББК 74.48
Педагогика



ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ОФИЦЕРСКИХ КАДРОВ СРЕДСТВАМИ ОБРАЗОВАНИЯ

Доктор педагогических наук О. Ю. Ефремов
П. Ю. Ровчак

В статье рассмотрены педагогические условия и модель формирования межкультурной компетенции офицерских кадров средствами образования в образовательном процессе военного вуза, раскрыты вопросы подготовки современных военных специалистов в аспекте международного военного сотрудничества, показаны особенности формирования и развития навыков межкультурной коммуникации, сформулированы педагогические условия и описана модель формирования межкультурной компетенции офицерских кадров средствами образования.

Ключевые слова

Образовательный процесс, компетентностный подход, модель формирования межкультурной компетенции офицерских кадров средствами образования, профессиональная подготовка, межкультурная компетенция, офицерские кадры, межкультурная коммуникация

В современной педагогике все большую актуальность приобретают вопросы формирования межкультурной компетенции, обучения и воспитания личности, способной и готовой к иноязычному учебному и профессиональному общению, к контактам с представителями других культур и стран.

Всё более расширяющееся участие России в международном военном сотрудничестве, в подготовке кадров для иностранных армий актуализирует необходимость формирования межкультурной компетенции офицерских кадров Министерства обороны и других силовых ведомств. Наибольшие возможности для формирования межкультурной компетенции офицерских кадров представляет образовательный

процесс военных вузов (и вузов других силовых ведомств), построенный на основе современных психолого-педагогических технологий. Такая цель достигается путем формирования у обучающихся в военных вузах (курсантов и слушателей) способности и готовности к межкультурной коммуникации, достижению высокого уровня межкультурной компетенции в сопряжении с лингвистической, коммуникативной и культурологической компетенциями.

Формирование нового облика Вооруженных Сил Российской Федерации выдвигает задачи обучения и воспитания офицерских кадров, владеющих иностранным языком и способных ориентироваться в социокультурной среде, готовых к деловому

вому, военно-профессиональному и личностному общению с представителями других стран, армий [1].

Становясь участниками межкультурных контактов, люди взаимодействуют с представителями других культур, так или иначе существенно отличающихся друг от друга – в языках, нормах общественного поведения и т. п. – это делает контакты трудными, а иногда невозможными. Основные причины их неудач лежат за пределами их очевидных различий и обусловлены различиями мироощущений, иным отношением к миру и к другим людям (Т. Г. Грушевицкая). Главным препятствием успешного решения этой проблемы является то, что человек воспринимает другие культуры через призму собственной, поэтому все наблюдения и заключения ограничены ее рамками [2, 3]. Процесс воспитания и образования сегодня должен быть ориентирован на особенности развития человечества, учитывать расширение взаимосвязей разных стран, народов и их культур. Этот процесс охватил различные сферы жизни, включая военную, и выразился в бурном росте обменов и прямых контактов между государственными органами, социальными институтами, группами людей, отдельными личностями [4].

В таких условиях особую актуальность приобретает проблема формирования межкультурной компетенции офицерских кадров средствами образования в высшей военной школе. Важную роль в этом играет освоение обучающимися дисциплин гуманитарного цикла. Такое освоение может выступать средством адаптации к предстоящим условиям социальной и военно-профессиональной деятельности.

В целом, межкультурная компетенция офицера включает: лингвистическую компетенцию (в том числе социолингвистическую) – владение языковыми средствами; тематическую компетенцию – владение страноведческой информацией; социокультурную компетенцию – поведенческую, в том числе этикетную – знание

социокультурного контекста; компенсаторную компетенцию – умение добиться взаимопонимания, выйти из затруднительного положения; познавательную компетенцию.

Таким образом, формирование межкультурной компетенции должно являться важной составляющей развития современного военного образования, реализации в образовательном процессе военного вуза компетентного подхода, положений Болонского процесса, идей гуманизации и гуманитаризации образования.

На современном этапе межкультурная компетенция входит в состав профессиональной компетентности офицера, военного специалиста, позволяя ему быть более мобильным в современных условиях активного международного военного сотрудничества, обладать достаточным уровнем социальной и профессиональной адаптации. Под межкультурной компетенцией офицерских кадров мы понимаем определенные знания, умения, навыки, полученные и накопленные военнослужащими в процессе приобретения личностного опыта в ходе как обучения в высшей военной школе, так и своей последующей профессиональной деятельности. Межкультурная компетенция объединяет группы культурных и коммуникативных компетенций, и является одним из компонентов профессиональной компетентности будущего специалиста. Она значительно расширяет возможности личностного и профессионального развития выпускников высшей военной школы и позволяет успешно осуществлять профессиональную деятельность в межкультурном контексте. Межкультурная компетентность офицерских кадров подразумевает способность к взаимодействию, умение ориентироваться и оценивать ситуацию, умение учитывать нормы и ценности в культурах на основе наличия определенных знаний, умений и навыков, личностных качеств, сформированных в процессе приобретения практического опыта в ситуа-

циях межкультурных контактов. Межкультурная компетенция формируется в процессе особого вида коммуникации, межкультурной коммуникации.

Структура межкультурной компетенции офицерских кадров отражает характер образовательной компетенции и представляет собой сложное личностное образование, включающее знания о родной и иной культуре, умения и навыки практического применения своих знаний, а также совокупность качеств личности, спо-

собствующих реализации этих знаний, умений и навыков, и, наконец, практический опыт их использования в ходе взаимодействия с представителями иной культуры [5]. Межкультурная компетенция является образовательной компетенцией при изучении иностранного языка и иноязычной культуры, при этом объектом реальной действительности при формировании межкультурной компетенции является процесс общения представителей различных культур.

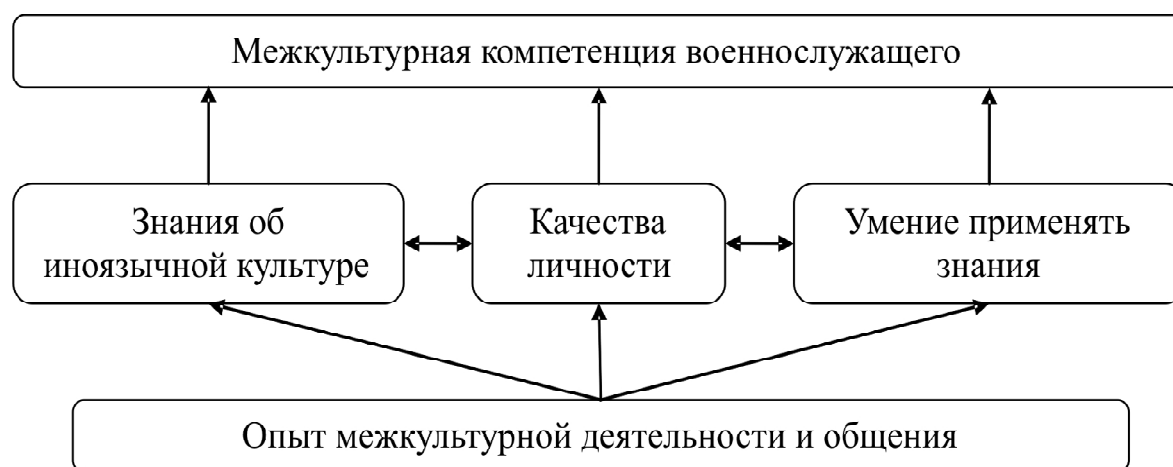


Рис. 1. Структура межкультурной компетенции военнослужащего

На рисунке 1 представлена структура межкультурной компетенции военнослужащего, разработанная на основании анализа отечественной и зарубежной педагогической теории и практики.

Современное высшее образование должно быть ориентировано на особенности развития человечества, учитывать расширение мобильности, международных контактов, взаимосвязей разных стран, народов и их культур. Этот процесс охватил различные сферы жизни, включая и подготовку офицерских кадров [4]. Следует отметить увеличение количества совместных учений, миротворческих операций, международных контактов российских военнослужащих, сотрудников других силовых ведомств, увеличение контингента обучающихся в российских военных вузах из числа военнос-

лужащих зарубежных армий.

В настоящее время важной целью высшего образования является приобщение обучающихся к другой культуре, их участие в диалоге культур. Такая цель достигается путем формирования способности обучающегося к межкультурной коммуникации, приобретением необходимого уровня межлингвистической, профессионально-коммуникативной и культурологической компетенций. Актуальность научно-практического решения проблемы приобщения обучающихся в вузе к диалогу культур связана также с тем, что интерес к общению с другими народами и их культурами в нашей стране велик, а набор необходимых методик, учебных пособий по вопросам межкультурного общения недостаточен для современных условий.

В последнее время ученых привлекают проблемы, связанные с разработкой методик обучения будущих специалистов, вступающих в профессиональные контакты в рамках международного сотрудничества, иноязычного профессионального общения. В ряде исследований (М. Э. Багдасарян, Н. Г. Валеева, Г. П. Савченко, Г. Я. Стеркин и др.) теоретически обоснованы подходы к формированию профессионального общения. Подчеркивается, что оно представляет собой сложный вид деятельности, требующий особых моделей речевого поведения специалистов разного профиля.

Социально-экономические и культурные преобразования, происходящие в России в последнее десятилетие, существенно повлияли на расширение функций иностранного языка как учебной дисциплины. С учетом требований компетентного подхода основная цель обучения иностранному языку определяется в развитии способностей обучающихся использовать иностранный язык как инструмент общения в диалоге культур и цивилизаций современного мира.

В этой связи Л. П. Бueva отмечает, что человек поликультурен, если даже он воспитывался и образовывался в определенном типе культуры, несознательно разделяет ее нормативы и ценности. Как духовное существо он свободен и вправе выбирать направления и содержание своей духовной жизни и ценности из всего культурного хранилища человечества, особенно с развитием средств массовых коммуникаций. Соответственно, система высшего образования и ее содержание должны характеризоваться поликультурностью и внутренней динамикой освоения как можно большего культурного пространства.

Одним из наиболее важных и радикальных условий развития межкультурной компетенции является расширение и углубление роли социокультурного компонента. Речь идет «о необходимости более глубокого и тщательного изучения мира

носителей языка, их культуры в широком этнографическом смысле слова, их образа жизни, национального характера, менталитета и т.п., потому что реальное употребление слов в речи, реальное речевое производство в значительной степени определяется знанием социальной и культурной жизни говорящего на данном языке речевого коллектива. Язык не существует вне культуры. В основе языковых структур лежат структуры социокультурные» [6, с. 18-19].

В целом ведущей функцией всех языковых дисциплин является коммуникативная, поскольку язык служит средством познания и общения. Поэтому возможно все языковые дисциплины следует объединять в единый цикл. Все дисциплины языкового цикла в высшей школе продолжают формирование навыков владения языками, начатое в общеобразовательной школе, и закладывают основы практического овладения иностранными и родным языком в области конкретной профессии, обеспечивая тем самым преемственность языковой подготовки.

В отечественной образовательной практике обучение иностранным языкам осуществляется с учетом их коммуникативной направленности с опорой на профессиональную значимость содержания. Для усиления коммуникативной направленности изучаемых языков используются разнообразные формы деятельности, с учетом междисциплинарных связей, что способствует углублению содержания дисциплин специального цикла. Примером могут служить терминологические словарные работы; изучение отдельных тем дисциплин языкового цикла в условиях, приближенных к профессиональной деятельности и некоторые другие виды и формы работ, позволяющие объединять языковую и профессиональную подготовку.

Таким образом, в образовательной практике овладение иностранным языком как средством общения должно одновременно являться условием как успешной жиз-

недеятельности, так и профессиональной деятельности. Овладение обучающимися в вузе основами иноязычного общения предполагает достижение ими определенного уровня коммуникативной компетенции и приобщение к диалогу культур.

Овладение коммуникативной компетенцией представляет собой овладение иноязычным общением в единстве всех его функций: информационной, регулятивной, эмоционально-оценочной (ценностно-ориентационной) и этикетной. В ходе реализации этих функций решаются определенные коммуникативные задачи и проявляются основные коммуникативные умения.

В целом, коммуникативная компетенция включает компоненты, при овладении которыми обучающиеся приобщаются к диалогу культур: лингвистическая компетенция (в том числе социолингвистическая) – владение языковыми средствами, процессами порождения и распознавания текста; тематическая компетенция – владение экстралингвистической информацией, в том числе страноведческой; социокультурная компетенция – поведенческая, в том числе этикетная, знание социокультурного контекста; компенсаторная компетенция – умение добиться взаимопонимания, выйти из затруднительного в языковом отношении положения; учебная компетенция.

Культурно-коммуникативные качества личности характеризуются определенными критериями: наличие знаний о родной культуре и о культурах других стран и народов; наличие интереса к другому человеку, представляющему иную культуру; опыт контактов с другими ориентациями культурной жизни; умение соотносить свою позицию с другими точками зрения; умение действовать по совместно выработанным правилам, находить общие основания для общения, совместной жизни и деятельности. В целом развитие культурно-коммуникативных качеств личности ведет к воспитанию её открытости к

диалогу культур.

Таким образом, педагогическими условиями формирования межкультурной компетенции офицерских кадров средствами образования являются:

- реализация в вузе педагогической модели формирования межкультурной компетенции офицерских кадров;

- создание в военных вузах профессионально ориентированной образовательной среды межкультурного взаимодействия офицерских кадров;

- овладение офицерами коммуникативными приемами и навыками эффективного межкультурного взаимодействия и общения;

- вариативность содержания и технологий формирования межкультурной компетенции;

- поэтапность формирования и комплексность средств и методов формирования межкультурной компетенции офицерских кадров.

Рассмотрим модель формирования межкультурной компетенции офицерских кадров средствами образования.

Компонентами модели выступают составляющие военно-педагогического процесса: обучение, воспитание, развитие и психологическая подготовка.

Применительно к данной модели обучение представляет собой процесс формирования знаний, навыков и умений межкультурной коммуникации. Важное значение в процессе формирования межкультурной компетенции офицерских кадров отводится содержанию обучения. В содержание обучения (в контексте формирования межкультурной компетенции) входит ряд дисциплин гуманитарного цикла: иностранный язык, русский язык и культура речи, психология и педагогика, культурология, философия, история, военная история, экономика, социология, политология, право, страноведение и другие предметы. Средствами учебных дисциплин, самостоятельной подготовкой обеспечивается формирование знаний,

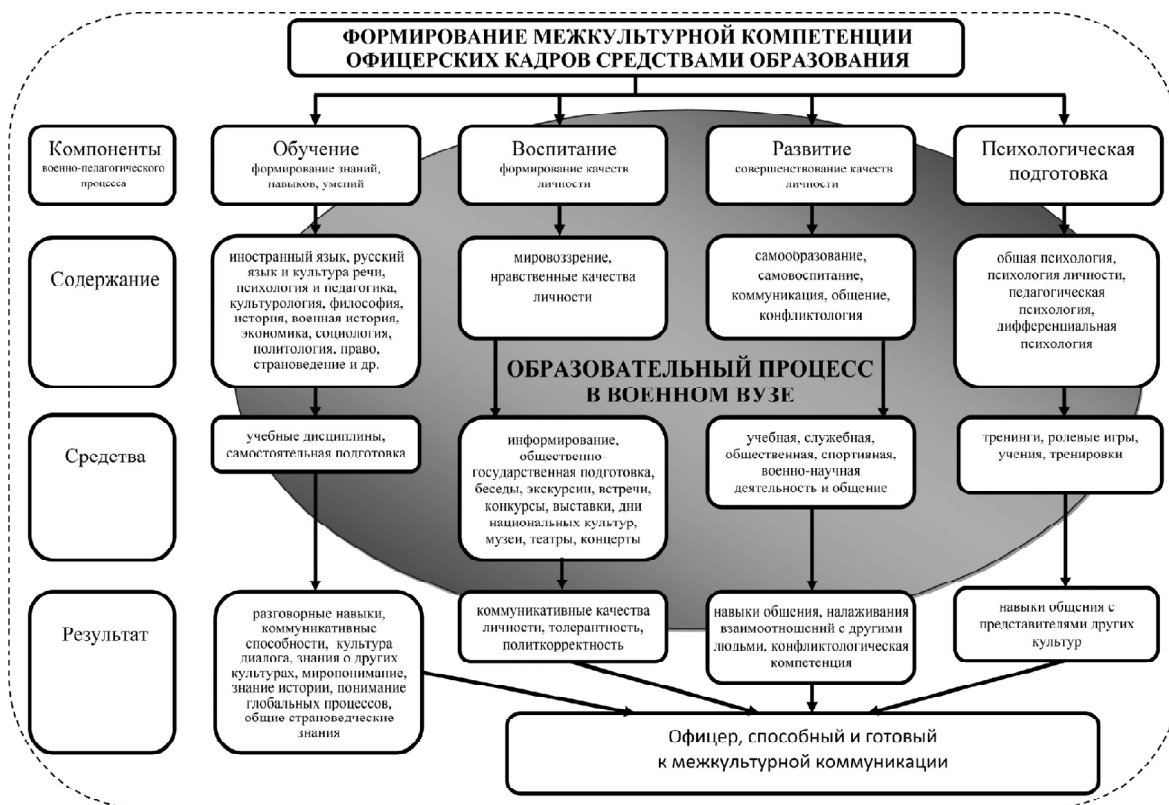


Рис. 2. Модель формирования межкультурной компетенции офицерских кадров средствами образования

навыков, умений офицерских кадров в области межкультурной компетенции.

В результате средствами учебных дисциплин и самостоятельной подготовки у военнослужащих формируются: навыки разговорной речи, коммуникативные навыки – средствами иностранного языка, средствами русского языка и культуры речи, за счет умения построения фразы, умения общаться и приобщения к культуре диалога; навыки общения, налаживания взаимоотношений с людьми различных национальностей и культур – средствами психологии и педагогики; знания о других культурах – средствами культурологии; миропонимание, осознание того, что мир единый и все взаимосвязано – средствами философии; знания истории своего государства и других стран, знания в сфере сотрудничества в профессиональной сфере, отношения с союзниками/партнерами или потенциальными противниками – средствами истории и военной

истории; знания в области страноведения дают возможность представлять особенности других культур, особенности менталитета, особенности взаимоотношений народов мира; экономика дает понимание глобальных экономических процессов; социология помогает понять проблемы общества и его развития; политология дает понимание места армии и военнослужащего с точки зрения политической системы; право и военное право – дают знание правовых аспектов взаимодействия и противодействия военнослужащих различных армий, военной деятельности, норм международного гуманитарного и военного права.

В контексте формирования межкультурной компетенции целью воспитания выступает накопление будущим офицером необходимых для общения с представителями других культур социального опыта и формирования у него определенной системы ценностей; подготовки к межкуль-

турной коммуникации в ходе активной профессиональной деятельности. Содержание воспитания в значительной степени определяется государственной политикой, состоянием духовной сферы общества и представляет собой формирование мировоззрения и нравственных качеств будущего офицера. Средствами воспитания являются источники формирования качеств личности (информирование, общественно-государственная подготовка, беседы, встречи, вечера, собрания, конкурсы, участие в экскурсиях, выставках, днях национальных культур, посещение театров, музеев).

Результатом воспитательной деятельности является формирование коммуникативных качеств личности, толерантности, политкорректности и др.

Третьим элементом модели выступает развитие. Содержанием развития являются такие элементы как самообразование, самовоспитание, коммуникация, общение, конфликтология. Средствами развития можно считать такие виды деятельности как учебная, служебная, спортивная, военно-научная деятельность и общение. Результатом является совершенствование военнослужащими навыков общения, налаживания взаимоотношений с другими людьми, конфликтологической компетенции.

Важным и особым компонентом военно-педагогического процесса в образовательном процессе военного вуза является психологическая подготовка, которая в контексте формирования межкультурной компетенции офицерских кадров исполь-

зуется для обозначения действий военнослужащих, направленных на формирование и развитие психических процессов и качеств личности офицеров, необходимых для успешной профессиональной деятельности и межкультурного общения.

Содержание психологической подготовки выражается в программах, тематических планах и содержании занятий. В общем виде в него входят также разделы: человек, общество, мораль; право и мораль; моральные вопросы профессионального долга военнослужащего, должностного лица; морально-психологические аспекты решения профессиональных задач; морально-психологические аспекты общения и взаимоотношений военнослужащего с представителями других культур; морально-психологические вопросы поведения военнослужащего в многонациональном коллективе; морально-психологические особенности действий военнослужащего в экстремальных условиях. Психологическая подготовка должна включать средства формирования у них способности сознательно регулировать свои эмоциональные состояния. Это реализуется в ходе тренингов, ролевых игр, учений и тренировок.

Таким образом, результатом подготовки военных специалистов согласно предложенной модели формирования межкультурной компетенции офицерских кадров средствами образования является подготовка офицера, способного и готового к межкультурной коммуникации с представителями других армий, народов, стран.

ПРИМЕЧАНИЯ

1. Военная педагогика / Под ред. О.Ю. Ефремова. – СПб.: Питер, 2008.
2. Актуальные вопросы этнопсихологической подготовки педагога / Под ред. Л. Н. Бережновой. – СПб., 2004.
3. Бережнова Л. Н. Полиэтническая образовательная среда. – СПб., 2003.
4. Арутюнов С. А., Рыжакова С. И. Культурная антропология. – М., 2004.
5. Грушевицкая Т. Г. Основа межкультурной коммуникации. – М.: Юнит, 2002.
6. Тер-Минасова С. Г. Язык и межкультурная коммуникация. – М., 2000. – 624 с.

УДК 378
ББК 74.48
Педагогика



ФОРМИРОВАНИЕ ТВОРЧЕСКОЙ СОСТАВЛЯЮЩЕЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ ПРИ ДВУХУРОВНЕВОЙ ПОДГОТОВКЕ СПЕЦИАЛИСТОВ

Доктор физико-математических наук Н. В. Коненков
Доктор педагогических наук А. Е. Айзензон
Кандидат педагогических наук И. А. Ильдяев
Кандидат педагогических наук А. М. Шуйцев
И. А. Торопцев

В данной статье рассматриваются способы формирования творческих составляющих профессиональных компетенций при двухуровневой подготовке специалистов. Представлена компетентностная модель специалиста, обоснована ее актуальность и соответствие государственным образовательным стандартам.

Ключевые слова

Компетентностный подход, профессиональные компетенции, творческие составляющие профессиональных компетенций, творческие задания, визуальные модели, компетентностная модель специалиста

Введение

Радикальные экономические и, связанные с ними, социальные изменения, произошедшие в нашей стране, привели к необходимости серьезных корректировок в системе образования. Сегодня отчетливо просматривается необходимость получения человеком образования высокого качества, отвечающего передовым мировым стандартам. Проблема повышения качества образования является в прямом смысле «вечной проблемой». Одной из важных характеристик будущего специалиста является его творческий потенциал – творческая составляющая формируемого набора компетенций. Хотя в образовании активно внедряются инновационные процессы, творческие педа-

гогические технологии практикуются не в полном объеме, а чаще даются на уровне ознакомления. И такие функции выпускников, как способность отыскивать причины различных явлений или процессов, находить неизвестные связи известных величин, новые подходы к известным проблемам технологического характера, способность к решению нестандартных технологических задач (в том числе задач из смежных областей), способность ставить перед собой новые задачи отрабатываются не в полной мере.

Практические способы становления творческих составляющих профессиональных компетенций

Согласно схеме (рис. 1) на практичес-

ких занятиях по курсу «Основы творческой, конструкторской и исследовательской деятельности» со студентами, обучающимися в нашем университете, наряду с деловыми играми, связанными с изучением разнообразных методов решения творческих задач (метод прямой и обратной мозговой атаки, синектики, морфологической матрицы и др.), организуется вы-

полнение творческих заданий на основе применения конструкторов «Электроник», «Умка» и «Кулибин».

Первый из них представляет собой набор различных электро- и радиотехнических приборов, а также металлических полосок разной длины, которые используются в качестве соединительных проводов.

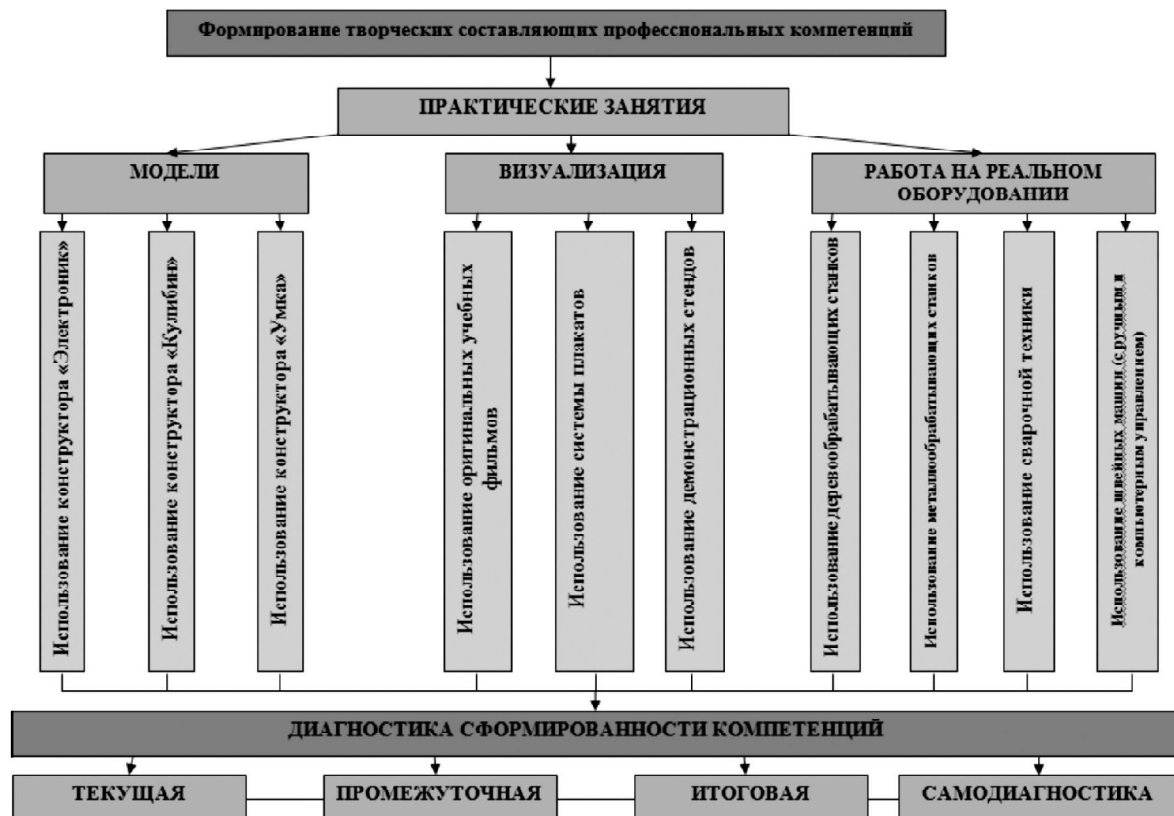


Рис. 1. Схема формирования творческих составляющих профессиональных компетенций.

Все приборы и полоски могут соединяться между собой благодаря пришивным кнопкам, используемым в швейной промышленности, что обеспечивает быструю сборку любой электрической цепи. Возможности конструктора достаточно широкие. На его основе можно, согласно прилагаемой инструкции, не только собирать около пятисот учебных установок, но и создавать новые.

Конструктор «Умка» отличается от предыдущего способом соединения приборов между собой. Здесь каждый прибор жес-

тко прикреплен к своему месту. Выводы приборов присоединены к небольшим, вертикально прикрепленным к общему основанию из изолирующего материала, пружинкам, витки которых соприкасаются. Соединение приборов согласно схеме осуществляется при помощи обычных изолированных проводов, концы которых зачищены от изоляции.

Конструктор «Кулибин» включает в себя готовые, отлаженные и согласованные между собой: механические элементы, шаговые двигатели, крепежные и

вспомогательные материалы, контроллер для управления приводами, интерфейс для обмена данными с компьютером и программное обеспечение.

Он позволяет собирать небольшие настольные станки (сверлильный станок, токарный станок, плоттер и др.), прикреплять к ним различные инструменты (токарный резец, сверло, нож и др.) и под управлением компьютера применять для выполнения операций, которые вручную делать долго и трудно. С их помощью можно обрабатывать различные виды материалов, выполнять чертежи и рисунки, производить дополнительные детали, инструменты и приборы для совершенствования самого конструктора и постоянного повышения технологического уровня лаборатории.

На основе электронных конструкторов предлагаются задания на сборку экспериментальных установок по предложенной принципиальной схеме для наблюдения какого-либо физического явления, которое студенты должны уметь объяснить, т.е. раскрыть причину и механизм его протекания. Творческие задания такого вида называются по классификации академика В.Г. Разумовского исследовательскими и они предлагаются студентам с целью формирования у них опыта по преодолению первой наиболее трудной фазы творческого цикла, связанной с переходом в процессе мышления от фактов к теории (построению абстрактной модели, гипотезы).

Студенты выполняют творческие задания и на самостоятельную разработку экспериментальной установки для воспроизведения изучаемого физического явления на основе электронных конструкторов и конструктора "Кулибин". Такие задания по вышеупомянутой классификации называются конструкторскими. Они направлены на формирование у них опыта по преодолению второй наиболее трудной фазы творческого цикла, связанной с переходом в процессе мышления от след-

ствия к эксперименту.

Хорошо известно, что трудности в преодолении вышеуказанных переходов связаны с тем, что здесь прерывается дискурсивное мышление и проявляется интуиция. Управлять процессом интуитивного мышления студентов мы пока не научились, но предоставить им возможность и специально созданные условия для проявления у них интуиции, чтобы формировался опыт, вполне возможно. Чем больше творческих заданий вышеуказанных видов выполняют студенты, тем больше опыта они получают.

Использование конструкторов на занятиях позволяет свести к минимуму потери учебного времени, затрачиваемого для подбора необходимых приборов и сборки экспериментальной установки, что позволяет увеличить количество выполнения творческих заданий, а значит получить больше возможностей оказаться в ситуации проявления интуиции. Хорошо развитая интуиция является основой для творчества в будущей профессиональной деятельности.

Успех в достижении поставленной цели будет зависеть от количества выполненных заданий на каждом занятии и от степени самостоятельности выполнения заданий. При выполнении работы на основе конструктора «Электроник» количество заданий должно быть не менее 18, на основе конструктора «Умка» – не менее 22.

Для успешного выполнения заданий студентам необходимо хорошо знать устройство и принцип действия приборов, входящих в комплектацию конструкторов, а также их схематическое обозначение. Студенты знакомятся с правилами обращения с приборами, входящими в содержание конструктора, чтобы избежать поломки и проходят инструктаж по технике безопасности.

Конструкторы «Электроник» и «Умка» используются для выполнения творческих заданий на разработку принципиаль-

ной схемы учебных установок по заданным требованиям с их последующей экспериментальной проверкой. Примером таких заданий могут быть следующие: разработка экспериментальной установки, которая позволяла бы увеличить освещенность в комнате при усилении магнитного поля в ней; разработка принципиальной схемы учебной установки, которая позволяла бы моделировать пожарную сигнализацию (световую и звуковую) в случае возникновения пожара.

Продолжение выполнения творческих заданий, но на более высоком уровне, реализуется посредством использования конструктора «Кулибин».

Для творческой деятельности необходима опора на определенный минимум теоретических знаний. Поэтому перед тем как переключиться на работу с новым видом конструктора необходимо вводное занятие, на котором преподаватель демонстрирует каждую деталь конструктора и рассказывает где и как можно ее использовать при сборке.

После этого организуется работа студентов по сборке различных станков с числовым программным управлением. Целью первого занятия является сборка основания трехкоординатного сервопривода, второго – сборка управляемого компьютером трехкоординатного сервопривода, третьего – создание на базе трехкоординатного сервопривода обрабатывающего станка с числовым программным управлением.

В ходе работы с конструктором мы исходим из того, чтобы трудность выполняемых студентами заданий постепенно возрастает. Поэтому в качестве первого задания мы предлагаем разработку проекта и сборку по нему станка, в котором перемещение рабочего элемента осуществляется вдоль одной направляющей, например оси ОХ (вычерчивание прямой линии в прямом и обратном направлении). После этого выполнение задания с перемещением рабочего элемента в плоскости (напри-

мер ХОУ). В случае с плоттером это уже любой рисунок в плоскости без отрыва карандаша от поверхности. Далее следует уже разработка студентом чертежа или рисунка в электронном виде с передачей команды на плоттер. Завершается работа с плоттером выполнением задания, в котором студент разрабатывает в электронном виде рисунок с использованием пунктирной линии.

Так как на базе данного конструктора можно собирать множество разных станков и устройств, то и количество творческих заданий практикума практически неограниченно.

На занятиях в научных кружках в нашем университете у студентов формируется научное мировоззрение, системно-информационный подход к анализу окружающего мира, системная методология познания разнообразных объектов, принципов и способов их исследования.

Студенты-исследователи в рамках самостоятельной учебной работы участвуют в различных конференциях и конкурсах проводимых в различных городах России: Бийске, Муроме, Белгороде, Воронеже, Москве, Севастополе, Рязани.

Студенты в рамках исследовательской деятельности реализовывают свою научную творческую мысль и получают на Всероссийских и внутривузовских конкурсах целевые гранты на научно-исследовательские работы.

Современные темпы, динамика научно-технического прогресса придают новое содержание целям и задачам образования в подготовке специалиста – творчески мыслящей личности, а не просто грамотного и знающего специалиста. В связи с этим возрастает роль визуальных моделей представления учебной информации, позволяющие преодолеть затруднения, связанные с обучением, опирающимся на абстрактно-логическое мышление. В зависимости от вида и содержания учебной информации используются приемы ее уплотнения или пошагового

развертывания с применением разнообразных визуальных средств. В настоящее время в образовании перспективной представляется применение когнитивной визуализации дидактических объектов. Под это определение фактически подпадают все возможные виды визуализации педагогических объектов, функционирующие на принципах концентрации знаний, генерализации знаний, расширения ориентировочно-презентационных функций наглядных дидактических средств, алгоритмизации учебно-познавательных действий, реализуемая в визуальных средствах.

При активном участии студентов нами были разработаны серии учебных фильмов, в которых отражены некоторые технологические процессы, внедренные в современное производство. Эти фильмы были внесены в реестр электронных образовательных ресурсов как соответствующие принципам новизны и приоритетности. Разработана система плакатов и демонстрационных стендов, в которых оптимально сочетаются наглядные образы, словесная и символная информации. Визуализация учебной информации позволяет раскрыть творческий потенциал студента, интенсифицировать процесс обучения, активизировать познавательную деятельность, формировать и развивать творческие составляющие профессиональных компетенций, повышать уровень визуальной грамотности и визуальной культуры.

Компетентностная модель специалиста

Определив компетентностный подход как метод моделирования результатов обучения и их представления как норм качества высшего образования (система обеспечения качества), мы разработали и внедрили в практику компетентностную модель специалиста (рис. 2), на основании которой составляются программы учебных дисциплин с упором на формирова-

ние творческих составляющих профессиональных компетенций, и прорабатываются методики их преподавания. Эта модель сочетает элементы ЗУНовского подхода к обучению, результатом которого является устойчивое владение умениями и компетентностного подхода, в результате которого обучаемый должен быть готов применять в любых, в том числе и незнакомых условиях полученные им знания и умения. Заложенная в модель формула: компетенция – деятельность – компетентность адаптирована к новому двухуровневому образовательному стандарту в системе высшего профессионального образования.

Например, компетенции бакалавра по направлениям «Техническая физика» и «Технологическое образование», согласно модели, состоят из компетенций универсальных к области деятельности и профессиональных. Так, универсальными к области деятельности являются социально-личностные, экономические, организационно-управленческие компетенции. Специальные компетенции формируются применительно к области профессиональной деятельности.

У студента, обучающегося по направлениям «Техническая физика», и «Технологическое образование» согласно образовательного стандарта должны быть сформированы следующие профессиональные компетенции:

- готовность и способность использовать основные законы естественнонаучных дисциплин в профессиональной деятельности (ПК-2);
- способность самостоятельно работать на компьютере в средах современных операционных систем и наиболее распространенных прикладных программ (ПК-6);
- способность самостоятельно осваивать современную физическую и технологическую аппаратуру различного назначения и работать с ней (ПК-10);
- готовность обосновывать принятие конкретного технического решения при



Рис. 2. Схема проектирования содержания и результатов обучения дисциплин

разработке технологических процессов и изделий (ПК-17);

– способность разрабатывать функциональные и структурные схемы элементов узлов экспериментальных и промышленных установок, проекты изделий с учетом технологических и эстетических параметров; (ПК-19);

– готовность использовать информационные технологии при разработке и проектировании новых изделий, технологических процессов (ПК-20);

– готовность к выполнению профессиональных функций в составе коллектива исполнителей (ПК-21).

Компетенциями более высокого уровня в области решения организационно-производственных задач при осуществлении инновационных проектов должен обладать магистр, владеющий современными подходами к работе с персоналом, методикой создания инновационных коллективов. Кроме того, в основе подготовки магистра лежат знания основных методов организации научных исследований и управления инновационной дея-

тельностью на всех этапах жизненного цикла продукции.

При подготовке бакалавров и магистров компетенция, как объективная характеристика проходит через деятельность, и становится компетентностью – характеристикой личности. Оценка степени подготовки выпускника также диагностируется по уровню его компетентности. Творческие составляющие компетенций могут определенным образом оцениваться при диагностике профессиональных либо общекультурных компетенций. Помимо этого могут использоваться и задания в форме диалога с преподавателем, учебно-деловых игр. Творческие составляющие можно диагностировать и оценивать по роли студента в общественной жизни (участию в культурных и спортивных мероприятиях, в студенческом самоуправлении, в студенческих научных конференциях) с учетом оценки его социального статуса, как другими студентами, так и преподавателями.

Компетентностный подход при разработке программы учебной дисциплины

позволяет сохранять гибкость и автономию в структуре и содержании учебного плана. Выступая в качестве эталона, компетентностная модель специалиста является одним из возможных инструментов квалиметрической оценки процессов, происходящих в вузе. Модель представляет собой описание того, каким набором компетенций должен обладать выпускник вуза, к выполнению каких функций он должен быть подготовлен и какова должна быть степень его готовности к выполнению конкретных обязанностей. Такая модель специалиста, менее жестко привязана к конкретному объекту и предмету труда, что обеспечивает мобильность вы-

пускников в изменяющихся условиях рынка труда.

Творчество не зря считается одним из важнейших видов человеческой деятельности. Без него невозможно развитие цивилизованного общества, а значит, и его существование. Научное творчество ведет к созданию принципиально новых и социально значимых продуктов – знаний, используемых в дальнейшем во всех сферах производства. Создание творческих научных групп и сообществ в образовательных целях позволяет студенческим исследовательским коллективам развивать свои творческие способности и идеи.



УДК 37.013

ББК 74.00

Педагогика

ПРОБЛЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛИЗМА ПЕДАГОГА-РУКОВОДИТЕЛЯ В РЕАЛЬНЫХ УСЛОВИЯХ СИСТЕМЫ НЕПРЕРЫВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Доктор педагогических наук А. А. Петренко

В статье актуализируется проблема формирования профессионализма руководителей образовательных систем на основе анализа содержания образования педагогов, ориентированных на управление учебными заведениями, на вузовском и послевузовской этапах системы непрерывного образования. В ней выявлены особенности новых функций, компетенций педагога-руководителя в аспекте инновационной деятельности в сфере образования, проблемы их подготовке в данном контексте.

Ключевые слова

Профессионализм педагога-руководителя, его компоненты (интеллектуальный, технологический, рефлексивный, информационно-коммуникационный, ценностный), функции

На пороге XXI века формируется новая образовательная парадигма, ориентированная на созидание личности, где человек рассматривается как активный участник происходящих в мире перемен. Концепция модернизации российского образования предусматривает гармонизацию содержания образования с социальными функциями человека как социокультурного феномена и нацелена на воспитание личности, «способной к познавательной и созидательной деятельности» [1, с. 7], востребованной в профессии и обществе. Национальная образовательная инициатива «Наша новая школа» представляет новую стратегическую задачу, которая состоит в том, чтобы «перенастроить систему образования на освоение современных компетентностей,

отвечающих общемировым требованиям к человеческому капиталу, обеспечивающих консолидацию российского общества ради решения новых амбициозных задач» [2, с. 19].

Ускорение роста образовательных услуг и распространение новых современных образовательных технологий стали наиболее заметным выражением эпохи реформирования современного образования. При этом сохранение ценностей культуры российского образования выступает одной из важнейших задач. Происходящие изменения требуют разработки новых образовательных стандартов, поскольку в обществе актуализируется востребованность граждан, обладающих способностями не только успешно адаптироваться к постоянно изменяющимся условиям жизни в социуме, но и профессио-

нально решать возникающие при этом проблемы. Новыми свойствами такой личности являются: способность видеть возникшую проблему и самоопределяться в ее решении; способность действовать в нестандартных ситуациях, руководствуясь при этом духовно-нравственными ценностями отечественной культуры. Особую значимость данные свойства имеют в профессиональной деятельности педагога-руководителя развитием образования, так как повышение эффективности качества образования напрямую зависит от самоактуализации личности в процессе поиска новых знаний, педагогических принципов и технологий, необходимых для инновационного развития образовательных систем. Сложность профессиональной деятельности педагога-руководителя в условиях реализации президентской образовательной инициативы «Наша новая школа» определяется новыми задачами: созданием современной школьной инфраструктуры как по форме, так и по содержанию; расширение самостоятельности (автономности) образовательных учреждений; новые организационно-правовые формы деятельности образовательных учреждений; новые модели аттестации педагогических и руководящих кадров системы общего образования, предполагающие строгую периодичность и системность в подтверждении уровня квалификации и профессионализма и многое другое.

Инновационная практика управления развитием образованием вводит новые функции для педагогов-руководителей (директора и их заместители, методисты и другие специалисты органов управления): проектно-аналитическую (определение новых целей и ценностей, обновление содержания образования, проектирование инновационной модели образования и технологий ее реализации) и экспертно-коррекционную (выявление затруднений и ориентиров дальнейшего развития инновационной системы). Иссле-

дование процесса формирования профессионализма педагога-руководителя в реальных условиях системы непрерывного образования позволяет выявить типичные затруднения и проблемы в данном направлении.

В современных условиях модернизации образования профессиональное развитие педагога-руководителя реализуется на вузовском, послевузовском и дополнительном профессиональном этапах его становления и развития в системе непрерывного педагогического образования. На сегодняшний день в стране создана соответствующая достаточно широкая сеть образовательных учреждений, предоставляющих возможность педагогам в условиях существующей педагогической практики самоопределяться и самореализовываться в профессиональном выборе, а также в способах повышения своей квалификации. В этой системе особое внимание уделяется идее «образования через всю жизнь», о чем свидетельствуют также и нормативные документы (Концепция модернизации российского образования на период до 2010 года, ФГОС нового поколения, соглашения Болонского процесса, предложения Министерства образования и науки РФ по комплексной модернизации сферы образования в рамках долгосрочной концепции социально-экономического развития РФ на период до 2020 года и др.).

Главной миссией непрерывного педагогического образования является развитие личности, повышение ее культуры в определенной системе ценностей, характерных для данной страны и региона. Система непрерывного образования является движущим фактором и условием модернизации российского образования в XXI веке, так как она ориентирована на постоянное обогащение личностного потенциала, профессиональных способностей в соответствии с современными требованиями к специалисту, нравственными идеалами, высо-

ким уровнем профессионализма и полноценной самореализацией в жизни. Вся система непрерывного образования направлена на развитие творчества обучающихся, их самостоятельности в получении образования с учетом возможностей и способностей индивидуумов (индивидуальная траектория образования), что, в свою очередь, превращает образование в непрерывный процесс, процесс личностного самоопределения, саморазвития и самореализации.

В нашем исследовании профессиональное развитие педагога-руководителя рассматривается не только с позиций равнозначных требований к профессионально-педагогическому образованию (овладению собственно знаниями, умениями их творческого применения, а также формированию соответствующего отношения к ним), но и с позиций аксиологического, культурологического, личностно-деятельностного подходов.

Содержание профессионального воспитания и развития личности педагога представляет собой один из сложнейших компонентов целостной педагогической системы. Его роль настолько велика, что даже небольшие изменения в содержании оказывают влияние на развитие этой системы в целом и могут привести не к тем результатам, которые прогнозировались ранее. В современных условиях, когда содержание образования и воспитания становится все более вариативным, предвидеть результаты педагогического процесса в формировании личности педагога еще сложнее. В связи с этим необходимо обратиться к анализу содержания профессионального развития педагога-руководителя на различных этапах его становления.

Необходимым условием модернизации системы образования является повышение профессионального уровня педагогов и формирование управленческого корпуса, способного удовлетворять запросы современной жизни в области образова-

ния, успешно преодолевать негативные тенденции функционирования учебного заведения и др. Ведущая цель профессионального становления и развития руководителя – соответствие уровня его готовности к профессиональной деятельности в условиях изменяющихся социокультурных требований к личности педагога-руководителя, роста инновационных преобразований в обществе и системе образования. Для достижения поставленной цели требуется прежде всего разрешить противоречие между востребованностью в ценностно-смысловых ориентирах инновационного развития образования и недостаточной ориентацией педагогов-руководителей в данном отношении.

В существующей практике реализации учебных программ образовательных учреждений вузовского (и довузовского) уровня интеллектуальная составляющая представлена достаточно полно, а рефлексивная и технологическая составляющие реализуются частично. При этом очевидно, что целевая установка на развитие ценностного компонента профессионализма педагога и подготовка его к профессиональному управлению развитием образования на основе ценностно-смысловых ориентиров должна иметь конкретное отражение в содержании основных и дополнительных образовательных программах педагогического образования (как в постановке цели профессионально-педагогического и личностного воспитания, так и в определении главных общих задач по ее достижению). Аксиологический и культурологический подходы здесь должны являться методологическими принципами целеобразования.

Как известно, дополнительная вариативная система образования вуза в своих педагогических задачах имеет некоторые возможности для определения цели инновационного развития учебного заведения. При этом постановка цели и задач по ее практической реализации находятся в

непосредственной зависимости от профессионализма и ценностно-смысловых ориентаций педагога-руководителя. В то же время в высших учебных заведениях ориентация на подготовку руководителя образовательных систем (учреждений) не является достаточно выраженной (малое количество часов на проблему «Управление образовательными системами»; учебные курсы по выбору не могут решать данную проблему и др.). Однако необходимость подготовки в стенах вуза педагога, способного профессионально руководить процессом управления развитием образования, ощущается в практике развития системы образования в стране на всех уровнях. Потребность становления и развития профессионализма руководителя, целесообразно и адекватно управляющего инновационным развитием образовательной системы, обуславливает в его подготовке обеспечение комплексного представления интеллектуального, ценностного, информационно-коммуникационного, технологического, рефлексивного компонентов. Игнорирование какого-либо из них не позволит обеспечить эффективность профессионально-личностного становления педагога-руководителя в контексте происходящих инновационных изменений в социокультурном пространстве. В противном случае даже разрабатываемые региональный и муниципальный компоненты содержания образования могут не обеспечивать необходимого воспитательного потенциала.

Анализ массовой практики муниципальных учебных заведений, системы непрерывного педагогического образования (послевузовского, дополнительного профессионального) показывает, что, как правило, множество интереснейших учебно-воспитательных мероприятий не связаны невидимой нитью системности, которая определяет условия формирования всех компонентов профессионализма педагога-руководителя в их интеграции. Образовательные ценности осознаются педагогами

в основном как значимые на уровне интеллектуального развития личности, поскольку вся деятельность в системе непрерывного образования ориентирована на них, а ценностный и рефлексивный компоненты профессионализма не становятся для обучаемых личностно значимыми.

Интеллектуальный компонент в содержании современного образования педагога включает изучение нормативно-правовой документации, регламентирующей направления изменений в системе управления образованием. В учебных курсах достаточно подробно представлено данное направление. Однако знания о модернизации образовательных процессов даются в основном на уровне ознакомления, декларации. Так, например, выделяются главные функции управления инновационными процессами на всех уровнях (управление качеством образования, его доступностью и эффективностью и др.). В то же время недостаточно раскрывается механизм включения всех участников образовательного процесса (педагогов, учащихся, родителей, субъектов социума) в управление развитием учебного заведения, где каждый принимает участие в создании условий для обеспечения необходимого (стандартизированного) уровня качества образования.

Сдерживающим фактором в подготовке руководителей, управляющих результативно развитием образовательных систем, является то, что такой категории специалистов в перечне специальностей вуза нет и, соответственно, нет их базовой подготовки. При этом Закон РФ «Об образовании», определяя полномочия руководителя по управлению образовательным учреждением, ограничивается перечнем возможных вариантов его избрания или назначения на должность, не указывает на необходимость определения его основных профессиональных компетенций.

На послевузовском этапе профессионального воспитания и развития педаго-

га, в ведущих центрах научно-методического обеспечения процессов развития образования и формирования профессионализма педагогов-руководителей (институты развития образования, усовершенствования подготовки учителей, повышения квалификации и переподготовки работников образования, академия повышения квалификации и переподготовки работников образования и др.) ценностный компонент профессионализма специалиста представлен также ограниченно. От признания руководителями образовательных структур ценностного и рефлексивного компонентов как необходимых составляющих профессионализма зависит уровень подготовленности к инновационной деятельности руководителей образовательных систем. Например, в институте развития образования г. Рязани в целях формирования у педагогов ценностно-смысловых ориентиров в управлении развитием образования введены курсы по отечественной педагогической культуре, педагогической антропологии и духовно-нравственному воспитанию личности; содержание учебных программ по специальностям обновляется в его гуманитарной составляющей ценностями отечественной культуры. Однако такой подход в подготовке руководителей развитием образования не является характерным для системы повышения квалификации учителей.

Традиционно сложившееся содержание образования в структурах системы ограничивается в основном обновлением учебной информации в соответствии с новыми требованиями общества. Важность знаний, направленных на повышение уровня знаний о функционировании учебных заведений, об организации контроля за качеством в них образования, организации лицензионных, аккредитационных, аттестационных процедур не вызывает сомнения.

Вместе с тем задача повышения эффективности качества образования в резуль-

тате инновационного развития образовательной системы представлена в содержании изучаемых знаний недостаточно, а профессионализм педагога-руководителя в ценностной и рефлексивной составляющих его становления в аспекте управления инновационным развитием образовательных систем по-прежнему не рассматривается. К сожалению, и интеллектуальный компонент (центр внимания в повышении квалификации) не обеспечивает педагогов-руководителей необходимыми достаточными профессиональными знаниями об управлении развитием образовательных систем. В большинстве случаев науку об управлении образованием молодые специалисты осваивают в процессе собственного педагогического опыта, через общение с коллегами, систему методической учебы в школе и городе. Целостного представления о научном подходе к управлению развитием образования у них нет, а имеющиеся знания медленно и не всегда адекватно адаптируются к конкретным условиям учебного заведения.

Перемены, происходящие в традиционной системе педагогического образования, чаще носят чисто внешний характер (обновляется учебный материал современной информацией в области изучаемой сферы, используется современная терминология и т. п.), а сущность происходящих инновационных процессов не раскрывается. Этот путь традиционен и малопродуктивен. Так, например, в системе повышения квалификации работников образования организуется целевая направленность обучения «под заказ» с использованием набора учебных модулей для специалистов и руководителей («Персонал», «Маркетинг», «Стандартизация», «Качество» и др.), которые реализуются в регламентированной последовательности. В течение первой недели осваивается базовый курс проблемных лекций и деловых игр по управлению, экономике, социологии, психологии, маркетингу. Затем

в течение второй недели организуются специализированные проблемные семинары по актуализированным слушателями темам. Интенсивное обучение по 8 часов в день позволяет получать новые знания в течение короткого периода времени методом «погружения». Однако отсутствие здесь преемственности в содержании образования (курсовое обучение, как правило, не связано с предыдущим этапом подготовки слушателей и конкретными проблемами его профессиональной деятельности) не создает предпосылок развития у обучаемых процессов самообразования и самосовершенствования. Информационно-инструктивный, личностно-отчужденный характер взаимодействия со слушателями, ретрансляционное взаимодействие с наукой тормозит развитие профессионализма руководителя инновационным развитием образования.

В реальной практике дополнительного профессионального образования наблюдается разрыв теории и опыта современной педагогики от философско-педагогического наследия отечественной культуры прошлого. Например, банки педагогических данных, как правило, знакомят с педагогическим опытом и ценностями отечественной культуры на уровне теоретических представлений. Реальное использование их с целью адаптации к современным условиям развития образовательных систем и подготовки педагогов к управлению этим процессом не исследуется.

Таким образом, сохранение существующего содержания образования педагога

вне его инновационного развития ведет к снижению уровня профессиональной деятельности руководителя развитием образования, которое выражается в отсутствии способности профессионально и личностно адаптироваться к динамике регионально-муниципальной образовательной реальности и вступать во взаимодействие с субъектами инновационных процессов в ней. Содержание образования в развивающейся системе регионально-муниципального образования должно быть таким, чтобы на основе его осмысления можно было обеспечивать развитие профессиональных способностей педагога к управлению инновационными процессами в образовательном учреждении. Ситуация в образовании в настоящее время требует от педагогов-руководителей не только умения работать в изменяющихся условиях с учетом внедрения инноваций, но и способность проектировать программы развития образования в учебных заведениях, конкретизирующих требования государства, региона, села к деятельности субъектов системы образования. Разработка и внедрение программ развития учебных заведений может и должна осуществляться на основе самостоятельного научного поиска руководителя развитием образования. Для этого необходима такая научная подготовка, которая обеспечивала бы развитие способностей диагностирования потребностей регионально-муниципальной образовательной среды, организации своей управленческой деятельности и деятельности педагогов, адекватной социальному заказу, требованиям феде-

ПРИМЕЧАНИЯ го, регионально-муниципального уровней

1. Концепция модернизации российского образования на период до 2010 года. – М. : АПКИППРО, 2002. – 50 с.
2. Богуславский М. В. Документ, которого ждали // Народное образование. – 2010. – № 1. – С. 19-32.



УДК 371.68
ББК 74.026.5
Педагогика

ВИЗУАЛИЗАЦИЯ УЧЕБНОГО ПРОЦЕССА И ТЕХНОЛОГИЯ СОЗДАНИЯ УЧЕБНОГО ВИДЕОФИЛЬМА

Доктор физико-математических наук В. А. Степанов
Доктор физико-математических наук Н. В. Коненков
Кандидат педагогических наук А. М. Шуйцев
В. И. Доронин

В данной статье рассмотрены вопросы необходимости визуализации образовательного процесса для повышения качества подготовки компетентных специалистов. Описана технология изготовления для этих целей учебных видеофильмов. Предложен сценарий и монтажный план реального учебного видеофильма «Лазерная резка металла» используемого в учебном процессе.

Ключевые слова

Визуализация, образовательный процесс, менеджмент качества, учебный видеофильм, сценарий, монтажный план, аудио и видео монтаж, озвучивание

Введение

Реализация нового двухуровневого образовательного стандарта в системе высшего профессионального образования требует формирования выпускника, способного к самостоятельной творческой деятельности, быстрому переучиванию и освоению новых знаний и технологий в современном динамическом обществе. Критерием сформированности компетентной личности является качество образовательного процесса, которое в настоящее время обеспечивается системой менеджмента качества (СМК).

На основании особенностей физиологии высшей нервной деятельности и основанной на них психологии человеческого восприятия, педагогика и психология утверждают, что наиболее высокое каче-

ство усвоения учащимися информации достигается при сочетании слова учителя и изображения, показываемого с помощью технических средств обучения [1].

Визуализация учебного процесса и качества подготовки обучаемого, которая должна быть наглядна и понятна любому. Визуализация – это инструмент визуального менеджмента. Скорость восприятия человеком зрительного (визуального) образа в десятки раз превосходит скорость восприятия словесного сигнала («лучше один раз увидеть, чем сто раз услышать»). Визуальное управление – это размещение материальных объектов и информации таким способом, при котором можно быстро оценить ход выполняемых работ и динамику их результатов.

Одним из наиболее распространенных

технических средств обучения, обеспечивающих визуализацию учебного процесса, является учебный видеофильм, который позволяет решить ряд важных задач: повышение качества обучения; стандартизация, унификация обучения; возможность дистанционного обучения; возможность самообразования [2].

Процесс создания цифровых учебных видеофильмов показан на рисунке 1. Он включает в себя последовательность выполнения различных этапов.

1. Определение направления и тематики фильма.

2. Анализ содержания фильмотеки на наличие видеофильма по выбранному направлению и отражению всех нюансов и особенностей необходимых для конкретного занятия:

2.1. Если нет нужного фильма, необхо-

димо проводить работу по созданию нового фильма, рассматривать все возможные варианты: можно снимать новый фильм на производстве, можно смонтировать его из различных фрагментов телепередач, рекламных роликов и т. д. Нужен ли фильм в полном объеме, либо нужны фрагменты определённой направленности.

2.2. Если данный фильм есть в наличии, необходимо посмотреть в каком он находится состоянии: состояние звука, состояние изображения, оцифрован ли он или находится на пленке и т.д.

3. Видеомонтаж.

4. Озвучивание.

5. Создание спецэффектов.

6. Внедрение нового либо отреставрированного учебного фильма в учебный процесс.



Рис. 1. Процесс создания цифровых видеофильмов

Определение направления и тематики учебного фильма

Определение направления и тематики диктуется непосредственно той областью науки, в которой фильм должен использоваться.

Важно знать и понимать, что любое учебное кино делается под определенный заказ преподавателя по конкретному научному направлению. Не возможно сначала создать современный цифровой учебный фильм, пусть даже на сегодняшний день его тематика и направление будет актуальным, но задачи перед которым не были конкретизированы, после чего попытаться внедрить его в учебный процесс. В данной работе такой подход ни к чему не приведет, а существование и дальнейшее применение такого фильма кажется сомнительным т.к. в этой ситуации остается неясным: Для какой аудитории выполнен проект? Какие педагогические цели ставил перед собой автор? В какие хронометрические рамки заключен учебный видеоматериал и из чего они рассчитывались?

Для студентов высших учебных заведений, учебный фильм должен отражать наиболее полную и раскрытую исследуемую проблему, с конкретными цифрами, методами, принципами, технологиями и т. д. В ВУЗах, СПТУ, лицеях, школах, фильмы предполагается использовать по предметным направлениям, в которых не имеется возможности продемонстрировать весь технологический процесс в учебных лабораториях в связи с огромной стоимостью современного компьютеризированного оборудования, его энергозатратностью, дорогостоящим обслуживанием и невозможностью наблюдать некоторые физические процессы. К таким предметам можно отнести: современные промышленные технологии, технологии обработки конструкционных материалов, материаловедение, физика и др.

Фильм должен точно соответствовать учебной программе и тематическим планам того учебного заведения, для которо-

го он создается.

Эффективность применения учебного видеофильма зависит также от этапа занятий (в начале, середине или конце), а так же его использование не должно длиться подряд более 15 – 17 минут: учащиеся устают, перестают понимать, не могут осмыслить новую информацию [3].

Определение идеи фильма

По своей структуре любой учебный видеофильм состоит из эпизодов, показывающий отдельные события, процессы, технологии и т. д. С одной стороны, каждый эпизод можно рассматривать как маленький фильм, но, с другой стороны, у него нет самостоятельного значения, поэтому он не должен быть лишним, выпадающим из общего строя фильма, не должен противоречить идее фильма. Эпизоды, в свою очередь, состоят из сцен, показывающих окружение и действие в одном определенном месте. По этому необходимо решить, каким будет будущий фильм: одноэпизодный (эпизодический фильм) – состоящий из одного, конкретного эпизода, описывающего одну конкретную технологическую операцию или определенное действие или многоэпизодный – описывающий последовательность действий приводящих к какому либо логическому завершению [4].

По своему характеру учебные видеофильмы можно разделить следующим образом: учебно-методические, учебно-воспитательные, развивающие, научные, игровые и т. д.

По жанру учебные видеофильмы можно распределить на 2 подгруппы (рис. 2): по форме передачи картинки – документальный фильм, анимация, мультипликация, художественный фильм и т. д.; по содержанию – обзорные лекции, фильмы задачи, фильмы упражнения, фильм инструкция и т. д.

Жанровые подгруппы непосредственно перекликаются и зависят друг от друга. Например: по своему содержанию фильм инструкция выполнен в виде ани-

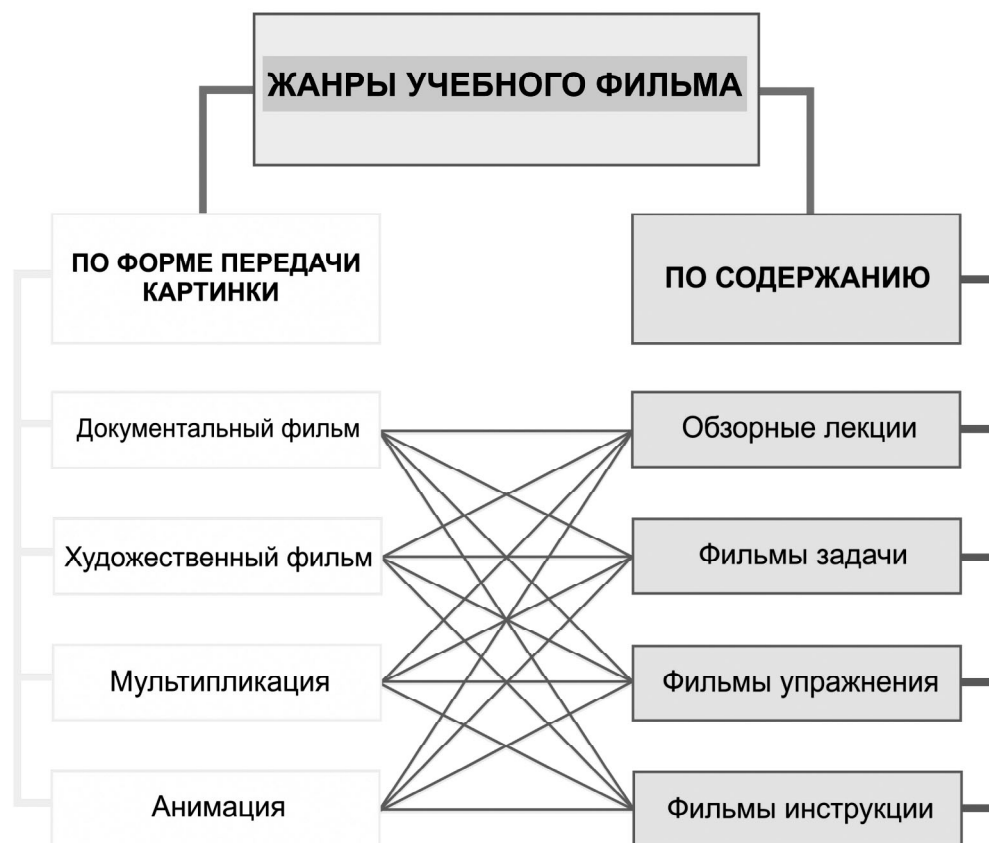


Рис. 2. Жанры учебного фильма

мационной динамической картинки, а обзорные лекции в виде постановочного художественного фильма.

Создание нового учебного фильма

Сценарий и монтажный план

Прежде чем приступить к съемке и созданию нового учебного фильма, необходимо написать сценарий фильма и его монтажный план, строго по которому уже в дальнейшем будет производиться съемка, монтаж и создаваться непосредственно сам учебный фильм.

Сценарий – это одна из главных составляющих процесса создания учебного видеофильма. Именно от него зависит как и в каком объеме будет раскрыта тематика фильма, его продолжительность и конкретика изложения материала.

Монтажный план – это пошагово расписанный и строго систематизированный сценарий, в котором по полочкам разложено когда, где, что и в каком порядке должно появляться на экране, кем озвучивать-

ся и каким звуковым (шумовым, музыкальным, разговорным и т.д.) эффектом должен дополняться видеоряд.

Монтажный план представляет собой таблицу содержащую четыре столбца: номер фрагмента, описание (содержание) видеоряда, содержание звукового ряда и хронометраж каждого фрагмента по времени.

Видеосъемка

Видеосъемка фрагментов производится на цифровую видеокамеру с использованием вспомогательного оборудования, такого как штатив, дополнительный свет и микрофон.

Перед началом съемки необходимо вручную настроить некоторые параметры камеры, такие как: наведение фокуса на объект, режим видеосъемки (днем, вечером, в помещении, на улице и т. д.), баланс белого, разрешение и т. д. Иногда требуется настройка света и чувствительности микрофона, подгонка штатива по высоте и уровню относительно горизонта. Все эти

настройки исключительно индивидуальны и каждый оператор выполняет их на своё усмотрение, но в зависимости от того, что необходимо получить в итоговом фрагменте. После настройки оборудования выполняется непосредственно видеосъемка.

Видеосъемка ведется строго по сценарному и монтажному планам. Причем каждый объект или действие снимается несколько раз с разных ракурсов для того, чтобы при монтаже была возможность выбрать наиболее удачный и красочный кадр.

Аудио и видео монтаж, озвучивание

Несколько лет назад появилась возможность выполнения видеомонтажа и редактирования «внутри» компьютера. Эта технология получила название нелинейного монтажа, поскольку позволила операторам прямое обращение к необходимым кадрам или фрагментам видео, записанным на жесткий диск компьютера, т.е. позволила избежать утомительного процесса постоянной (линейной) перемотки ленты вперед-назад при просмотре либо поиске этих фрагментов.

Для аудио монтажа используем программу «Adobe Audition».

Фактически аудио монтаж состоит из трёх последовательных этапов:

1. Запись голоса диктора, озвучивающего учебный видеофильм.
2. Мультитрековое редактирование (аранжировка).
3. Импортирование готового фрагмента в программу видеомонтажа.

Видео монтаж учебного фильма производится в программе «Corel Video Studio Pro X4».

Монтаж видео заключается: В последовательной компоновки видеофрагментов; Создании и наложении спецэффектов; Создании титров; Наложении на видео фонового звука; Синхронизации видео дорожки с аудио рядом.

Учебный фильм «Лазерная резка металла»

Созданный нами учебный видеофильм «Лазерная резка металла» позволяет сту-

дентам и учащимся ознакомиться с лазерной технологией обработки металлов, являющейся одной из самых актуальных и востребованных на современном производстве, обеспечивающей автоматизацию технологических процессов с высокой производительностью, максимально возможной точностью и качеством обрабатываемых изделий в кратчайшие сроки.

Созданный нами учебный видеофильм «Лазерная резка металла» позволяет решить важную задачу наглядности технологического процесса лазерной обработки металла, изучение которого практически не возможно в условиях учебных мастерских высшего, среднего и начального профессионального образования из-за высокой стоимости оборудования и обслуживания, его габаритности, потребления больших мощностей, и повышения качества обучения.

Нами динамика процесса лазерной резки металла изучена на 10КВт станках Amada (Япония) в условиях реального современного производства. Применена техника цифровой записи видеоизображения и визуализации анимационных фрагментов технологического процесса лазерной резки металла. Создан сценарный план, в котором отображена последовательность видеоряда, содержание звукового ряда и хронометраж.

При создании фильма длительностью 5 минут 12 секунд использовались современные информационные технологии: от операторской, компьютерной, до аудио и видео монтажной.

Используемые технические средства

Для просмотра учебного видеофильма необходимо иметь: персональный компьютер типа IBM PC Pentium II - IV с операционной системой Windows 98 и выше, оперативной памятью от 256 мб, видеопроектор типа Acer H5360BD и аудио и видео кодеки для просмотра MPG видео формата.

Заключение

Предложенная выше технология успешно использована нами при создании учебных видеофильмов по другим разде-

Номер фрагмента	Описание (содержание) видеоряда	Содержание звукового ряда	Хронометраж в сек.
1	Логотип университета, Титры «РГУ имени С.А.Есенина»	Звуковое сопровождение (Звук S12, S14)	7
2	Титры «представляет», «учебный фильм»	Звуковое сопровождение (Звук S8)	7
3	Титры «лазерная резка металла»	Музыкальное сопровождение	6
4	Вид станка для лазерной резки металла «Amada»	Технология лазерной резки была открыта в начале семидесятых годов. Именно с тех пор началось активное развитие обработки металла. До этого качественная обработка означала месяцы затраченного времени и усилий самых квалифицированных специалистов, но после того как в металлургической промышленности начала применяться лазерная обработка, люди получили возможность обрабатывать металл с максимально возможной точностью в кратчайшие сроки, и это при том, что основную работу выполнял станок, а не человек.	6
5	ЧПУ станка (общий вид)		20
6	Монитор, программное обеспечение станка и пример работы в нем.		12
7	Резка металла лазером 2	Музыкальное сопровождение	4
8	Резка металла лазером 2	Суть технологии лазерной резки заключается в воздействии сфокусированного лазерного луча высокой интенсивности на лист металла. Во время резки, материал в зоне действия луча лазера оплавляется, возгорает, испаряется или выталкивается струей инертного газа. В результате получаются очень узкие резы с незначительной зоной термического воздействия. Это означает, что в процессе резки уже на расстоянии одного миллиметра пятна контакта металла с лазерным лучом температура материала не успевает существенно измениться. Такой способ воздействия не создает лишних напряжений в металле, не допускает температурных деформаций во время и после резки.	22
9	Резка металла лазером 3		5
10	Резка металла лазером 4		17
11	Резка металла лазером 4	Музыкальное сопровождение	7

12	Резка металла лазером 5	Технология лазерной резки также характеризуется высокой чистотой кромок реза. Это достигается благодаря высокой стабильности и управляемости процесса. Зачастую кромки не требуют дополнительной обработки после лазерной резки.	30
26	Титры бегущей строкой на фоне	Преимущества лазерной резки: • при лазерной резке отсутствует механическое воздействие на обрабатываемый материал; • сфокусированное лазерное излучение позволяет резать и гравировать практически любой материал независимо от его теплофизических свойств; • точность позиционирования лазерной головки составляет 0.08 мм, за счет чего достигается высокая точность взаимного расположения элементов заготовки; • применение лазерной резки возможно на легкодеформируемых и не жестких деталях; • лазерный луч имеет диаметр около 0.2 мм, это позволяет создать отверстие диаметром от 1 мм; • высокая скорость процесса и его производительность; используя возможности лазерной резки, можно раскроить по сложному контуру практически любой листовой материал.	50
27	Титры (Конец)	Музыкальное сопровождение	5

лам материаловедения и технической физики. Созданные нами учебные видеофильмы: «Лазерная резка металла», «Холодная штамповка», «Порошковая покраска», «Литье металла», «Ковка металла», «Вакуумное напыление» обеспечили вы-

сокое качество и уровень учебного процесса при подготовке бакалавров по направлениям 140400 «Техническая физика» и 050500 «Технологическое образование» и специалистов по «Технологии и предпринимательству».

ПРИМЕЧАНИЯ

1. Зайнутдинова Л. Х. Создание и применение электронных учебников: Монография. – Астрахань: Издательство ЦНТЭП, 1999.
2. Мархель И. И., Овакимян Ю. О. Комплексный подход к использованию технических средств обучения. – М.: Высшая школа, 1987.
3. Терещенко Л. Я., Панов В. П., Майоркин С. Г. Управление обучением с помощью ЭВМ. – Л.: Издательство Ленинградского университета, 1981.
4. <http://www.drugoe.kino.ru>

МОСКОВСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ
ИМЕНИ М. В. ЛОМОНОСОВА

УДК 159.913

ББК 88.37

Психология



психология

**НЕМЕДИЦИНСКАЯ ПРОФИЛАКТИКА
ЗАВИСИМОГО ПОВЕДЕНИЯ**

Кандидат психологических наук В. В. Аршинова

Профилактические системы сегодня давно перешагнули границы государства, национальные системы перерастают в транснациональные, объединяя лучший мировой опыт в сфере профилактики. Пространство профилактики зависимого поведения прорастает из пространства системы охраны психического здоровья и охватывает своим влиянием все больше разнообразных форм деятельности людей. Россия не является исключением, однако закономерности становления современных систем профилактики зависимого поведения здесь находятся в начальной стадии. Это требует разработки научных подходов и стратегий профилактической деятельности, с учетом отечественных и зарубежных достижений научных основ профилактики.

Ключевые слова

Немедицинская профилактика зависимого поведения, национальные системы профилактики, транснациональные системы профилактики, системы охраны психического здоровья, глобальные факторы риска, устойчивое развитие личности

Международный опыт показывает, что современное состояние профилактической деятельности в области аддикций перерастает границы отдельно взятых государств. Глобализация факторов риска здоровью, в первую очередь психического, требует от мирового сообщества поиска инструментов, позволяющих оценить объекты профилактики зависимого поведения («нормы» жизнедеятельности, уровень здоровья, благополучия, качества жизни) в масштабе отдельного человека, государства и мирового сообщества. Это требует многостороннего и постоянного научного поиска, использования международного научного профилактического знания, обо-

снования и трактовки механизмов и процессов, лежащих в основе регулирования профилактики аддиктивного поведения.

Проведенный анализ научно-практических ресурсов позволяет раскрыть картину современного международного уровня профилактического вмешательства, который представлен региональными, национальными, транснациональными системами профилактики [1, 3, 4, 16]. В разработке и внедрении таких систем и профилактических программ участвуют ведущие научно-образовательные центры многих стран. Так, участниками научных разработок ВОЗ по критериям оценки здоровья и профилактики в 2009 г. стали Гарвардский Университет (США), Институт

оценки здоровья, Вашингтонский Университет (США), Университет Джона Хопкинса (США), Университет Квинсленда (Австралия), Всемирная Организация здравоохранения (Швейцария). Это ведущие научные школы лучших университетов мира, имеющие высшие международные рейтинги в области профилактики различных факторов, влияющих на здоровье, в том числе на профилактику аддиктивного поведения среди населения развитых стран.

Решение задач сохранения здоровья населения в нашей стране зависит от разработки и внедрения системы профилактики девиантного, в том числе зависимого поведения среди населения. При построении упомянутой системы возникает матрица взаимодействия психосоциальных технологий и финансовых ресурсов. Данный тип взаимодействия является основой для развития воспитательной и образовательной практики в области формирования здорового стиля жизни для всех групп населения, как в семье, так и в других социальных институтах. При этом профилактические мероприятия ранжируются по классификационным признакам различных аспектов превентивных действий.

Современное понимание профилактики зависимого поведения базируется на рассмотрении ее преимущественно в сфере охраны психического здоровья. Сегодня среди лиц, страдающих психическими расстройствами, большинство составляют пациенты с той или иной формой химической зависимости.

Известно, что наиболее быстро и остро протекает такая трудноизлечимая болезнь, как наркомания. Другие виды химической зависимости, – алкоголизм и табакокурение, – неизбежно предшествуют развитию наркомании. В свою очередь, ВОЗ признало табакокурение аналогом героиновой зависимости. Таким образом, охрана психического здоровья напрямую зависит от комплексной системы

мер, направленных на профилактику употребления психоактивных веществ.

Современные тенденции развития зависимого (аддиктивного) поведения отражают прогнозы ООН (1996), предсказывающие, что в XXI веке основная проблема человеческих страданий будет сконцентрирована в основном в области зависимого поведения, а общество встанет перед решением проблем его преодоления [2. С. 123-125]. Действительно, продолжается рост числа людей с аддиктивным поведением во всем мире, в том числе и в нашей стране. В докладе ВОЗ «Глобальные факторы риска для здоровья» (GBD Global Burden of Diseases) от 20 января 2009 года (Женева) были обозначены первые десять «ТОР-факторов», представляющих риск для здоровья современного человека [3. С. 37]. В перечне причин преждевременной смерти самую большую опасность для людей представляет, прежде всего, зависимое поведение, провоцируемое курением. В общей картине факторов, влияющих на ухудшение здоровья, оно занимает второе место (5,3%) после инфекционных заболеваний. Далее, на четвертом и пятом месте, стоят факторы, связанные с пищевой зависимостью, обуславливающей высокий холестерин (4,8%) и ожирение (3,3%). На шестом месте находится алкоголь (3,2%). Потребление наркотических средств (0,24%) стоит на девятом месте. Его вред оказался на порядок ниже в сравнении с курением.

Сегодня общее число только учтенных психически больных в России составляет 5 757 тыс. человек или 5,4% населения [4. С. 176]. Это количество сравнимо с населением, например, таких крупных российских городов, как Санкт-Петербург или Новосибирск. Однако, по мнению отечественных и зарубежных специалистов, только каждый десятый из нуждающихся в психиатрической помощи обращается к врачу.

Психические расстройства непсихотического уровня выявлены у 25-30% насе-

ления, у 65% больных соматических стационаров, у 80% пациентов поликлиник, у 85-95% учащихся школ Москвы, Санкт-Петербурга, Уфы, Казани и других городов [5. С. 17].

Ухудшение психического здоровья, в первую очередь связанного с потреблением психоактивных веществ, признано угрозой национальной безопасности, так как это приводит к сокращению трудоспособного населения, росту числа непригодных к военной службе, инвалидов, правонарушителей и другим социальным, экономическим и гуманитарным потерям.

Согласно оценкам, экономический ущерб, связанный с этими проблемами, в странах ЕС составляет 3-4% валового национального продукта. В России эти показатели в несколько раз выше [6; 7].

Анализируя данные в области охраны психического здоровья ряда стран СНГ, можно констатировать, что практически все бывшие республики СССР находятся перед лицом подобных проблем. В условиях длительного кризиса и серьезного ухудшения психического здоровья населения, появления огромного количества людей, нуждающихся в специализированной психиатрической помощи, и при полном отсутствии современной системы психосоциальной реабилитации и профилактики, перед Россией встает острая необходимость срочного создания системы охраны психического здоровья [8. С. 19; 9. С. 53-55; 7; 10; 16].

Решение этой проблемы невозможно осуществить, не опираясь на мировой опыт. Современный мир все больше внимания уделяет охране здоровья, в нем принимают участие такие международные организации, как ВОЗ, ВОНКА (WONCA – World Organization of National Colleges, Academies and Academic Associations of General Practitioners/Family Physicians) и другие.

Психическое здоровье, по определению ВОЗ – больше, чем просто отсутствие психических нарушений. Понятие психического здоровья может быть концептуально определено как состояние благопо-

лучия, при котором человек реализует все свои способности. Он одновременно может справляться с обычными жизненными нагрузками, продуктивно и плодотворно работать и приносить пользу обществу.

Такой позитивный взгляд на психическое здоровье является основой для благополучия и эффективного функционирования и человека и общества. Определение психического здоровья соответствует его широким и разнообразным интерпретациям в различных культурах.

Психические, социальные и поведенческие проблемы могут взаимно усиливать свое воздействие на поведение и влиять на уровень благополучия человека, семьи и общества в целом. Злоупотребление психоактивными веществами (табакокурение, наркомания, алкоголизм), насилие и плохое обращение, в особенности с женщинами и детьми, с одной стороны, и проблемы со здоровьем, такие как ВИЧ/СПИД, депрессия и тревожность, с другой, являются наиболее распространенными в мире и самыми трудными для коррекции. По данным ВОЗ, в условиях высокой безработицы, низких доходов населения, низкого уровня образования, стрессовых условий работы, половой дискриминации, социальной изоляции, нездорового образа жизни, нарушений прав человека, все вышеперечисленные нарушения психического здоровья практически не поддаются коррекции [11].

Психическое здоровье определяется рядом социально-экономических факторов и факторами среды. Большая восприимчивость неблагополучных людей к развитию психических нарушений в любом обществе может быть объяснена такими факторами, как наличие опыта уязвимости и безнадежности, быстрых социальных перемен, а также рисков насилия и физических заболеваний. Социальный климат, который поддерживает и защищает основы общества, политические, социально-экономические и культурные права, также является основой для поддержки пси-

хического здоровья. При отсутствии или низком уровне безопасности и свободы очень трудно поддерживать высокий уровень психического здоровья.

На основе повышения ценности и очевидной поддержки психического здоровья формируются современные национальные, транснациональные и всемирные системы охраны психического здоровья населения. Сегодня политика в стратегиях охраны психического здоровья, в первую очередь по предупреждению наркомании, в развитых государствах перешла на новый уровень. Уходя от направлений, в которых охрана психического здоровья связывалась исключительно с лечением поведенческих и личностных расстройств, они выявляют и более широкие проблемы, влияющие на психическое здоровье. Например, в США современный уровень охраны психического здоровья и профилактики зависимого поведения соотносится с социально-экономическими факторами, факторами окружающей среды и поведением человека. Такой подход требует выдвигать проблемы поддержки и охраны психического здоровья на первый план в политических решениях, правительственных программах и областях деловой активности, включая образование, труд, право, транспорт, окружающую среду, жилье и благосостояние, равно как и здравоохранение.

При развитии сети общинной помощи в системе охраны психического здоровья в странах Запада приоритетным считается создание программ и институций для их реализации по месту жительства, учебы или работы.

В этом направлении возрастает значимость профилактических программ и мероприятий, направленных на:

- психологическое образование родителей в области воспитания и ухода за детьми раннего, дошкольного и школьного возраста;
- пропаганду психического здоровья среди детей и подростков (социально-эмоциональное обучение, тренинги по соци-

альным навыкам и проблемно-решающему поведению, пропаганда здорового образа жизни, профилактика алкоголизации, наркотизации и табакокурения, интеграционные формы обучения для детей с особыми потребностями вследствие психических расстройств или интеллектуально-мнестической недостаточности),

- психогигиену, психопрофилактику и пропаганду психического здоровья на рабочих местах и среди населения пожилого возраста (клубы досуга, система социальной поддержки) [16].

Приведем несколько примеров, характеризующих системы охраны психического здоровья в разных странах. Например, в Канаде эта система представляет собой широкий диапазон моделей, при которых пациенты и их семьи, а также работники, осуществляющие профилактику, совместно с врачами и другими специалистами - каждый со своим опытом, подготовкой, знаниями и умением – работают вместе в интересах сохранения психического здоровья населения. Такая система позволяет Канаде обеспечивать более координированную и эффективную профилактику психических расстройств, в том числе зависимого поведения, а также оказывать качественную помощь пациентам, имеющим психические нарушения.

В Финляндии работает Центр по укреплению психического здоровья, его профилактике и разработке политики в этой области на базе Финского национального центра научных исследований и развития в области социального обеспечения и здравоохранения (STAKES). Центр постоянно оказывает эффективную поддержку собственной системе охране психического здоровья. Особенно важными в этих условиях являются решения, принимаемые в правительстве Финляндии на национальном и межгосударственном уровне, которые проходят оценку по дальнейшему воздействию на психическое здоровье ее граждан. Хорошо известные государственные программы «Эффектив-

ная семья», «Давайте поговорим о детях», имеют четкую стратегию осуществления, а все заинтересованные учреждения работают в тесном сотрудничестве, что обеспечивает наилучшее использование имеющейся инфраструктуры [12].

В Нидерландах в системе охраны психического здоровья особенно распространена государственная программа «Как преодолеть депрессию», которая адаптирована для различных групп (например, подростков, взрослых, пожилых). Также в этой стране созданы профилактические службы для детей родителей с психическими болезнями. Два нидерландских университета предлагают академические курсы по вопросам профилактики и укрепления психического здоровья. Большинство из 1000 экспертов по профилактике прошли тот или иной курс специализированной подготовки и являются членами объединенной Европейской Комиссии по охране психического здоровья [12].

Для эффективной профилактики наркомании и укрепления психического здоровья необходимы как специалисты широкого профиля, так и информированные и активные граждане. Страны Европейского Региона наращивают потенциал в данной области за счет обеспечения того, чтобы:

- образование профессиональных работников здравоохранения обеспечивало их знаниями, навыками и отношениями, необходимыми для укрепления психического здоровья и профилактики психических расстройств;
- практические работники здравоохранения имели доступ к программам непрерывного образования;
- образование работников общественного здравоохранения позволяло им выполнять функции посредников и защитников интересов психического здоровья во всех секторах и идентифицировать и использовать возможности сотрудничества с широким кругом партнеров в рамках всего общества;
- образование специалистов в других

секторах позволяло им осознать, что стратегии и действия в их секторах оказывают важное воздействие на психическое здоровье населения.

Необходимость создания национальной системы охраны психического здоровья в нашей стране представляется первоочередной в силу неутешительной статистики, отражающей картину психического здоровья молодого поколения.

По данным А. М. Карпова, заведующего кафедрой психиатрии, наркологии и психотерапии Казанской государственной медицинской академии, психические расстройства школьников характерны для 90-95% их популяции [7]. Среди психических расстройств отмечаются: повышенная утомляемость, истощаемость, раздражительность, навязчивые страхи, тревога, мнительность, демонстративность, нарушения сна, зависимости. (При этом психические расстройства у школьников выявляют в основном врачи – 95 %, затем учителя – 23 %, а родители только в 2,9 % случаев).

В результате около 90% первокурсников испытывают затруднения в обучении (ухудшение памяти, тревожность, немотивированные страхи). Особая проблема среди студенчества – это алкоголизм, наркомания, токсикомания, курение и другие зависимости, а также суициды. По данным ВОЗ в настоящее время насчитывается 70 видов «студенческих заболеваний». При этом студенчество России в целом ведет пассивный образ жизни, тенденция уменьшения физической и социальной активности отмечается от младших курсов к старшим. В студенческой среде абсолютно здоровы только 4% мужчин и 9% женщин. Как следствие, после окончания вуза 86% выпускников не приступят к работе, а отправятся в поликлиники лечить самые разнообразные недуги.

Соотношение других психических расстройств у студентов вузов выстраивается в следующий ряд: реакции на тяжелый стресс и расстройства адаптации – 32, 8%, фобические и тревожные – 13% , ипохондричес-

кие – 9%, истерические – 4,8% [8, 9, 10].

Снижение спроса на психоактивные вещества – одно из главных направлений профилактики химической зависимости и в первую очередь наркомании. Для выработки механизмов вытеснения наркотиков из ценностного сознания подростка необходима долгосрочная комплексная система профилактики, направленная на воспитание личности ребенка в целом. Только комплексный подход с учетом факторов влияния психологических закономерностей на развитие ребенка может стать наиболее эффективным способом защиты от надвигающейся наркотической эпидемии. Этот подход должен базироваться на единой научно-практической платформе антинаркотического воспитания, объединяющей уси-

лия как взрослых (родителей, педагогов, психологов, социальных педагогов, медицинских работников), так и самих детей.

Разработанный нами подход позволил выделить такие внутренние конструкты, как устойчивое развитие личности и антинаркотическая установка [14; 15. С. 26]. Основу формирования антинаркотической установки составляют методы, условия и механизмы, которые применяются в профилактической работе. В процессе исследований были выявлены возрастные периоды формирования этих конструктов, соотношения потенциалов и разработана модель, позволяющая диагностировать уровень формирования этих психологических новообразований у детей, подростков и взрослых (Табл. 1).

Таблица 1

Соотношение периодов формирования устойчивого развития личности и антинаркотической установки

ПЕРИОДЫ РАЗВИТИЯ	НОВООБРАЗОВАНИЯ ЛИЧНОСТИ	
	Уровни устойчивого развития личности	Диапазоны (Антинаркотическая установка)
Младенческий до 1 года Детский от 1 до 5-7 лет	Стрессоустойчивость	Физический (психофизический телесный)
Подростковый от 7 лет до 15-16 лет	Психологическая устойчивость	Психологический
Юношеский от 16 до 18-20	Социальная устойчивость	Социальный
Зрелый от 20 до 24-35 лет	Культурологическая устойчивость	Духовно-нравственный

Результаты внедрения и показатели эффективности построения профилактических систем с использованием найденных конструктов позволяют сделать вывод, что найдена научно-практическая платформа, на которой можно построить отечественную систему профилактики наркомании и других форм зависимого поведения.

Обобщая сказанное, можно сделать следующие выводы.

Современные национальные и транс-

национальные системы охраны психического здоровья в первую очередь направлены на предотвращение зависимого поведения среди различных слоев населения.

В России и странах СНГ налицо острая необходимость в становлении современной национальной системы охраны психического здоровья, как залога развития не только социального, но и экономического благополучия страны.

Отечественная сфера образования не справляется с факторами риска разруше-

ния психического здоровья среди обучающихся, педагогического корпуса и руководителей.

Разработанный авторский подход, направленный на формирование устойчиво-

го развития личности и антинаркотической установки, позволяет в кратчайшие сроки и оптимально выстроить систему профилактики зависимого поведения в сфере образования.

ПРИМЕЧАНИЯ

1. Аршинова В. В. Комплексный подход в решении проблем профилактики химической зависимости. – М., 2009.
2. Global Burden of Diseases, Injuries, and Risk Factors Study Operations Manual // Final Draft Jan. – 2009.
3. Сборник полезных методических и информационных материалов для специалистов работающих с подростками и молодежью в области профилактики ВИЧ, СПИД и наркозависимости и ИПП // НГОО «Гуманитарный проект» при поддержке Детского Фонда ООН (ЮНИСЕФ) и Департамента Международного развития Великобритании в рамках Программы Партнерство в некоммерческом секторе. – Новосибирск, 2002.
4. Интеграция охраны психического здоровья в систему первичной медицинской помощи: всемирные перспективы. – ВОЗ/ВОНКА, 2008.
5. Информационный бюллетень ЦНИИИОЗ Росздрава. – 2007. – №7. – С. 14-29.
6. Investing in mental health. Geneva, World Health Organization, 2003. – http://www.who.int/mental_health/media/en/investing_mnh.pdf
7. Карпов А. Е. Технология распознавания и отражения информационных, деструктивных воздействий СМИ и Шоу-бизнеса // Запросы эпохи на «перезагрузку» профилактики зависимостей // Электронный ресурс, доступ свободный. – <http://www.ecad.ru>
8. Горбенко П. П., Ложко В. В. К формированию новых институциональных изменений в системе образования. – М., 2010.
9. Обзор стратегических направлений и деятельности Отдела психического здоровья и злоупотребления психоактивными веществами Всемирной организации здравоохранения (ВОЗ) // Обзор стратегических направлений. – ВОЗ, Женева, 2005.
10. Святейший патриарх всея Руси Алексий II. Духовность русского народа. // Журнал Наркология. – 2010., – № 6. – С. 7-15.
11. Mental Health in Primary Care: Enhancing Treatment and Promoting Mental Health. – 2009.
12. Effective Family Project. Helsinki, National Research and Development Centre for Welfare and Health (STAKES), 2005. – <http://www.stakes.fi/mentalhealth/effectivefamily.html>
13. The European Early Promotion Project: evaluation of a needs based approach to the promotion of child development and prevention of mental health problems. Tampere, University of Tampere Medical School, 2005. – http://www.uta.fi/laitokset/laaket/bio/research/childpsychiatry_europeanearlypromotion.html
14. Аршинова В. В. Модель системы, ответственной за качество профилактики аддиктивного поведения в сфере образования // Психологическая наука и образование: Электронное специализированное научно-практическое периодическое издание (Psyedu.ru). – М., МГППУ, 2011. – №4.
15. Аршинова В. В. Особенности формирования антинаркотической установки у подростков в условиях общеобразовательных школ // Мир образования – в мире образования. – 2007. – №2. – С. 25-32.
16. Марков А. С., Сыркин Л. Д., Усов В. М. Сравнительная характеристика результатов рискометрии психического здоровья студентов и курсантов // Российский научный журнал. – 2011. – №5(24). – С. 153-162.

УДК 159.913

ББК 88.37

Психология



ПРОФИЛАКТИЧЕСКИЙ ВЕКТОР ВОСПИТАНИЯ В ГОРОДСКОЙ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЕ

Кандидат психологических наук В. В. Аршинова

Н. В. Строева

М. В. Рындина

Н. В. Кузнецова

В работе анализируются результаты исследования психологических свойств и черт воспитания в школьной среде. Методом экспертных оценок со стороны педагогов школ было определено, что вектор профилактического воспитания общеобразовательной школы имеет характеристики зависимого поведения и тенденцию к нарастанию аддиктивной среды.

Ключевые слова

Профилактическое поведение, профилактическое воспитание, профилактическое пространство, черты воспитания, психологические свойства, компетентностный подход в образовании, компетенции образования, образовательная среда школы

Актуальность. Подходы в области профилактического воспитания детей и молодежи в современной отечественной школе все отчетливее выстраиваются в направлениях, одновременно учитывающих как личностное развитие, так и требования общества [1]. Становление у молодого человека процессов непрерывного личностного, нравственного и духовного развития имеет прямое отношение к профилактике зависимого поведения.

Как отмечают А. Г. Асмолов [4], Л. Хьелл и Д. Зиглер [13] и др., – будет ли личность более или менее развитой и самостоятельной, в большей или меньшей степени, будет ли готова решать те проблемы, которые ставит перед человеком современная жизнь, – зависит от того, какой тип воспитания воспримет подраста-

ющее поколение. Личностно-ориентированное воспитание осуществляется через приобщение ребёнка к тем ценностям, которые исповедуют сами родители и учителя, но одновременно с этим учат его совершать самостоятельный выбор и занимать самостоятельную и осмысленную позицию по отношению к этим и любым другим ценностям [8].

Сравнительная характеристика результатов рискометрии психического здоровья студентов и курсантов приводится в статье А. С. Маркова, Л. Д. Сыркина и В. М. Усова [6].

Обратимся к перечню «Ключевых компетенций европейского образования» по данным доктора педагогических наук, профессора А. В. Хуторского [12], и рассмотрим влияние факторов-катализаторов за-

висимости на эти компетенции [9].

В каждой компетенции есть слабое звено, на которое может подействовать зависимое поведение, вырабатываемое у школьников.

Относительно компетентности «**изучать**» можно сказать, что факторы, влияющие на формирование зависимости, будут оказывать негативное воздействие в первую очередь на умение решать проблемы, умение извлекать позитивный опыт из жизненных ситуаций.

Во-вторых, эти факторы начнут нарушать способность **упорядочивать свои знания**, формирование у ребенка навыка организовывать взаимосвязи своих знаний, организовывать собственное обучение и самостоятельность. Развитие этих компетенции либо задержится, либо разовьется не в полной мере.

При формировании компетенции «**искать**» в условиях факторов-катализаторов зависимого поведения будет нарушена способность спрашивать кого-либо в случае необходимости восполнить недостающие знания, консультироваться у эксперта, классифицировать материал.

При формировании компетенция «**думать**» в первую очередь пострадает способность организовывать взаимосвязь прошлых и настоящих событий, которая является ключевой в данной компетенции.

Такие компетенции как «**сотрудничать**», «**приниматься за дело**» и «**адаптироваться**» при зависимом поведении будут оставаться в зачаточном состоянии или формироваться извращенно, то есть с противоположной направленностью. Иными словами, данные компетенции станут развиваться с противоположным знаком [3, 11].

Целью исследования стал поиск паттернов, дающих возможность определить направление воспитательной практики в отношении построения пространства психического здоровья, обладающего свойствами заслона зависимому поведению у

школьников в современных условиях

Гипотеза исследования определялась следующим образом: *глобальные факторы риска здоровью и развитию ребенка, проявляющиеся в виде формирования зависимого поведения, активно влияют на школу и склоняют ее в сторону построения воспитательных траекторий способствующих становлению зависимого поведения среди учащихся.*

Выборка. Для определения целостного охвата воспитательной среды общеобразовательной школы были приглашены учителя, работающие в одном учреждении.

Выбранная городская общеобразовательная средняя школа имеет репутацию одной из ведущих школ города, способная качественно подготовить своих выпускников. Здесь ведутся расширенные программы по гуманитарным (языковым) и физико-математическим предметам, осуществляется связь с ведущими высшими учебными заведениями. Педагоги школы преимущественно женщины, в городском профессиональном сообществе коллектив числится на хорошем уровне. Среди педагогов этой школы есть лауреаты премий муниципального, областного и федерального уровня. Администрация школы заинтересована в развитии учреждения, активно участвует в процессах модернизации, творческий подход и желание достигать новых результатов неотъемлемая часть их профессиональной деятельности.

Контингент учащихся этой школы в своей основе составляют дети из городских социально благополучных семей с достатком среднего и выше среднего уровня. Родители активны и позитивно относятся к школе, многие из них помогают и поддерживают различные начинания администрации.

Проявления зависимого поведения среди учащихся (химической зависимости – табакокурения, алкоголизма и наркомании и токсикомании, а также нехимических компьютерной, игровой, Интернет

зависимостей), по предварительной экспертной оценке психолога, директора школы, завуча отмечается на уровне ниже среднего по сравнению с другими школами города.

Таким образом, выборку составили учителя и руководители школы, численностью – 35 человек, среди них 34 – женщины в среднем возрасте 42 лет и один мужчина в возрасте 30 лет.

Методика. Для исследования были разработаны два инструментария методики «Психологические свойства» и методики «Профиль воспитания». Анкеты заполнялись анонимно в присутствии инструктора, время заполнения анкет не ограничивалось.

Методика «Психологические свойства учащихся» представляет собой анкету из девяти психологических особенностей, отражающих зависимое поведение. В инструкции к методике просят испытуемых – экспертов отметить кружочком те психологические свойства, которые наиболее часто встречаются у детей в данной школе.

Обработка полученных данных проводится по частоте встречаемости положительных ответов, выраженную в следующих показателях: процентах, среднее статистическое значение, вероятность и стандартное отклонение.

Методика «Профиль воспитания» представляла разработанную авторскую методику экспертную оценку черт воспитания учащихся школы, проводимую учителями. Анкета составлена в виде пар словарных антонимов социально одобряемых и социально неодобряемых черт воспитания, расположенных на одной строке. Например, «опоздание – пунктуальность», «неаккуратность – чистоплотность» и так далее, всего для экспертной оценки предложено 16 пар антонимов.

При этом социально одобряемые черты воспитания соответствуют минимальному набору черт воспитания описанных в работах В. Д. Менделевича, которые в

своей совокупности определяют профиль психического здоровья человека при выраженности их в интервале от 3-х баллов и более [6, 9]. Для чистоты проводимого исследования об этом факте преподавателям не сообщалось.

На бланке анкеты в левой стороне листа расположены социально неодобряемые черты воспитания, справа – социально одобряемые.

В инструкции к анкете педагогов просят оценить черты воспитания, которые имеют большинство детей школы. Каждый антоним из пары предлагается определить в балах выраженности черт воспитания от 0 до 5. Если школьники проявляют определенную черту постоянно, то это соответствует 5-ти баллам, регулярно, но бывают исключения – 4-м; почти постоянно – 3-м, нередко – 2-м, мало проявляют – 1, черта не проявляется – 0 баллов.

Предварительно перед проведением исследования методом экспертной оценки давались устные разъяснения терминов и правил заполнения анкеты.

Подсчет показателей по методике «Профиль воспитания» проводился по баллам и по относительным величинам каждой черты воспитания. Баллы по каждой черте воспитания определяли интенсивность процесса воспитания, служили фоновым проявлением данной черты воспитания в образовательной среде данной школы.

Вторым инструментом, примененным в данном исследовании, была разработанная авторская методика «Психологические свойства», содержащая список девяти свойств, относящихся к перечислению психологических особенностей зависимого поведения. Этот ряд описан в работах В. Д. Менделевича [7], И. Филипова [10], Н. Б. Флоровой и В. В. Аршиновой [11] и др. Для чистоты исследования об этом факте преподавателям также не сообщалось.

В инструкции к данной методике пе-

дагогов просили отметить кружочком те психологические свойства, которые, наиболее часто встречаются у детей школы.

Все расчеты по методикам подвергались обработке пакетом «Статистика. 09», после чего полученные результаты анализировались. Первоначальная обработка анкет позволила выявить сравнительные ряды, определяющие распределение особенностей школьной среды по социально одобряемым и социально неодобряемым чертам воспитания. Эта обработка включала в себя сложение «сырых» баллов интенсивности проявлений черт воспитания у школьников, отмеченных педагогами в анкете.

Далее высчитывался процент максимального значения признака от суммы сырых баллов по каждому показателю. При этом максимальное значение, в котором мог иметь признак, равнялось 100%, а минимальное 0%.

Корреляционный анализ проводился с использованием весовых показателей по интенсивности факторов воспитания школьной среды. Каждый показатель интенсивности черты воспитания сопоставлялся с остальными 32-мя показателями.

Таким образом, предлагаемый набор авторских методик дает возможность с оптимальными временными затратами оценить наличие в среде воспитания пространства психического здоровья и выраженность в нем особенностей границ профилактического пространства, предотвращающего зависимое поведение учащихся.

Результаты исследования. Полученные результаты исследования по методике «Профиль воспитания» поэтапно подвергались сравнительному анализу и проводилась их визуализация.

На начальном этапе рассматривались результаты исследования по методике «Психологические свойства». Следует отметить, что все психологические свойства, характеризующее зависимое поведение присутствуют в школьной среде.

При этом частота встречаемости «3 Внешняя социабельность¹, сочетающаяся со страхом перед стойкими эмоциональными контактами» составила – 8,70%, что являлся статистически недостоверным, поэтому он не принимался во внимание, хотя и принять мнение, что он не проявляется совсем, используя данную методику, некорректно.

Максимально выражены у школьников психологические свойства, лежащие в диапазоне встречаемости 60-50%. Это «6 Стремление уходить от ответственности в принятии важных решений» – 65,22% и «7 Стереотипность, повторяемость поведения» – 52,17%.

Минимальное значение отмечено у показателей «1 Сниженная переносимость трудностей повседневной жизни наряду с хорошей переносимостью кризисных ситуаций» и «8 Зависимости от других лиц» по 21,74%.

По мнению учителей, психологические свойства школьников в пределах 50-40%, составили «5 Стремление обвинять других, зная, что они невиновны» – 43,48% и «9 Тревожность» – 39,13%.

Два психологических свойства учащихся имеют равное значение по 30,43%; это «2 Скрытый комплекс неполноценности, сочетающийся с внешне проявляемым превосходством» и «4 Стремление говорить неправду».

При исследовании «Черты воспитания» установлено, что минимальный по-

¹ Социабельность – общительность, контактность, чувство другого. В теории Р. Пломина один из компонентов темперамента, который обнаруживается в желании быть среди других людей. Социабельность. Глоссарий психология. Гуманитарное и политическое образование. / Название с сайта / Официальный сайт Российский университет дружбы народов. Режим доступа www.humanities.edu.ru/db/msg/72835 – свободный. (Просмотрено 11.10.2010, 12:00)

казатель соответствует такой черте, как «28 Точность» – 59,21 %, которая в анкете демонстрировалась совместно с показателем «12 Расплывчатостью» (38,77 %). При этом педагоги считают, что у школьников максимально выражен показатель «32 Благодарность» (87,41 %), который в анкете был сопряжен с показателем «16 Неблагодарностью» (51,46%). Показатели третьей пары столбцов «29 Терпеливость» – 63,45% и «13 Реактивность (чувствительность)» – 62,74% практически равны между собой.

Аналогичное сравнение проведено среди показателей социально неодобряемых черт воспитания, выявленных у учащихся общеобразовательной школы. Как оказалось, минимальными социально неодобряемыми показателями являются «1 Предательство «подстава» – 33,83%, сопряженное в анкете с показателем «27 Надежность» – 61,33%. Максимальный показатель среди социально неодобряемых черт поведения – это «13 Реактивность (чувствительность)» – 62,74% и «29 Терпеливость» – 63,45%, которые практически равны.

Обращает на себя внимание несоответствие между показателями выпрямлен-

ного ряда по возрастанию социально неодобряемых черт воспитания с волнообразным состоянием ряда показателей социально одобряемыми чертами воспитания. Также здесь видна точка бифуркации, которая для ряда социально неодобряемых черт воспитания является и минимальной. Это усиливает значимость точки сопряжения рядов и повышает вероятность соотношения «13 Реактивности (чувствительности)» – 62,74% и «29 Терпеливости» – 63,45%. На основе результатов корреляционного анализа можно утверждать, что социально одобряемые черты воспитания школьников, достаточно плотно проявляющие корреляции между собой, были завышены педагогами. Поэтому сравнение можно проводить лишь исходя из результатов корреляционного анализа социально неодобряемых черт воспитания школьников, где имеются различные корреляционные связи.

Анализ социально неодобряемых черт позволил выявить пары показателей предложенных в анкете и имеющих корреляцию между собой.

Взаимовлияние определялись среди следующих четырех пар с преимущественным показателем корреляции:

18 Чистоплотность	2 Неаккуратность	$r = 0,611:1,0;$
25 Старательность	9 Небрежность	$r = 0,566:1,0;$
29 Терпеливость	13 Реактивность	$r = 0,551:1,0;$
30 Разумная прямота	14 Лживость	$r = 0,530:1,0.$

Для вычленения управляемых черт воспитания корреляционный ряд по каждому показателю был проанализирован по закономерности гармоничного распределения «золотого сечения», которое включено в процессы управления.

Гармоничное распределение «золотое сечение» применительно к профилактическому пространству было выбрано нами в качестве маркера его эффективного управления.

Гармоническое распределение применительно к исследуемому профилактическому пространству показывает, что управляемое явление не превышает 38,6% от целого (общего объема). В нашем исследовании, применить «золотое сечение» – означает выявить те черты воспитания, с которыми численность коррелируемых черт воспитания не более 38,6% от всего объема анализируемых показателей.

Гармоничное распределение показало,

что влиять на процессы воспитания можно посредством четырех управляемых внешне социально одобряемых черт воспитания: «17 Пунктуальность», «18 Чистоплотность», «26 Бережливость», «30 Разумная прямота».

Через них можно оказать одновременное воздействие на «9 Небрежность», «13 Реактивность (чувствительность)» и «16 Неблагодарность».

Гармоничное распределение также выявило четыре внешне управляемых социально неодобряемых черты воспитания: «1 Опоздание», «3 Суетливость», «6 «Идет на поводу», «13 Реактивность (чувствительность)».

Чертой воспитания, на которую внешне можно повлиять через них, является «4 Упрямство».

Таким образом, можно констатировать, что результаты исследования позволили не только выявить особенности школьной среды, но и предложить педагогам определенные шаги, позволяющие оптимизировать их усилия в воспитании учащихся.

Обсуждение результатов. Обсуждение результатов исследования школьной среды, на наш взгляд, необходимо начать с понимания значимости проделанной работы с научной и практической точки зрения.

Полученные данные дают основание представить направленность профилактического вектора воспитания учащихся в общеобразовательной школе в отношении предупреждения развития у них зависимого поведения. Исходя из полученных результатов, можно утверждать, что профилактический вектор в общеобразовательной школе еще до развития зависимого поведения у школьников, направлен в сторону формирования аддикции.

Наиболее значимым негативным фактором влияния в образовательной среде оказываются факторы-катализаторы, ускоряющие формирование зависимого поведения у школьников. Эти факторы образуют не только барьеры на пути форми-

рования современных компетентностей у учащихся, но, что важнее, ведут к деформации и извращению компетенций.

ЮНЕСКО в своем докладе Международной комиссии по образованию 21-го века – «Образование: сокрытое сокровище» – представила четыре универсальных основания компетентного подхода, на которых базируются и формируются современные компетенции образования [2]. Первое основание – «научиться делать дело» (решать ежедневные проблемы). Второе – «учиться знать», т. е. держать собственное обучение в активной фазе и непрерывно познавать новое. Третье основание компетентного подхода – «учиться быть», то есть постоянно проявлять этическую, нравственную ответственность. Четвертое основание – «учиться жить вместе» (способность уважать других и работать с ними).

Полученные результаты показали, что в исследуемой ситуации в первую очередь подрывается третье основание компетентного подхода – «учиться быть», то есть постоянно проявлять этическую, нравственную ответственность перед близкими, окружающими, обществом и последующими поколениями. Нравственная ответственность означает внеконфликтную ответственность, которая искажается в школьной среде недопустимо часто. Об этой тенденции свидетельствует появление у школьников таких черт воспитания, как формирование небрежности, которое по значимости относится к первому рангу показателей. Выраженность таких черт воспитания, как «опоздание» «суетность», свидетельствует о недостаточно формирующейся ответственности у школьников перед школой.

В этом ключе действует и психологический фактор «Стереотипность, повторяемость поведения», который прямо следует за «Стремлением уходить от ответственности в принятии важных решений». Стереотипность является следствием развития у детей такой черты характе-

ра, как реактивность, которая определена в нашем исследовании в первом ранге социально неодобряемых черт воспитания.

Доказано, что реактивность у современных школьников, появляется как следствие высокого напряжения и постоянно переносимых стрессов у школьников. Выработанная черта позволяет детям тонко реагировать на все возможные ситуации и выбирать наиболее проторенный, безболезненный путь, который связан с уже пережитыми стрессовыми ситуациями. К этому присоединяется и такое психологическое свойство учащихся, как «тревожность», которое отметили практически каждые два педагогов из пяти. Негативен характер влияния и на четвертое основание компетентностного подхода – «учиться жить вместе» (способность уважать и работать с другими членами коллектива), такие психологические свойства учащихся как «стремление обвинять других, зная, что они невиновны». Это обстоятельство подтверждается также тем, что вес такой черты характера как «Лживость» находится во втором ранге.

В исследуемой школьной среде в первую очередь будет недостаточно условий для формирования способностей: целостно осознавать свою роль и предназначение,

уметь выбирать целевые и смысловые установки для своих действий и поступков, способности принимать решения.

В дальнейшем у таких детей, по мнению Е. Н. Васильева [5], будет нарушен процесс формирования так называемой «человеческой компетентности», которая понимается как социально-духовное образование, представляющее совокупность компетенций, которые определяют ценностно-мотивированный, личностно-действенный характер познания другого человека и взаимодействия с ним.

Выводы. Современные подходы к воспитанию в общеобразовательной школе не могут осуществляться без профилактики зависимого поведения у школьников.

Школьная среда без специальной профилактической работы не может противостоять глобальным факторам риска здоровью детей, выраженных в формировании различных зависимостей.

Вектор воспитания в общеобразовательной школе постоянно необходимо корректировать в направлении развития школьников предотвращающее зависимое поведение.

Анализ профилактического пространства общеобразовательной школьной среде позволяет выстроить вероятностное направление и причинно-следственные связи воспитательных технологий.

ПРИМЕЧАНИЯ

1. Freeman Dan, Brucks Merrie, Wallendorf Melanie, Boland Wendy. Youths' understandings of cigarette advertisements // Addictive Behaviors. – 2009. – Vol. 34. – Iss. 1. – P. 36-42. – doi:10.1016/j.addbeh.2008.08.007 (дата обращения: 25.02.09 г/)

2. Human Resources Development Working Cooperation / Title Screen / Official web site Asia-Pacific Economic/Access mode: Group http://hrd.apec.org/index.php/21st_Century_Competencies - free (Fool time 12.08.2010, 12:00)

3. Аршинова В. В. Комплексный подход к решению проблем профилактики химической зависимости // Профилактика табакокурения в молодежной среде / под общей редакцией д-ра психол. наук О. Н. Усановой. – М.: Институт психологии и педагогики, 2009. – С. 95-105.

4. Асмолов А. Г. Психология личности: Принципы общепсихологического анализа. – М.: Смысл, 2001.

5. Васильева Е. Н. Человековедческая компетентность как стратегия социокультурного образования XXI века // Вестник ТГУ. – 2006. – № 6. – С. 133-137.

6. Марков А. С., Сыркин Л. Д., Усов В. М. Сравнительная характеристика результатов рискометрии психического здоровья студентов и курсантов // Российский научный журнал. – 2011. – №5(24). – С. 153-162.
7. Менделевич В. Д. Клиническая и медицинская психология: Практическое руководство. – М.: МЕДпресс, 2001. – 592 с.
8. Розин В. М. Культурология. – М.: Гардарики, 2003.
9. Совет Европы: Симпозиум по теме «Ключевые компетенции для Европы»: Док. DECS / SC / Sec. (96) 43. – Берн, 1996.
10. Филиппова И. Управленческая модель организационной деятельности общеобразовательного учреждения по профилактике химической зависимости (методические материалы). – Курган, 2002.
11. Флорова Н. Б., Аршинова В. В. Пространство профилактики зависимого поведения детей, подростков и молодежи // Реферативный сборник материалов по информационным ресурсам библиотеки МГППУ (на правах рукописи). – 2009.
12. Хуторский А. В. Дидактическая эвристика. Теория и технология креативного обучения. – М.: Изд-во МГУ, 2003. – 416 с.
13. Хьелл Л. и Зиглер Д. Теории личности. – 3-е изд. – СПб.: Питер, 2005.



УДК 159.9
ББК 88.411
Психология

МОТИВАЦИЯ ПЕРСОНАЛА КАК ФАКТОР УСПЕШНОСТИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Кандидат психологических наук Т. М. Бабаев
Кандидат психологических наук Н. В. Каргина

В настоящее время во многих российских компаниях занимаются разработкой и внедрением различных систем мотивирования персонала. Но сложность проблемы состоит в том, что не совсем понятно, как стимулировать людей к активизации их профессиональной деятельности. В статье рассматриваются вопросы мотивации персонала.

Ключевые слова

Мотивация, мотив, теория мотивации, мотиватор, мотивация труда, системы мотивирования, мотивация персонала, самоактуализация

Одним из важнейших видов деятельности человека является его профессиональная деятельность, которая занимает значительную часть его жизни. Особый смысл и значение в трудовой деятельности приобретают профессиональные мотивы, их структура и динамика. Этим вопросам посвящены многие теории мотивации деятельности, исследующие, прежде всего трудовую мотивацию [5; 11; 16 и др.].

Сначала рассмотрим различные подходы к анализу структуры мотивации.

Изучение мотивации основывается на идее, согласно которой мотивация понимается как сложная система, в которую включены определенные иерархизированные структуры. При этом, структура мотивации рассматривается как относительно устойчивое единство элементов, их отношений и целостности объекта, как инвариант системы (В. С. Герчиков, А. Маслоу и др.).

Одним из первых исследовал мотивацию, опираясь на потребности личности Х. Мюррей еще в 1938 году. Он выделил четыре базовых потребности: потребность в достижении, потребность в доминировании, потребность в самостоятельности, потребность в аффилиации [17].

Идеи Мюррея были использованы и развиты М. Аргайлом, который выделил семь основных мотиваций поведения личности: биологические потребности (не социальные), которые могут вызвать социальное взаимодействие; потребность в зависимости как принятие помощи, защиты, руководства со стороны тех, кто имеет такие возможности; потребность в аффилиации как стремление быть в обществе других людей, объединяться с группой других людей; потребность в доминировании как стремление подчинять других людей; сексуальная потребность, заключающаяся в желании иметь физическую близость, дружеское и интимное об-

щение с представителями противоположного пола; потребность в агрессии, которая проявляется в нанесении физического или вербального ущерба другому человеку; потребность в чувстве собственного достоинства, самоидентификации [1].

Зная структуру трудовой мотивации работников, можно точнее предсказать, какие формы стимулирования будут наиболее эффективны для той или иной категории персонала организации. В настоящее время существуют разнообразные теории трудовой мотивации. Например, одна из известных концепций – типологическая концепция трудовой мотивации проф. В. И. Герчикова, в которой автор выделяет следующие типы мотивации работников:

1. Инструментальная мотивация – сама работа не является для сотрудника сколько-нибудь значимой ценностью, а рассматривается им только как источник заработка и других благ, получаемых в качестве вознаграждения за труд. Но это должен быть именно заработок, а не «подачка» руководства. Проблема для организации – такой работник легко переманивается в случае предложения ему более высокого уровня заработка.

2. Профессиональная мотивация – сотрудник ценит в работе ее содержание, возможность показать себя и доказать, что он может справиться с трудным заданием, которое не каждому по силам, проявляет развитое профессиональное достоинство. Важное условие деятельности – возможность реализации своих профессиональных способностей, знаний и возможностей.

3. Патриотическая мотивация – основана на высоких моральных соображениях работника, на убеждении в своей необходимости для организации. Такой работник более всего ценит результативность общего дела, в котором участвует, для него важно общественное признание своего вклада, выраженное больше в моральном, а не в материальном поощрении.

4. Хозяйская мотивация – выражается в добровольном принятии сотрудником на

себя полной ответственности за выполняемую работу. Такой работник стремится к автономии и не только не нуждается в приказании и контроле, но и не терпит их.

5. Люмпенизированная мотивация – такой работник обладает очень слабой мотивацией к эффективной работе. У него низкая квалификация и он не стремится ее повышать. Он безответственен и старается избежать любой работы, связанной с личной ответственностью. Не любит индивидуальных форм труда и распределения вознаграждения. Сам не проявляет никакой активности и негативно относится к активности других. Его основное стремление – минимизировать свои трудовые усилия на уровне, допустимом со стороны непосредственного руководителя [6; 7].

Мотивация выступает одним из главных действующих факторов во всех областях человеческой деятельности, но особый интерес представляют исследования мотивационных особенностей руководителей, поскольку именно управленцы задают и формируют мотивационно-ценностную основу трудовой деятельности. В своих организациях они являются законодателями моды и, основываясь на собственных представлениях о роли мотивирующих факторов, поощряют одни мотиваторы и препятствуют реализации других.

Еще одна распространенная современная теория мотивации предложена английскими специалистами по работе с персоналом Ш. Ричи и П. Мартином, которые разработали специальный опросник для выявления мотивационного профиля, где выделили мотивирующие факторы по уровням организации человека следующим образом:

1. Физиологический (физический) уровень включает: высокий заработок и материальные поощрения; физические условия труда.

2. Социальный уровень содержит: социальные контакты; взаимоотношения; признание; стремление к достижениям; власть и влияние; интересность и полез-

ность работы.

3. Личностный уровень охватывает: структурирование; разнообразие и перемены; креативность; самосовершенствование.

Согласно данным Ш. Ричи и П. Мартина, для западных менеджеров ведущей является потребность в интересной и полезной работе. Общественное признание, личные достижения, стремления к разнообразию и переменам образуют группу доминирующих мотивов, составляющих общий эмоционально-мотивационный фон: они практически равнозначны по степени выраженности и отдаленности от ведущего мотива. Близки по значениям к доминирующим мотивам стремления к креативности и самосовершенствованию [14].

Согласно исследованиям Н. Г. Милорадовой и А. Д. Ишкова, для российских руководителей ведущий мотиватор – высокий заработок и материальные поощрения. К доминирующим мотивам можно отнести только потребность в общественном признании. В то время как мотиватор, явно игнорируемый россиянами – это стремление к упорядоченности. Все остальные мотивационные факторы имеют приблизительно одинаковый уровень проявления [13].

Таким образом, мы видим, что существуют разные подходы к анализу структуры мотивации, существуют различия в иерархиях мотивов у западных и российских менеджеров.

Теории мотивации разделяются на две основные категории: содержательные и процессуальные. **Содержательные теории мотивации** основываются на выявлении тех внутренних побуждений (прежде всего потребностей), которые вынуждают людей действовать определенным образом. Наиболее известны содержательные теории мотивации, разработанные Абрахамом Маслоу, Фредериком Херцбергом.

Более современными являются **процессуальные теории мотивации**, которые базируются в первую очередь на идее, согласно которой при объяснении пове-

дения людей важно учитывать особенности их восприятия и познания. К уже классическим процессуальным теориям относят теорию ожидания, теорию справедливости и модель Потрера-Лоулера.

Подробнее рассмотрим психологические различия содержательных и процессуальных теорий мотивации. Начнем с содержательных теорий мотивации.

Множество современных теорий мотивации основываются на идеях американского психолога Абрахама Маслоу. А. Маслоу предположил, что человек мотивируется удовлетворением серии потребностей, выстроенных в иерархическую пирамиду – пирамиду потребностей и мотивов (а также ценностей). Сущность теории сводится к изучению потребностей человека, которые находятся в основе его поведения. Эти потребности А. Маслоу, разделил на пять групп: физиологические потребности, потребности в безопасности и стабильности, в принадлежности (любви и принятии), в уважении и признании, а также в самоактуализации [18].

Смысл такого иерархического построения заключается в том, что до того момента пока не удовлетворены потребности более низких уровней их воздействие на мотивацию человека будет приоритетным (но ни в коем случае не абсолютным!). При этом стоит отметить, что группы не имеют четко выраженных границ, более того их расположение по уровням индивидуально [18].

Маслоу считал, что интенсивность определенной потребности связана с занимаемым ею местом в общей иерархии. Физиологические потребности первичны и выступают доминантой поведения до тех пор, пока не удовлетворены хотя бы на минимальном для существования (выживания) человека уровне. После их удовлетворения доминируют потребности следующего слоя и т. д. Иерархическая теория Маслоу уже давно используется при управлении в менеджменте. Эффективный и обученный менеджер точно знает, какие

потребности работника может удовлетворить непосредственно он, какие можно удовлетворить за счет лучшей организации труда на рабочем месте, а что необходимо требовать от руководства компании.

Одной из наиболее значительных теорий, внесших весомый вклад в развитие психологии мотивации, является теория мотивации Фредерика Херцберга. Эта теория появилась в связи с растущей необходимостью выяснить и сопоставить влияние материальных и нематериальных факторов на мотивацию человека. Один из существенных вкладов автора теории именно в том, что он разделил и сравнил влияние этих совершенно разных факторов на профессиональную деятельность человека, создав двухфакторную модель, которая показывает удовлетворенность работой.

Во второй половине 50-х годов Ф. Херцберг [5; 8; 12; 16] разработал модель мотивации, основываясь на исследованиях среди рабочих и служащих крупной фирмы. Обработав данные опросов 200 инженеров и конторских служащих одной крупной лакокрасочной фирмы, автор пришел к выводу, что существует два типа факторов, влияющих на трудовое поведение работников. Факторы, связанные с внешними условиями (контекстом) труда, и факторы, связанные с содержанием труда.

Первый тип факторов включает в себя условия труда, величину заработной платы, предоставляемые компанией льготы, социальный статус, гарантии занятости и т. д. и не оказывает стимулирующего воздействия на работника, не увеличивает его производительности. Этот тип факторов Херцберг назвал гигиеническими. Они удерживают работника от разочарования в труде и, следовательно, препятствуют его психологическому расстройству: отсюда их название. Хорошие условия труда (гигиенические факторы) закрепляют работников на предприятии и стабилизируют персонал, но не обязательно побуждают повышать производительность труда.

Вторая группа факторов – это мотива-

торы. Они относятся к содержанию труда и влияют на повышение производительности и удовлетворенность работой. Мотиваторы представляют собой внутреннюю пружину деятельности человека – его мотивы. Сюда относятся признание и достижение успехов в работе, интерес к ее содержанию, ответственность, самостоятельность. Именно они определяют удовлетворенность работой и повышают трудовую активность. Поэтому удовлетворенность, по Херцбергу, есть функция содержания работы, а неудовлетворенность – функция условий труда.

Гигиенические факторы – это главным образом коллективные условия деятельности, которые являются общими для всех или многих работников. Мотивационные же факторы касаются лишь каждого в отдельности, действуют на самолюбие индивида. В выборе «коллективных и индивидуальных методов стимулирования труда» Херцберг делает акцент на вторых. Руководитель в этом случае должен помнить о необходимости обобщения содержательной части работы.

Гигиенические факторы Ф. Херцберга, можно соотнести с физиологическими потребностями, потребностями в безопасности и уверенности в будущем. Вместе с тем, механизм воздействия мотивирующих факторов у Маслоу и Херцберга различаются. Согласно теории А. Маслоу, любое воздействие, направленное на удовлетворение потребностей обладает мотивирующим эффектом. В то время как Херцберг считал, что имеется некоторое пороговое значение (определенный минимальный набор, критическая масса условий), только по достижении которого, начинают действовать мотивирующие факторы. Эту теорию двух факторов можно успешно использовать в практике управления. Если руководители хотят добиться заметного повышения производительности, они должны сконцентрироваться на «мотиваторах» и попытаться изменить содержание труда. Если их волну-

ют вопросы неудовлетворенности работников, низкой дисциплины, текучести кадров - следует обратить внимание на факторы другого типа и улучшить внешнюю сторону труда [5; 8; 12; 16].

Как уже отмечалось, совсем иначе подходят к анализу мотивации представители **процессуальных теорий**. В них анализируется, как человек распределяет свои усилия для достижения целей, как он выбирает свою линию поведения, как ситуация влияет на этот выбор. В качестве примеров приведем такие известные процессуальные теории, как теорию ожиданий, или модель мотивации В. Врума, теорию справедливости и модель Портера - Лоулера [9].

Теория ожидания В. Врума относится к числу базовых в зарубежном менеджменте. В ней постулируется, что человек прикладывает усилия для осуществления тех действий, которые приведут к удовлетворению его потребности и, по его мнению, имеют наивысшую вероятность успеха.

Другими словами, прежде чем совершить что-либо, человек оценивает привлекательность каждого возможного результата для себя и уровень усилий, которые необходимо затратить для его достижения. При высокой значимости результата для его достижения будет затрачено больше усилий (и наоборот).

При анализе мотивации В. Врум рассматривал взаимосвязь трех элементов: затраты - результаты; результаты - вознаграждение; валентность (удовлетворенность вознаграждением).

Если значение одного из этих факторов будет мало, то и мотивация будет низкой.

Практический смысл теории ожидания заключается в выделении рационального начала в мотивации работника и, соответственно, необходимости для руководителей создания мотивационного профиля, учитывающего реальные потребности сотрудников. Сложности применения этой теории состоят, прежде всего, в многовариантности человеческого поведения,

трудности определения потребностей, привлекательности возможных исходов для каждого отдельного сотрудника.

Теория справедливости Адамса утверждает, что на мотивацию человека в значительной степени влияет то, насколько справедливой он считает оценку его текущей деятельности и ее результатов, как по сравнению с предыдущими периодами, так и с достижениями других людей. Если человек видит, что к нему относятся так же, как и к остальным, он чувствует себя удовлетворенным и стремится проявлять активность и наоборот.

Равенство вознаграждения оценивается по соотношению «входа» и «выхода». Трудовой **выход** – это зарплата, признание и другие выгоды, а **вход** – образование, опыт, прилагаемые усилия и способности. Индивидуальное соотношение входа и выхода сравнивается с аналогичными пропорциями других членов рабочей группы или неким средним по группе. Переживание справедливости появляется, когда соотношение индивидуального выхода и входа примерно равно пропорции выходов и входов коллег [8].

Основная практическая рекомендация из этой теории следует, что позитивную роль в организациях играет возможность открыто обсуждать спорные вопросы, связанные с вознаграждением, исключение каких бы то ни было тайн в отношении его величины у каждого из сотрудников, создание благоприятного морально-психологического климата.

Л. Портер и Э. Лоулер разработали комплексную процессуальную теорию мотивации [8, 16], включающую элементы теории ожиданий и теории справедливости. В их модели фигурирует пять переменных: затраченные усилия, восприятие, полученные результаты, вознаграждение, степень удовлетворения.

Данная теория представляет собой интеграцию элементов теории ожиданий и теории справедливости. Суть ее в том, что вводятся соотношения между вознаграждением и усилиями.

раждением и достигнутыми результатами.

Л. Портер и Э. Лоулер ввели три переменные, которые влияют на размер вознаграждения: затраченные усилия, личностные качества человека, его способности и осознание своей роли в процессе труда.

Элементы теории ожидания здесь проявляются в том, что работник оценивает вознаграждение в соответствии с затраченными усилиями и верит в то, что это вознаграждение будет адекватно затраченным им усилиям. Люди имеют собственное суждение по поводу правильности или неправильности вознаграждения по сравнению с другими сотрудниками и соответственно и степень удовлетворения. Отсюда важный вывод о том, что именно результаты труда являются причиной удовлетворения сотрудника, а не наоборот.

Список теорий может быть продолжен, но, так или иначе, подавляющее большинство авторов приходят к выводу, что мотивирующие факторы, потребности и ожидания существуют параллельно, не противореча друг другу, а являясь взаимным дополнением, причем для каждого индивидуума сочетание факторов мотивации и потребностей уникально.

Подводя итоги, отметим, что в содержательных теориях мотивации акцент делается на потребностях как фундаментальной основе мотивации, поведение имеет целенаправленный характер, так как оно направлено на снижение напряжения, которое возникает при существовании неудовлетворенной потребности. Процессуальные теории мотивации, соглашаясь с ролью потребностей при формировании мотивации, прежде всего, уделяют внимание роли ожиданий, ситуации, целей и деятельности.

Остановимся на системах мотивирования персонала и основных методах мотивации.

В настоящее время во многих российских компаниях занимаются разработкой и внедрением различных систем мотивирования персонала. Но сложность проблемы состоит в том, что не совсем по-

нятно, как стимулировать людей к активизации их профессиональной деятельности.

Существенным является вопрос о том, когда целесообразно заняться разработкой и внедрением новой или изменением существующей системы мотивации персонала? Н. В. Самоукина предлагает задуматься о решении проблемы мотивации персонала в следующих обстоятельствах: если сотрудники оценивают свою работу как незначимую для компании; если у работников присутствует выраженная неудовлетворенность карьерным ростом и заработной платой; если они говорят о недостатке самостоятельности в работе; если присутствуют нечеткие требования со стороны руководства компании или подразделений; если в работе других сотрудников имеется недогрузка и, как следствие, большой удельный вес неформальных разговоров, чаепитий, перекуров и т. п. [15].

Разработка и внедрение системы мотивации становится необходимой в случае, когда у многих сотрудников проявляются симптомы профессионального «выгорания»: снижение энтузиазма и потеря интереса к работе, замещение профессиональных интересов другими интересами, не связанными с работой. Кроме того, если в организации резко повышается текучесть персонала, то в первую очередь нужно задуматься о его мотивации. В психологии менеджмента рекомендуется ориентироваться на такую «норму текучести»: от 4 – 7 до 12 – 15% обновления состава работников [15].

Следует заметить также, что если в компании возникают враждующие группировки между молодыми и зрелыми сотрудниками или женщинами и мужчинами, то проблема также может состоять в неэффективной системе мотивации. Если неформальный лидер активно борется против руководителя, также необходимо подумать о разработке эффективной системы мотивации.

Систему мотивации формируют по-

стоянные и переменные элементы, льготы и факторы нематериальной мотивации. Согласно японской теории управления «Хошен-менеджмент» («острие копья»), все усилия, предпринимаемые сотрудниками компании должны быть односторонне направлены: миссия компании, стратегия, задачи, решаемые каждым подразделением и каждым сотрудником должны сходиться в одну точку, которая максимально приближена к цели компании и обеспечивает ее поступательное движение. В данном случае уместным будет сравнение компании с кораблем, где матросы работают слаженно, капитан со штурманом точно видят, куда и как движется корабль, как использовать возможности попутного ветра и избежать опасностей; только тогда корабль достигнет своей цели. Для нематериальной мотивации можно выделить следующие составляющие: социальная политика; корпоративная культура; коммуникация; соревнование.

Корпоративная социальная политика — это разработка и реализация мероприятий и программ, обеспечивающих социальную защищенность и высокий социальный статус сотрудника компании: условия труда, фирменная спецодежда и защита, корпоративные здравницы, дома отдыха, корпоративные праздники.

Корпоративная культура — это набор элементов, которые обеспечивают мотивацию сотрудников без каких-либо денежных выплат, создавая благоприятный климат для работы. К базовым элементам корпоративной культуры относятся: миссия компании (общая философия и политика), базовые цели (стратегия компании), этический кодекс компании (отношения с клиентами, поставщиками, сотрудниками), корпоративный стиль (цвет, логотип, флаг, униформа) [9].

В большинстве западных компаний миссия корпорации, ее базовые цели для большинства сотрудников являются данностью, неотъемлемой частью работы, которые

четко сформулированы и общедоступны. Во многих российских компаниях миссия как таковая только начинает появляться.

Корпоративная социальная политика, являясь элементом корпоративной культуры, подразумевает разработку и реализацию мероприятий и программ, обеспечивающих социальную защищенность и высокий социальный статус сотрудника компании. Она определяет условия труда, корпоративные праздники, фирменную спецодежду и защиту, корпоративные здравницы и дома отдыха.

Корпоративные праздники в отрыве от целей компании, от совместной работы теряют всякий смысл, более того приносят немалый вред. Корпоративный праздник предполагает понимание цели данного мероприятия (обсуждения каких-либо рабочих аспектов, создание неформальных отношений, отдых и т. д.).

Средством для реализации корпоративной культуры является коммуникация. Коммуникацию можно также рассматривать как элемент корпоративной культуры. Отсутствие сильной и качественной коммуникации приводит к утрате сотрудниками чувства причастности к делам компании.

Коммуникация может быть реализована посредством электронной почты, корпоративного журнала, совещаний, информационных меморандумов, web-сайта и т.п. Коммуникация, без сомнения, должна быть двухсторонней. Основным элементом эффективной коммуникации является регулярная обратная связь. Обратная связь может быть обеспечена опросами сотрудников, проведением фокус-групп, регулярными встречами с руководителями, «горячих» линий с помощью электронной почты [2; 9; 12].

В психологии менеджмента мотивация персонала понимается как процесс активизации мотивов работников (внутренняя мотивация) и создания стимулов (внешняя мотивация) для их побуждения к эффективной профессиональной деятельности. С этих позиций мотивация опреде-

ляется как движущая сила человеческого поведения, в основе которой находится взаимосвязь потребностей, мотивов и целей человека.

Одним из распространенных методов классификаций мотивации является: экономический, организационно-распорядительный (организационно-административный) и социально-психологический [3].

Экономические методы управления обусловлены экономическими стимулами. Они предполагают материальную мотивацию, то есть ориентацию на выполнение определенных показателей или заданий, и экономическое вознаграждение за результаты работы. Их использование связано с формированием плана работы, контролем за его осуществлением, а также экономическим стимулированием труда.

Организационно-административные методы основаны на директивных указаниях. Они базируются на властной мотивации, основанной на подчинении закону, правопорядку, старшему по должности и т. п., и опирающейся на возможность принуждения. Эти методы охватывают организационное планирование, организационное нормирование, инструктаж, распорядительство, контроль.

Социально-психологические методы применяются с целью повышения социальной активности сотрудников. С помощью этих методов воздействуют преимущественно на сознание работников, на социальные, эстетические, религиозные и другие интересы людей и осуществляют социальное стимулирование трудовой деятельности. Данная группа методов включает в себя разнообразный арсенал способов и приемов, разработанных социологией, психологией и другими науками, изучающими человека. К числу этих методов относятся анкетирование, тестирование, опрос, интервью и т. п. «Применение социально-психологических методов в менеджменте в торговле рассматривается в двух аспектах: в традиционном аспекте их

применения при руководстве персоналом и с точки зрения управления поведением покупателя (при выборе социальной мишени торговой фирмой, в рекламной деятельности и др.)» [4, с. 48-49].

Для эффективного управления мотивацией целесообразно использовать все три группы методов. Для достижения максимальной эффективности необходимо применение и духовной мотивации.

На трудовую мотивацию в первую очередь воздействуют те характеристики работы, которые могут быть соотнесены с потребностями работника в достижении результатов, в оценке, в независимости, в самоактуализации, в информации. Премущественное влияние на трудовую мотивацию работников оказывают следующие характеристики выполняемой ими работы: разнообразие навыков, необходимых для выполнения работы; законченность выполняемых работником задач; значимость, важность, ответственность заданий; самостоятельность, предоставляемая исполнителю; обратная связь.

Разнообразие навыков предполагает выполнение профессиональных задач с опорой на разные способности работника.

Законченность работы – это возможность выполнения работы от начала и до конца.

Значимость задания – это то влияние, которое выполняемая работа имеет на других людей (внутри организации или в более широком окружении).

Самостоятельность, предоставляемая исполнителю – это степень, в которой работники имеют свободу и право планировать, определять график работ и выполнять работу по своему усмотрению.

Возможности для принятия самостоятельных решений повышают чувство личной ответственности за выполняемую работу. Если работники могут сами решать, что они будут делать и как, то они ощущают большую ответственность за результаты, как хорошие, так и плохие.

Обратная связь – это информация, которую работник имеет об эффективности своей работы [10].

Современные системы мотивации достаточно разнообразны и зависят от множества условий как объективного характера (экономическое положение в стране, уровень безработицы, цены, состояние социального страхования и т. п.), так и от частных обстоятельств (квалификационный уровень сотрудников, их личностные особенности, возраст, психологический климат).

Итак, целью мотивации является создание комплекса условий, побуждающих работника к реализации действий, направленных на достижение цели с максимальным эффектом. Процесс мотивации схематично может быть представлен

в виде этапов: выявление потребностей, формирование и развитие мотивов, управление ими с целью изменения поведения работника для достижения поставленной цели, корректировка мотивационного процесса в зависимости от степени достижения результатов. Система мотивации персонала может быть основана на разных методах, выбор которых зависит от разработанной и принятой в организации системы стимулирования, общей системы управления и особенностей деятельности самого предприятия.

Основными тенденциями развития систем мотивации персонала в современных условиях являются ориентация на стратегические подходы, внимание к внутренним мотивам трудовой деятельности, активное развитие экономических и социально-психологических методов сти-

ПРИМЕЧАНИЯ

1. Аргайл М. Психология счастья. – СПб.: Питер, 2004. – 272 с.
2. Бабаев Т. М., Каргина Н. В. Особенности формирования структуры мотивов у менее успешных и успешных продавцов // Вестник университета (Государственный университет управления). – 2009. – №30. – С. 4-6.
3. Бовыкин В. И. Новый менеджмент: управление предприятием на уровне высших стандартов; теория и практика эффективного управления. – М.: Экономика, 1997. – 368 с.
4. Бурмистров А., Газенко Н. Какие методы повышения мотивации персонала являются наиболее действенными? // Управление персоналом. – 2002. – № 7. – С. 48-49.
5. Виханский О. С., Наумов А. И. Менеджмент. – М.: Экономистъ, 2006. – 680 с.
6. Герчиков В. И. Мотивация, стимулирование и оплата труда персонала: Методическое пособие. – М.: Изд-во ВШЭ, 2003.
7. Герчиков В. И. Трудовая мотивация: понятие, выявление и управление // Личность. Культура. Общество. – 2006.
8. Дафт Р. Л. Менеджмент. – М.: СПб.: Питер, 2008. – 832 с.
9. Занковский А. Н. Организационная психология. – М.: Форум, 2009. – 648 с.
10. Комарова Н. Мотивация труда и повышение эффективности работы // Человек и труд. – 1997. – №10. – С. 12-15.
11. Кравченко А. И. История менеджмента. – М.: Академический Проект, 2005. – 352 с.
12. Мескон М., Альберт М., Хедоури Ф. Основы менеджмента. – М.: Дело, 2006. – 720 с.
13. Милорадова Н. Г., Ишков А. Д. Эффективность обучения менеджеров: личностные факторы мотивации // Система обеспечения качества в дистанционном образовании / Под ред. В. Н. Голубикина и др. – МИМЛИНК, 2007. – С. 105-113.
14. Ричи Ш., Мартин П. Управление мотивацией. – М.: Юнити-Дана, 2004. – 399 с.
15. Самоукина Н. В. Мотивация персонала как проблема // Управление персоналом. – 2004. – №7.
16. Уткин Э. А., Бутова Т. В. Мотивационный менеджмент. – М.: ЭКМОС, 2004. – 240 с.
17. Хекхаузен Х. Мотивация и деятельность. – СПб.: Питер, 2004. – 864 с.
18. Хьелл Л. Зиглер Д. Теории личности // СПб.: Питер, 2008. – 607 с.

САНКТ-ПЕТЕРБУРГСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ
КАФЕДРА СОЦИАЛЬНОЙ АДАПТАЦИИ
И ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ КОРРЕКЦИИ ЛИЧНОСТИ



психология

УДК 159.923
ББК 88.37
Психология

**ЛОКАЛЬНЫЕ МОДЕЛИ ПСИХОЛОГО-СОЦИАЛЬНОГО
СОПРОВОЖДЕНИЯ ЛИЧНОСТНОГО РАЗВИТИЯ НА
РАЗЛИЧНЫХ ЭТАПАХ ОНТОГЕНЕЗА: РАННЯЯ
ВЗРОСЛОСТЬ (18-21 ГОД)**

Кандидат педагогических наук Т. Н. Беркалиев

В статье описывается структурно-организационная модель психолого-социального сопровождения личности в возрасте ранней взрослости. Приводится клинический пример психологической работы с клиентом данной возрастной категории. Эмпирический анализ опыта применения модели в психологической работе показывает, что разработанная модель соответствует задаче содействия личностному развитию в возрасте ранней взрослости.

Ключевые слова

Психолого-социальное сопровождение, личностное развитие, ранняя взрослость, эмоциональные потребности личности

В статье «Концепция психолого-социального сопровождения личностного развития» (Васильева Н. Л., Беркалиев Т. Н.) [1] была описана общая концепция психолого-социального сопровождения личностного развития. В настоящей статье представлена модель психолого-социального сопровождения личностного развития в возрасте ранней взрослости.

Период взрослости представляет собой значительный по времени отрезок жизни человека. Внутри периода взрослости выделяются подпериоды (этапы, фазы): ранняя взрослость, средняя и поздняя взрослость. Границы этапов взрослости не имеют четко очерченных рамок, так например, этап ранней взрослости рассматривается от 21 до 25 лет [2]; от 17 до 25 лет [3]; от 20 до 25 лет [4]; от 20 до 40 лет [5]. В нашем исследовании мы выде-

лили этап ранней взрослости как определенный отрезок эволюции социального статуса (18-21 год), который является переходным, еще не обладающим всеми атрибутами «взрослой» жизни, но во многом определяющим последующую жизненную траекторию. Для России это период получения профессионального образования или вхождения в профессию. Главные проблемы, требующие своего разрешения в период ранней взрослости, – это достижение идентичности (в противоположность смещению ролей) и близости (в противоположность изоляции) [4, 5].

На основании анализа имеющейся литературы, собственного опыта практической работы в данной области и экспертной оценки, мы разработали следующую модель сопровождения личности в период ранней взрослости.

I компонент**1. Характеристика и социальный статус клиента психолого-социального сопровождения**

Клиентами психолого-социального сопровождения на данном этапе являются молодые люди 18-21 года, закончившие среднее или высшее образование, находящиеся на обучении в учреждении профессионального образования (ВУЗ, колледж и т. п.), начинающие трудовую деятельность или временно безработные (как состоящие на учете на биржах труда, так и не состоящие), а также проходящие срочную службу в вооруженных силах России.

Субъектами психолого-социального консультирования могут быть – сам клиент и люди из его ближайшего окружения (родители, родственники, наставники, преподаватели и др. значимые люди).

2. Характеристика трудной (проблемной) жизненной ситуации

Переход на другой этап социального статуса, кардинальное изменение условий жизни, необходимость самостоятельности и ответственности за свою жизнь и карьеру, а также резкая перемена социального окружения, требующие значительных усилий по социально-психологической адаптации. При недостаточной сформированности необходимых жизненных навыков (самоорганизованного труда, распределения времени, организации условий жизни и быта, освоения новых социальных ролей, установление межличностных отношений и т. п.) указанные обстоятельства жизни повышают риски эмоциональных и поведенческих срывов, кризисов личностного развития, явлений отчуждения, изоляции, которые могут приводить к хроническим состояниям эмоционального неблагополучия или явлениям дезадаптации, т.е. нарушать ход нормального личностного развития.

3. Характеристика первичного запроса

Первичный запрос на психолого-социальное сопровождение (в данном случае – консультирование) может поступать как

от самого Клиента, так и от его близких, а также социального окружения – преподавателей, наставников, руководителей и т. п.

Первичный запрос Клиента – это трудная жизненная ситуация, с которой он не может справиться самостоятельно, а также различные состояния психологического неблагополучия, которые он не может преодолеть.

Первичный запрос окружения – любые проявления социальной дезадаптации, негативные изменения состояния и поведения Клиента.

4. Характеристика актуальной проблемы.

На этапе первичного консультирования определяется актуальная для Клиента проблема:

- социальный аспект – реальные жизненные проблемы, связанные с условиями жизни, правилами и требованиями социальной организации (трудовой, учебной и воинской дисциплины), реализацией прав и обязанностей, конфликтами и т.п., которые являются препятствиями для успешной социальной адаптации Клиента;
- психологический аспект – характер и причины психологического неблагополучия личности, механизмы нарушений эмоционального состояния и поведения клиента, основные области затруднений адаптационного процесса.

В результате определения актуальной проблемы намечается и планируется комплекс мероприятий. Социальная работа заключается в помощи и поддержке по преодолению жизненных затруднений в социальном аспекте. Психологическая работа включает в себя уточнение проблемы Клиента, выбор стратегии и тактики консультативной работы, ее формы и методы, необходимое время и потребность в консультации другими специалистами.

5. Характеристика социального заказа (целостный и детализированный образ желаемого состояния)

Социальный заказ можно сформулиро-

вать на основе категории (понятия) «психологического благополучия», как одной из основных составляющих понятия «качества жизни».

Социальный заказ для данного этапа социального статуса подразумевает личность с позитивной самооценкой себя и своей жизни в целом, умеющей устанавливать позитивные отношения с окружающими, с развитой автономией, умением управлять окружающей средой, имеющей адекватную цель в жизни, осуществляющую собственный личностный рост.

II компонент

1. Специалист:

Для данного этапа психолого-социального сопровождения необходимы и возможны следующие специалисты:

Психолог-консультант;

Социальный работник или специалист, осуществляющий его функции (специалист по воспитательной работе, куратор, наставник, администратор и т.п.).

2. Место оказания помощи:

Центры, кабинеты, службы и другие подразделения организаций оказывающих психолого-социальную поддержку, существующих как внутри организации, в которой пребывает Клиент (ВУЗ, место работы, службы и т.п.), так и вне – социальные службы (службы занятости, биржи труда, федеральные, региональные и муниципальные социально-психологические службы, общественные организации, имеющие право осуществлять специализированную консультативную помощь).

3. Специальная компетенция специалиста

- *квалификация.*

Психолог-консультант должен иметь высшее психологическое образование, подтвержденное дипломом, а также специализацию по психологической личностной диагностике взрослых людей, диагностике эмоциональных расстройств, поведенческих нарушений и отклонений развития личности, специализацию по

психологическому консультированию взрослых, подтвержденных сертификатами или другими документами (справки о прохождении специализации на рабочем месте и т. п.).

Специалист, осуществляющий функции социальной работы, должен иметь высшее образование по социальной работе, социальной педагогике и смежным дисциплинам с прохождением специализации по социальной работе, подтвержденные дипломом или другим документом.

- компетенции.

Психолог-консультант должен быть способным осуществлять необходимый комплекс диагностических исследований, на основании данных диагностики и консультирования определять ключевые причины актуальных психологических проблем, выявлять механизмы существующих нарушений адаптации Клиента, знать и применять основные теории для понимания специфики данного этапа социального статуса и возрастного периода, владеть необходимым набором навыков и умений консультирования взрослых – психотерапевтически ориентированных, ориентированных на личностный рост, на регуляцию поведения.

Специалист, осуществляющий функции социальной работы должен быть способен оказать необходимую и достаточную помощь и поддержку в разрешении трудных жизненных ситуаций Клиента, ориентироваться в юридических, организационных, правовых и этических аспектах существующей социальной ситуации, оказывать эффективное консультирование по этим вопросам, а также уметь оказывать посредничество в разрешении конфликтов и взаимодействовать с различными социальными организациями.

4. Технология документирования процесса сопровождения

- Нормативный аспект.

Документирование процесса психолого-социального сопровождения должно осуществляться в форме и объеме, уста-

новленными организацией оказывающей помощь, соответствовать действующему законодательству (федеральному, региональному), ориентироваться на существующие нормативные документы разных уровней, все формы должны быть утверждены в установленном порядке.

Процесс и порядок ведения официальной документации регламентируется организацией.

- Содержательный и этический аспект.

Объем документов сопровождения (данные результатов диагностики, протоколы консультаций и т.п.) должен быть достаточным и понятным для смежных специалистов в их работе, а также для возможности продолжения работы с Клиентом другим специалистом, в случае необходимости передачи (продолжения сопровождения).

При ведении документации необходимо соблюдать этические нормы, в первую очередь касающиеся конфиденциальности личной информации.

III компонент – технологическое обеспечение процесса социально-психологической помощи:

1. Технология первичного собеседования

Первичное собеседование проводится в форме индивидуального консультирования и диагностики актуальной проблемы. В результате первичного собеседования должен быть заключен контракт, определяющий цели сопровождения, продолжительность, формы и методы работы с Клиентом, ответственность всех участников процесса сопровождения, критерии достижения поставленных целей и задач.

2. Технология процесса психосоциального сопровождения работы в зависимости от условий оказания/получения помощи:

Предпочтительными и возможными технологиями сопровождения на данном этапе социального статуса и возрастного периода являются:

- Индивидуальное и групповое психо-

логическое консультирование, ориентированное на разрешение личностных проблем, преодоление кризисных ситуаций, профессиональное самоопределение, формирование жизненных навыков, а также академическое консультирование – ведет психолог-консультант;

- Индивидуальное и групповое социальное консультирование по правовым, организационным, юридическим и другим проблемам – ведет специалист по социальной работе;

- Специализированные тренинги – уверенности, лидерства, коммуникативные, разрешения конфликтов и т. п. – ведет психолог;

- Профилактика характерных рисков этапа – проводят все специалисты.

- Консультирование родителей и социального окружения по возможности их участия в поддержке Клиента – проводят все специалисты.

IV компонент – оценка эффективности социально-психологической помощи (объективная и субъективная)

Оценка эффективности сопровождения включает в себя:

- Оценку специалистов – экспертная оценка интегрального показателя – повышения уровня адаптированности. Эксперты – психологи, социальные работники, преподаватели, наставники, кураторы, тьютеры, администрация и т. п.;

- Оценку формальных критериев – рост академической успеваемости, производительности, снижение количества дисциплинарных взысканий и административных мер (выговоры и т. п.), снижение пропусков занятий (прогулов) и академических задолженностей, снижение частоты (количества) простудных заболеваний и т. п.

- 1) Субъективная оценка – самооценка улучшений Клиентом и его близкими, анкетирование, опрос и т. п.;

- 2) Объективная оценка – психодиагностика – шкала «психологического благополучия» К. Рифф [6], САН [7], шкалы тревожности, шкалы адаптированности,

шкалы уровня самооценки и т. п.

Клинический пример. Описание случая психолого-социального сопровождения личности на этапе ранней взрослости.

Для отработки и верификации модели сопровождения периода ранней взрослости было проведено несколько циклов индивидуальных и групповых консультаций со студентами университета по ряду их психологических проблем. В ходе индивидуального консультирования и опроса в группах выделилось несколько групп проблем, характерных для данного периода, а именно:

1. Проблемы взаимоотношений с родителями;
2. Проблемы близких (любовных, дружеских) отношений со сверстниками и взрослыми людьми старшего возраста;
3. Проблемы самоутверждения, самореализации и правильности выбранной будущей профессии;
4. Проблемы сочетания и конфликта трех предыдущих сфер жизни.
5. Проблемы, связанные с жизненным экспериментированием и выходом за рамки социально-нормативного поведения.

В каждом случае консультирования прорабатывалась преимущественно одна из перечисленных проблемных областей, поэтому в качестве целостного примера сопровождения одного человека, подтверждающего концептуальную и организационно-стратегическую модель сопровождения в нашем исследовании, был выбран случай из удачного опыта работы кабинета психологического консультирования одного из ВУЗов Санкт-Петербурга. Выбор случая обусловлен тем, что, во-первых, в нем были отработаны все перечисленные проблемы, и, во-вторых, тем, что социальный контекст жизненной ситуации обострял проживание этих проблем и делал их более выпуклыми и яркими.

Контекст сопровождения. Данная работа осуществлялась в одном из ВУЗов Санкт-Петербурга психологом кабинета психологического консультирования.

В начале 1-го семестра 1-го курса со студентами проводился социально-психологический тренинг, с целью их адаптации к учебной деятельности, где они были информированы о возможности индивидуального психологического консультирования в случае возникновения кризисных ситуаций. Специалисты-консультанты кабинета имели базовое образование по медицинской психологии, постдипломную подготовку по психотерапии, опыт групповой и индивидуальной психотерапии, а также клинического консультирования по проблемам химических зависимостей, неврозов и эмоциональных расстройств.

Представляемый случай описывает процесс психологического сопровождения клиента на протяжении обучения в ВУЗе.

Характеристика жизненной ситуации. Девушка-студентка 18-ти лет, родилась в Санкт-Петербурге, закончила среднюю общеобразовательную школу, большую часть обучения была «отличницей». В детстве с 2-х лет воспитывалась мамой и отчимом, с которым была в теплых, доверительных отношениях, считала его отцом. Мама: яркая, независимая, активная и решительная женщина со вспыльчивым характером, склонная к импульсивным поступкам, разошлась с отчимом девушки, когда той было 5-6 лет. На период развода девочку без объяснений отправили к бабушке в деревню на год, и когда она вернулась, – отчима уже не было. К старшему подростковому возрасту у мамы клиентки сформировалась алкогольная зависимость, отношения обострились, и с 15-ти лет (еще обучаясь в школе) клиентка стала жить одна в коммунальной квартире, отдельно от мамы. При этом она окончила школу без «троек» и самостоятельно поступила в ВУЗ. В этот период мама оказывала ей нерегулярную материальную помощь. К кон-

цу 2-го курса у клиентки несколько наладились отношения с мамой.

Этапы сопровождения. Первое обращение клиентки было в конце 2-го курса по поводу употребления наркотических веществ ее молодым человеком. Она хотела узнать, как можно помочь ее молодому человеку. По описанию, он был в стадии глубокой зависимости от наркотических веществ в форме полинаркомании, с предпочтением опиатов и синтетических психоделиков. На консультациях ей было разъяснено, что лечение невозможно без его согласия и желания вылечиться, а также показаны границы возможностей ее влияния, даны рекомендации по его убеждению, привлечению его родителей, проживающих в Прибалтике. В ходе консультаций (3 сеанса по 1,5 часа) ей был представлен прогноз развития его заболевания и обозначены риски для нее самой в такой ситуации с целью предупреждения возможности вовлечения ее в употребление наркотиков. Был сделан акцент на то, что в случае возникновения проблем у нее самой – ей желательно немедленно обратиться за помощью.

Второе обращение было в середине 3-го курса, по поводу последствий однократного употребления клиенткой наркотика ЛСД в значительной дозировке. В этом эпизоде на первом этапе был эйфорический эффект с эмоциональным подъемом, иллюзией озарения и расширения сознания, всплеском открытости и любви к людям. Но через неделю после эпизода состояние перешло в депрессивное, подавленное, с повышенной тревожностью и страхом сойти с ума. Был проведен цикл психотерапевтических консультаций (10 сеансов по 1,5 часа) по снижению тревоги и страхов, проблеме нарушения самоидентификации и системы межличностных отношений, а также дан ряд рекомендаций по предупреждению возникновения наркозависимости. В результате клиентка прекратила отношения с молодым человеком и его друзьями,

сосредоточилась на учебе. Ей было рекомендовано посещение групповых занятий по самоидентификации в форме гештальт-терапевтических обучающих семинаров, которые она с успехом прошла. Ее состояние стабилизировалось, она активизировалась на своем курсе, стала лидером студенческих инициатив по организации различных дополнительных практических занятий и, в дальнейшем она посещала кабинет с просьбами проведения семинаров, тренингов для группы и т. п.

Третье обращение было в конце 4-го курса. На четвертом курсе клиентка вышла замуж за друга юности, который вернулся со службы в Армии, и забеременела. По сроку беременности она должна была родить в последнем семестре, перед защитой дипломной работы. У нее был вопрос – взять академический отпуск или нет. Эта проблема осложнялась нестабильными отношениями с мужем – они часто ссорились, и она не была уверена в его поддержке в этот трудный период. В этот период ей было предоставлена возможность получения поддерживающего консультирования в удобном для нее режиме.

Четвертое обращение было в конце 5-го курса, после рождения ребенка, по поводу острого кризисного состояния. На третий месяц после рождения сына ее муж, после очередной ссоры, ушел из семьи к другой женщине. У клиентки было подавленное состояние, с переживанием обиды, отчаяния и растерянности. В этой ситуации была привлечена ее мама, которая оказала значительную поддержку, а также ее подруги-однокурсницы, оказана психотерапевтическая помощь по преодолению эмоционального срыва и активизированы ее резервы через способность к планированию времени и ресурсов. Также были проанализированы основные причины нарушения отношений в семье. Основной стратегией в этот период была последовательная психологическая поддержка. В результате, кризис был преодолен, и защита дипломной работы была

отмечена как лучшая на курсе, что существенно повысило ее самооценку и самоуважение. Это состояние позволило ей желательным образом урегулировать отношения с мужем, который через полтора месяца вернулся к ней.

По результатам проверки отдаленного результата через 2,5 – 3 года клиентка работала по специальности, была удовлетворена своей работой и семейной жизнью. Отношения с мамой установились удовлетворительные.

В соответствие с описанной моделью психолого-социального сопровождения личностного развития на этапе ранней взрослости, данная работа может быть представлена в виде следующей структуры

I компонент

1. Клиент психолого-социального сопровождения – девушка-студентка 18-ти лет, родилась в Санкт-Петербурге (Ленинграде), единственный ребенок в семье.

2. Трудная (проблемная) жизненная ситуация.

На 1 этапе – трудности выбора партнера для установлений близких отношений, неумение адекватно оценивать степень рисков при установлении взаимоотношений и социальных контактов.

На 2 этапе – острое невротическое состояние с риском его развития, закрепления и хронизации, а также десоциализации и психологической изоляции.

На 3 этапе – трудности в планировании жизни при появлении ответственности за ребенка и семью.

На 4 этапе – трудности установления семейных отношений, неосознанного недоверия к мужчинам, страх быть брошенной.

3. Первичный запрос:

На 1 этапе консультирования (2 курс) – беспокойство о судьбе, здоровье и психологическом состоянии своего молодого человека.

На 2 этапе (3 курс) – острое невротическое состояние, невозможность нормально учиться, ходить на занятия.

На 3 этапе (конец 4 курса) – беременность, вопрос о целесообразности академического отпуска.

На 4 этапе (конец 5 курса) – семейный кризис – уход мужа из семьи при ребенке до 1-го года.

Запрос клиентки – стать личностью с позитивной самооценкой себя и своей жизни в целом, уметь устанавливать конструктивные отношения с окружающими, в том числе и близкие отношения, быть способной к личностному росту.

4. Актуальная проблема:

Актуальные психологические трудности данной клиентки входили в следующие группы: проблемы, связанные с установлением близких (любовных, дружеских) отношений со сверстниками и людьми старшего возраста, а также проблемы, связанные с жизненным экспериментированием и выходом за рамки социально-нормативного поведения.

5. Социальный заказ.

Заказ социального института (вуза) – зрелая, мотивированная на обучение личность, с умением организовать свою работу и преодолевать жизненные трудности, активная, дисциплинированная.

II компонент:

1. Специалист – психологическое образование, специализация по психологическому консультированию взрослых, с том числе по клиническому консультированию и психотерапии.

2. Место оказания помощи – кабинет психологического консультирования при ВУЗе.

3. Специальная компетенция специалиста – подготовка по индивидуальному и групповому консультированию, психологической профилактике, клинической психологической диагностике.

4. Технология документирования процесса сопровождения – ведение журнала приема с кратким описанием сессий, карта Клиента с биографическими сведениями, основными этапами жизненного пути и контекстом жизненной ситуации

клиента.

III компонент – технологическое обеспечение процесса социально-психологической помощи:

1. Технология первичного собеседования.

Индивидуальное консультирование – прояснение запроса клиента, его актуальной проблемы и реальной жизненной ситуации.

2. Технология процесса психолого-социальной работы:

– Регулярные индивидуальные консультации с фиксированным графиком и продолжительностью, определением цели консультирования и заключением контракта, с согласованным конечным результатом;

– Включение клиента в групповую работу по соответствующей тематике;

– Работа с социальным окружением преимущественно опосредовано – через клиента.

IV компонент – оценка эффективности социально-психологической помощи (объективная и субъективная).

1. Объективная оценка:

Оценка результатов 1-го этапа – показателем эффективности является факт второго обращения на консультацию в ситуации кризиса.

Оценка результатов 2-го этапа – снижение уровня тревожности, преодоление страха сойти с ума, восстановление рабо-

тоспособности, активация в учебе и социальных инициативах.

Оценка результатов 3-го этапа – принятие решения, точное выполнение плана, проведение качественного дипломного исследования и других учебных требований.

Оценка результатов 4-го этапа – успешная защита дипломной работы и восстановление отношений в семье.

2. Субъективная оценка определялась в ходе консультирования и в написании самоотчетов клиенткой, где она фиксировала изменения собственного состояния и отношений со значимыми людьми, а также оценивала улучшение качества жизни по субъективной шкале. На 1-м этапе клиентка отметила появление понимания возможных рисков отношений с зависимыми людьми и возможность получения помощи в кризисах. На 2-м этапе клиентка констатировала существенное снижение острой невротической симптоматики, понимание необходимости контролирования границ своей личности в отношениях с людьми, умение выходить из разрушительных отношений. На третьем и четвертом этапе клиентка отметила появление умения планировать свою жизнь с учетом возникающих трудностей и сохранением позитивного настроя, а также ощущением полезности своих усилий для личностного роста. На всех этапах сопровождения клиентка отмечала субъективное ощущение

ПРИМЕЧАНИЯ

1. Васильева Н. Л., Беркалиев Т. Н. Концепция психолого-социального сопровождения личностного развития // Российский научный журнал. – 2012. – № 2 (27). – С. 108-114.
2. Bromley D. B. The psychology of human ageing, L., 1966. – 366 p.
3. Birren J. E. The psychology of aging. Englewood Cliffs, New Jersey, Prentice-Hall, 1964. – P. 303.
4. Эриксон Э. Детство и общество. – СПб: Ленато, АСТ, Фонд «Университетская книга», 1996. – 592 с.
5. Крайг Г. Психология развития. – СПб.: Питер, 2008. – 992 с.
6. Ryff C. D. Psychological well being in adult life // Current Directions in Psychological Science. – 1995. – 4. – P. 99-104.
7. Доскин В. А., Лаврентьева Н. А., Мирошников М. П., Шарай В. Б. Тест дифференцированной самооценки функционального состояния // Вопросы психологии. – 1973. – № 6. – С. 141-145.



психология

УДК 159.955
ББК 88.3
Психология

КАТЕГОРИЯ «ОБРАЗ» В ЗАРУБЕЖНОЙ ФИЛОСОФИИ И ПСИХОЛОГИИ

Кандидат психологических наук В. В. Горячев

В статье представлен анализ литературы по проблеме изучения образа в зарубежной философии и психологии. Отображены противоречия, возникшие между растущим интересом к образной сфере человека и неоднозначностью и неполнотой имеющегося знания. Выявлено, что изучение генезиса и функционирования образа характеризуется терминологической неоднозначностью и неполнотой. Представлены исследования образной сферы человека осуществленные в гештальтпсихологии и когнитивизме. Обнаружено, что зарубежных психологов в целом больше интересует форма образа, его структура и условия возникновения.

Ключевые слова

Антиципация, восприятие, ментальная репрезентация, образ, образная сфера человека, перцептивные процессы

Несмотря на растущее внимание к образной проблематике в различных отраслях психологии и смежных с ней наук, противоречие между значимостью изучения образов и состоянием проблемы сохраняется. Последнее по-прежнему характеризуется в неполноте, фрагментарности и неоднозначности знания. Это проявляется во всех основных ракурсах данной проблемы. Все материальные процессы, обеспечивающие построение и функционирование образа и выступающие тем самым в роли его субстрата, локализованы в границах тела человека, а результат их работы – психический образ – представлен во внешнем мире. Как отмечал С. Л. Рубинштейн: «Образ – это всегда образ чего-то находящегося вне его» [10, с. 66].

Появление в психологии категории «образ» первоначально связано с изучением восприятия. Уже на уровне самого общего и поэтому содержательно бедного понимания данного феномена раскрываются особенности и противоречия различных подходов, которые становятся явными при анализе высших форм отражения – психики и сознания. В своей работе, мы постараемся отказаться от чётко заданного организационного исследовательского поиска и перейдём к анализу и проблемной ситуации образной сферы, разложив её на отдельные абстрактные составляющие. Такой метод работы позволит нам сформулировать перечень основных проблем психологии образа в зарубежной философии и психологии, и позволит создать комплекс полидисципли-

нарных исследований, обеспечивающих решение исходной темы. Как отмечает Г. П. Щедровицкий: «Если мы будем заходить к проблеме только с одной стороны и пытаться решить её «в лоб», то таким образом дело будет обстоять ещё очень долго, и объективные условия для её решения всё никак не будут складываться» [15, с. 32]

Говоря о собственно научном подходе, надо отметить, что история изучения различных явлений во внутреннем мире человека представляет собой чередование подъёмов и спадов интереса к ним. В силу ряда причин внимание психологов и физиологов было долгое время сосредоточено на изучении сенсорных эффектов, возникающих под влиянием тех или иных объективных воздействий, в то время как сам процесс восприятия и его роль в практической деятельности субъекта оставалась за пределами исследования. Такой подход нашёл своё выражение в «рецепторной» концепции восприятия, согласно которой сенсорный образ якобы возникает в результате воздействия внешних агентов на пассивно воспринимающие органы чувств. Проблема активности и пассивности восприятия при возникновении психологического образа неоднократно ставились в ходе исторического развития.

В античные времена значение представлений, воображения, сновидений признавалось весьма определённо [1, 4, 5, 14, 17]. Первой целостной теорией психического образа можно назвать теорию «истечений» атомов Эмпедокла и Демокрита. Согласно учению Эмпедокла все предметы, непрерывно двигаясь, испускают волны, проникающие в поры других предметов, в том числе в органы чувств. В результате возникают ощущения за счёт приспособления каждого из органов чувств к ощущаемому путём изменения величины пор. Согласно этой гипотезе при чувственном восприятии человек «постигает подобное подобным» [1,

с. 71].

Демокрит, автор материалистической теории отражения, продолжал развивать учение Эмпедокла. По его мнению, зрительное отражение (или образ) возникает в результате истечений двоякого рода: одни направляются от видимого предмета к глазу; другие, напротив, от глаза к рассматриваемому предмету. Образы-эйдосы по Демокриту, могут запечатлеть в себе и душевные состояния испускающих их живых существ, влияя тем самым на характер душевной жизни человека. Обсуждая работы этого античного исследователя М. Г. Ярошевский отмечает: «Образы, с одной стороны, возникают по такому же типу, как ощущения, с другой – подобно мышлению, относятся к области достоверного знания, а не мнения» [17, с. 65].

Представлению о «истечениях» атомов и «втеканиях» их в органы чувств Аристотель противопоставил теорию, согласно которой помимо действия чувственного восприятия объекта существует действие ощущающей способности. Так, М. Г. Ярошевский анализируя учение античного исследователя, пишет, что «деятельность, агентом которой является организм, превращает физическое воздействие в чувственный образ» [17, с. 66].

Ещё более последовательно проповедовал спонтанную активность души Августин, он предложил систему аргументов, согласно которых главной действующей, активной силой является воля, которая управляет действиями души и использует тело и его органы для создания образов. М. Хант, анализируя данное учение, цитирует автора: «Люди, чтобы быть благими должны обладать свободой воли, выбирать между добром и недобром» [14, с. 70].

Новое видение в представлении о познающем субъекте было выделено Фомой Аквинским. Он подчеркивал, что образы не создаются самим индивидом вне зависимости от окружающего. Они связаны с внешним миром, а осознаются, актуализи-

зируются в качестве собственных при помощи специальной операции сознания, получившей название интенции – направленности сознания и воли на какой-либо предмет. Как замечает по этому поводу Т. Д. Марцинковская: «Разум, не может нормально работать... без образов окружающего. Поэтому телесное расстройство неизбежно ведет и к расстройству умственному» [6, с. 56].

Особую роль в познании образной сферы следует уделить дуалистической концепции Р. Декарта, которая оторвала мышление от чувственного познания, тем самым превратив душевные образы в эпифомы, так как «познавательный психический процесс в границах механической картины поведения мог быть только следствием, но никогда не причиной» [12, с. 63]. Декарту принадлежит заслуга открытия конструктивной роли движения воспринимающих органов в построении чувственного образа.

Элементы учений Декарта можно найти в оригинальной концепции Б. Спинозы, в которой чувственный опыт занимает нижнюю ступень познания, а априорное и интуитивное знание более высокое. Исходя из материалистического понимания единства души и тела, активность первой зависит от способности тела к действию. Поскольку «порядок и связь идей те же, что и порядок и связь вещей» [13, с. 616] постольку телесная активность есть одновременно и активность познавательная. Пассивные же состояния связаны с наличием идей неадекватных, заблуждений. Спиноза выделяет аспект активности субъекта, обладающего мышлением, который состоит в его способности действовать согласно логике другого тела, а не своего собственного, что даёт возможность выполнения орудийных и предметных действий.

Значительный вклад в проблематику образной сферы человека внесло учение Г. Лейбница. Он постулировал наряду с сознательно переживаемым содержанием

души, которое называл апперцепция, и неосознаваемых переживаний – перцепция. Первое понималось как активное начало, обозначающее динамический процесс осознания, второе означало презентацию некоторого содержания. Лейбниц выделяет в душе несколько областей, отличающихся по степени осознанности. Рациональная интуиция открывает содержание идей, которые находятся в апперцепции, поэтому эти знания являются ясными и обобщёнными. Как отмечает С. В. Сарычев: «Доказывая существование бессознательных образов, Лейбниц, тем не менее не раскрывал их роль в деятельности человека» [11, с. 114].

Важным нововведением в изучении психологии образа явилось работы Д. Гартли. Он включил моторику в качестве одного из звеньев ассоциативного процесса, в том числе и в форме скрытых движений, указал на роль речевых реакций, слова в развитии абстрактного мышления. Г. М. Ярошевский оценивая заслуги Д. Гартли пишет: «Слово присоединяется к чувственным впечатлениям, а затем уже само по себе без этих впечатлений начинает вызывать тот же мышечный акт, который некогда вызывали только они» [17, с. 139].

Существенный вклад в разработку проблемы познавательной деятельности внесли работы И. Канта. Главный вывод из его учения состоит в том, что познание не может быть непосредственным отражением действительности, оно опосредовано субъективной деятельностью даже на уровне чувственного отражения. М. Эпштейн обобщая широко распространённую в философии и психологии точку зрения на работы И. Канта отмечает: «Человек замкнут в сфере собственных априорных суждений и нравственных императивов, которые характеризуют лишь его субъективную способность познания, совести, суждения и не сливаются с объектом познания, не проникают в его глубину» [16, с. 336].

В отличие от Канта Г. Гегель реализовал исторический подход к проблеме активности образа. Он считал, что отдельный «эмпирический» индивид находит универсальные формы мышления не во внутреннем опыте своего сознания, а во внешнем. Иначе говоря, его опыт берёт начало в развитых обществом исторически определённых формах абстрактно-духовной деятельности. Подлинным субъектом мышления оказывается общество в целом, а «отдельный индивид и его сознание представляют собой некоторый абстрактный образ этого культурно-исторического целого» [12, с. 66].

Безусловный вклад в развитие представлений психологии образа внесли работы Вюрцбургской школы (О. Кюльпе, Н. Ах, К. Бюлер и др). Несмотря на использование интроспективного метода, данным исследователям удалось описать целый ряд важных закономерностей мышления прежде всего с точки зрения выделения активных компонентов этого процесса. Они рассматривали мышление как действие, акт усмотрения отношений, под которым понималось всё, что не имеет характера ощущений. Представители Вюрцбургской школы наметили важные компоненты анализа деятельности: задача, установка, детерминирующая тенденция, антиципация. Однако, как отмечает С. Д. Смирнов «гипертрофирование безобразных ненаглядных элементов мышления привело к отрыву чувственного познания от мышления и не позволило построить целостную картину познавательной активности в которой это возможно было сделать с опорой на далее неразложимое понятие «Я» как субъекта идеальной деятельности» [12, с. 73].

Подавляющее количество работ по изучению образа, выполнено в области когнитивной психологии. Достаточно часто, образная сфера, в этих исследованиях заменяется понятием ментальная репрезентация. Под репрезентацией С. Э. Поляков предлагает понимать «психические яв-

ления, представляющие в сознании окружающих реальность и их самих в ней» [9, с. 91]. Хотя в когнитивной психологии это определение рассматривается сразу в трёх смешивающихся между собой плоскостях: психологической, физиологической, информационной, что делает его содержание противоречивым и аморфным. Тем не менее, теоретические позиции кодирования и хранения информации, разработанные данным научным направлением, обогатили представления об образной сфере человека. Сейчас в когнитивизме, по мнению С. Э. Полякова, сформировалось и существует три основных направления, интересующей нас проблематики: «радикальная гипотеза образов (Б. Бугальски, Р. Шепард, П. Подгорный); концептуально-пропозиционная гипотеза (Дж. Андерсен, Г. Бауэр, З. Пылишин) и гипотеза двойного кодирования (А. Пэйвио, Л. Брукс)» [9, с. 80]. В плане общей критической оценки когнитивной психологии, следует прежде всего отметить её натурализм и выраженную тенденцию к редукционизму, вытекающую из самой сути компьютерной метафоры. Неопределённым оказался и разрыв между образом и действием, последнее рассматривалось как внешнее условие успешности познавательного акта и как способ проверки результата. В этом контексте, для нас представляет интерес работы американского психолога Дж. Гибсона, который считал, что познавательная активность заключается в выделении переменных стимуляции прежде всего за счёт двигательной активности организма. Данный исследователь внёс значительный вклад в преодоление представлений об изолированном от мира субъекте, подчёркивая тесную связь последнего с познаваемым миром, чем другие теоретики. Достигается это с точки зрения Дж. Гибсона за счёт движений и действий, направленных на вычленение стимульных переменных высоких порядков [2]. Вместе с тем существенным недостатком данной позиции является то, что

хотя он и подчёркивает активный, действенный характер восприятия, однако игнорирует органическую связь между восприятием и практической деятельностью.

Большую роль в изучении восприятия образа сыграла гештальтпсихология, ей удалось открытие таких качеств, как константность, структурность и целостность. Решая проблему образа, гештальтпсихологии не стали увеличивать список элементарных ощущений добавлением нового элемента – качество формы. А выдвинули положение о том, что форма не сводится элементарным ощущениям, а определяется целостными качествами объекта. Именно это качество образа, рассматриваемое гештальтпсихологией, позволило выдвинуть много законов касающихся теории восприятия с точки зрения гештальтов – завершённых образов [3, 6, 7, 11, 17 и др.).

В заключение нашего краткого обзора зарубежной психологии образа мы остановимся на работах Ж. Пиаже, который рассматривал перцептивные процессы, как действия или операции. Он придавал существенное значение действию в генезисе интеллектуальных и перцептивных процессов. Он подверг критике гештальтистскую теорию восприятия, рассматривающую целостный образ как ассоциативное сочетание элементов. Придавая огромное значение внешним действиям с предметами в развитии интеллекта, Ж. Пиаже приписывает понятию внешнего предметного действия ограниченную роль [8]. Фактически он имеет в виду сенсо-

моторные реакции младенца, на основе которых формируется перцептивные и интеллектуальные процессы, развивающиеся затем якобы автономно, независимо от практики индивида. Следовательно, из поля зрения психологического исследования выпадает процесс онтогенеза человеческой практической деятельности, изменение способов, задач и мотивов, что может снизить значение для психологического развития вообще и психологии образа в частности на всех генетических ступенях.

Таким образом, научное знание природы и функционирования образов в зарубежной философии и психологии характеризуется терминологической неоднозначностью, неполнотой. Это в частности, подтверждается обилием концептуальных парадигм и подходов. Образная сфера получила самое различное своё толкование: она была представлена и «теоретически объяснительный принцип» (когнитивизм), и «эпифеноменальным конструкциями сознания» (интроспекционизм), и вообще не признавался в качестве психической реальности (бихевиоризм). Современная зарубежная психология сосредотачивает преимущественно внимание на изучение способов и причин организации элементарных сенсорных стимулов в целостной образ. Следовательно, в первую очередь исследователей интересует форма образа, его структура и условия возникновения. Наибольшее значение в данном направлении, в западной психологии, имели результаты полученные в рамках гештальтпсихологии. Названная школа последовательно изучала закономерности формирования образа и принципы его

ПРИМЕЧАНИЯной организации.

1. Асмус В. Ф. Античная философия. – М.: Высшая школа, 1976. – 544 с.
2. Гибсон Дж. Экологический подход к зрительному восприятию. – М.: Прогресс, 1988. – 464 с.
3. Левин К. Динамическая психология: избранные труды. – М.: Смысл, 2001. – 572 с.
4. Лосев А. Ф. Античная философия истории. – М.: Наука, 1977. – 208 с.

5. Мамардашвили М. К. Лекции по античной философии. – СПб.: Азбука, Азбука-Аттикус, 2012. – 320 с.
6. Марцинковская Т. Д. История психологии: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. – М.: Издательский центр «Академия», 2001. – 544 с.
7. Перлз Ф. С. Эго, голод и агрессия. – М.: Смысл, 2005. – 358 с.
8. Пиаже Ж. Психология интеллекта. – СПб.: Питер, 2004. – 192 с.
9. Поляков С. Э. Феноменология психических репрезентаций. – СПб.: Питер, 2011. – 688 с.
10. Рубинштейн С. Л. Бытие и сознание. Человек и мир. – СПб: Питер, 2003. – 512с.
11. Сарычев С. В., Логинов И. Н. История психологии в таблицах и схемах. – Ростов н/Д: Феникс, 2010. – 486 с.
12. Смирнов С. Д. Психология образа: проблема активности психического отражения. – М.: Издательство Московского университета, 1985. – 232 с.
13. Спиноза Б. Богословско-политический трактат. – Харьков: Фолио, 2001. – 656 с.
14. Хант М. История психологии. – М.: АСТ: АСТ Москва, 2009. – 863 с.
15. Щедровицкий Г. П. Знак и деятельность. В 3 кн. – Кн. 1 Структура знака: смыслы, значения, знания: 14 лекций 1971 г. – М.: Вост. лит., 2005. – 463 с.
16. Эпштейн М. Sola amore: любовь в пяти измерениях. – М.: Эксмо, 2011. – 496 с.
17. Ярошевский М. Г. История психологии. – М.: Мысль, 1976. – 464 с.

УДК 37.035.7
ББК 74.202.63+68.44
Педагогика



ВИЗАНТИЙСКИЕ ВОЕННЫЕ ТРАКТАТЫ О ТРЕБОВАНИЯХ К РЕЧИ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ И ВОСПИТАНИЯ ВОИНОВ

Кандидат педагогических наук С. Э. Зверев

В статье вводится в научный оборот содержание взглядов византийских военных трактатов по вопросам организации речи командиров в процессе обучения и воспитания войск. Отмечается, что подходы византийских авторов в этом вопросе представляют практический интерес для современных военнослужащих.

Ключевые слова

Военный трактат, военная риторика, военная речь, «Rhetorica militaris», обучение, воспитание

Широкое распространение военной риторики, как науки и искусства целесообразного построения речевой коммуникации военнослужащих, направленной на обеспечение решения задач военной службы [2], признание ее ценности в военном деле находило отражение уже в многочисленных византийских трактатах по военному искусству, уделявших самое серьезное внимание характеру речевой деятельности полководцев. Авторы трактатов полагали полезным существование в войсковом штате должностных лиц и даже целых служб, обязанности которых преимущественно состояли в обеспечивающей боевые действия речевой деятельности.

В «Стратегиконе» Псевдо-Маврикия (VI в.) признавалось, например, важным, чтобы военачальник «был бы точен и внятен при разъяснении самых труднейших упражнений», что можно трактовать как

впервые сформулированные требования к речи в процессе воинского обучения.

Не оставалось в забвении и значение речи в процессе воинского воспитания. Командирам рекомендовалось разъяснять смысл своих требований подчиненным («пусть чаще рассматривает то, что можно, и что считает полезным; **пусть разъясняет насколько может**») [4] и не торопиться наказывать подчиненных за проступки, но делать это только после тщательного разбора дела. Признавалось, что командир для пользы дела «для одних **может ограничиться внушениями и выговорами**, а других и наказать» [там же].

Наконец, подчеркивалась необходимость постоянного общения с воинами, рекомендовалось «вступать с ними в разговоры, **употребляя при этом ласковые слова, просторечия и прочее, что подходит к их понятиям** (выделено нами —

авт.)». Важность умения говорить с солдатами на «их языке», как писал много позже А. В. Суворов, оценивалось так высоко, что признавалось, что без этого «нельзя уверенно управлять войском» [3].

Для византийцев было совершенно очевидно, что голос одного только полководца не сможет оказать требуемого воздействия на массу воинов. В условиях значительной протяженности и глубины боевых порядков, наконец, из-за шума, производимого тысячами людей, он попросту рисковал быть не услышанным. Поэтому во главе XVIII второй книги «Стратегикона» мы находим упоминание о должностях *глашатаев*, которые «до сражения **держат речь, готовят воинов** (выделено нами. — авт.) и напоминают о том, что может случиться». Глава III первой книги, посвященная перечислению воинских должностей в коннице, также упоминает о должности *кантатора*, который «держит перед битвой речь к воинам».

Своеобразным пособием по риторической разработке речей византийских стратегов в VI в. служил трактат, известный в современной научной литературе под названием «*Rhetorica militaris*» (далее по тексту R. m.). Первый русский перевод второй части текста трактата, изданного на древнегреческом Туринским университетом в 1855-1856 гг., был выполнен кандидатом исторических наук, доцентом А. Б. Шарниной (РГПУ им. А. И. Герцена) в 2011 г. и помещен в приложении к нашей монографии «Военная риторика Средневековья» [3].

Наш интерес ко второй части трактата (главы XXXIV-LVIII) объяснялся тем, что в нем подробно рассматривались виды военных речей, правила выбора тем, в зависимости от целей и условий произнесения речи, а также некоторые правила поведения военных ораторов — т. е. все то, что в риторике входит в раздел «*declamatio*». Первая часть трактата посвящена рассмотрению вопросов «о главных положениях, умозаключениях, делах

и энтимемах, как они берутся каждое само по себе», т. е. объяснению содержания и правил образования основных риторических средств: топов, или главных положений, умозаключений, дел, под которыми, очевидно, автором трактата понимаются факты или примеры и энтимем (сокращенных силлогизмов). Эти средства без особенных отличий использовались в классической риторике с глубокой древности; они достаточно подробно описаны еще в «Риторике» Аристотеля. Все интересующее нас своеобразие византийского военного красноречия заключалось только в том, «как они соединяются друг с другом», чему, собственно, и посвящается «*declamatio*».

В качестве главной цели произнесения военных речей автор трактата выделял побуждение воинов к сражению и воодушевление их. Здесь следует иметь в виду, что византийские армии VI в. были наемными; в случае военной необходимости император вручал определенную сумму денег военачальнику и поручал ему провести набор солдат. Следовательно, никто из полководцев не заботился о каком-либо предварительном воспитании воинов в мирное время. Военные речи полководцев, таким образом, являлись практически единственным средством двинуть войска в сражение, что было, далеко не простым делом, ибо наемники, как правило, отнюдь не горели желанием сложить голову на поле боя.

В соответствии с этим военная риторика византийских полководцев знала четыре вида речей: речи, призывающие к войне, речи победные, убеждающие и гневные.

Призывающие к войне речи опирались у византийцев на категорию *справедливости*, на которой стояло все средневековое христианское мировоззрение. Ближе всего, на наш взгляд, к византийской трактовке справедливости стояло понятие «праведности» как соответствие поведения требованиям религиозной морали и нрав-

ственности [6]. Основываясь на известных словах «Я есмь путь и истина, и жизнь...» (Ин.14, 6), легко определить христианское понятие справедливости как путь беспрекословного следования божественным заповедям, утверждение евангельской истины в земной жизни. Отсюда повышенная чувствительность византийцев к справедливому и несправедливому, особенно в такой важнейшей сфере человеческого деятельности, как военная служба, от которой зависела жизнь и благополучие огромного количества людей.

Итак, византийские полководцы побуждали воинов сражаться прежде всего за справедливость. «Ведь ни одно из прекрасных дел не приносит столько добра жизни, как справедливость, — читаем в трактате, — которую поэтому следует всем почитать и защищать от врагов, во-первых, потому что они нечестивцы и презирают нашу веру; во-вторых, потому что они часто дерзали выступать против нашего отечества, и теперь, если они избегут теперешней войны, то тотчас снова дерзнут выступить против разоренного <отечества> в подходящий момент и достигнут успеха; в-третьих, из-за нашей любви друг к другу, ... когда не каждый охраняет свое, а все относится к имуществу соплеменников как к собственному; в-четвертых, потому что мы много от них претерпели, за что следует отомстить им, как поступившим несправедливо; ведь так поступают все» [R. m., XXXVII, 7]. Нетрудно заметить, что большая часть византийской аргументации «к справедливости» вполне применима в воспитательной работе с военнослужащими и в настоящее время.

Второй по значимости темой, с которой византийские риторы рекомендовали обращаться к войскам, была тема *защиты отечества*. Аргументация по этой теме была совсем проста и ничем, в сущности, не отличалась от современных подходов к этому вопросу: «должно воевать

за отечество, увеличивать блага его, потому что оно о нас заботилось, и кормило, и воспитало прекраснейшим образом» [R.m., XXXVIII].

Византийцы не были бы достойными наследниками римской прагматичности, если в качестве темы военных речей не вынесли тему *пользы*, полагая, что «все остальное, как например, законное, справедливое, прославленное — это то, чем многие пренебрегают; но за полезное держатся крепко» [R.m., XXXIX, 5]. Война в такого рода речах рассматривалась как крайнее средство спасти родных и близких, отстоять собственные дома и имущество, сохранить скот и посевы.

«Второстепенными», точнее «обеспечивающими» темами византийской военной риторики являлись темы «о приготовлении оружия», т. е. о содержании солдатами в добром порядке своего вооружения, «об упражнении в построении войска», ибо от знания солдатом своего места в строю фаланги и умения правильно и быстро выполнять тактические эволюции в то время зависела победа, «о храбрости» в бою, «о перенесении трудов», что можно трактовать как известное уставное требование стойко переносить тяготы и лишения военной службы и «о повиновении командирам». Если присмотреться, то все это очень похоже на тематику воспитательных бесед с современными военнослужащими, посвященных качественному обслуживанию оружия и боевой техники (например, перед началом технического обслуживания или проведением парково-хозяйственного дня), перед началом занятий по боевой подготовке (тактических или тактико-строевых занятий), а также в процессе воинского воспитания или воспитания дисциплинированности.

Победную речь — «о том, что блестяще сразившись с врагами, мы прославим победу»; — следовало произносить, воздавая хвалу сначала Богу, потом царю, наградившего воинов, а потом уже и самих вои-

нов за проявленные мужество и героизм. Автор трактата особо отмечал, что «следует после такого благодарения похвалить всех сообща, затем поименно особо отличившихся, и снова общую похвалу воздать воинам, и, наконец, указать, что настоящая победа является доказательством будущих подвигов» [R.m., LV, 5].

Убеждающая речь произносилась в случае поражения, чтобы не допустить падения боевого духа войска. Трактат уделяет этому виду речей самое серьезное внимание. «Убеждая же побежденных, сначала скажем, что не из-за малодушия они побеждены врагами, но или из-за множества врагов, или из-за случайности судьбы, или из-за местности, например: «может показаться врагам, о, воины, что они победили или из-за вашей трусости или из-за их храбрости, я же сознаю и убежден, что не из-за вашей трусости и не из-за их храбрости, а потому что их или было гораздо больше, чем вас, или из-за места, которое они заранее захватили; в третьих, скажем, что они, хотя Бог на них рассердился за какое-то прегрешение в жизни, но если они его искупят, снова Бог будет сражаться вместе с ними». Последний аргумент, как видим, тесно увязывается с популярной у византийцев категорией справедливости. «Наконец, – продолжает автор, – необходимо сказать, что хотя и мы претерпели то, что претерпели, потом война принесет нам пользу, так как враги, презирая нас, будут вести себя более беззаботно на войне, мы же, став более осторожными, будем сражаться более энергично с ними». С явным сарказмом, вызывающим улыбку и по прошествии пятнадцати веков, автор отмечал, что «наш же царь, переложив вину за поражение с воинов на стратега, и нечто более неожиданное нашел» [R.m., LVI, 1-4].

Произнося *гневную* речь – «что из-за нашей беззаботности и отсутствия военной дисциплины враги одолеют нас», – полководцу рекомендовалось «не только стыдить потерпевших поражение из-за

нерадивости, но и ободрять убеждающей речью и, наконец, побуждать к войне призывающей речью» [R.m., LVII, 1, 2]. При этом оратору следовало удерживаться от «грубости и горячности, если только не будет иметь какой-нибудь славы, говоря перед слушателями как муж умелый в военных делах и искусный в том, чтобы советовать полезное и все говорящий и делающий ради спасения слушающих» и ни в коем случае не оскорблять слушателей, «ибо, где имеет место поношение, исчезает исправление вины (выделено нами – авт.)» [R.m., LI, LVIII, 1]. Надо ли говорить о том, насколько актуально это наблюдение для современной российской армии. Чтобы высказанное порицание не оскорбило воинской чести подчиненных византийским стратегам даже рекомендовалось «не называть их поименно».

Надо сказать, что византийцы любили пространные, прекрасно аргументированные речи. Искусство оратора, его умение «выстроить мысль», наилучшим образом расположить аргументы помимо очевидного выигрыша в убедительности его воспитательных воздействий косвенно свидетельствовала в глазах воинов об «интеллигентности» и «компетентности» их военачальника, вызывая доверие к его словам и уважение к оратору. Об этом очень часто забывают современные командиры, недостаток ораторского мастерства подчас стремящиеся компенсировать грубыми «ораторскими» приемами. Византийцы в своей практике обучения и воспитания войск твердо придерживались метода убеждения, тезис, о главенстве которого в воспитании российской армии, к сожалению, очень часто остается только строчкой в учебниках по военной педагогике [1]. Каждое требование византийского стратега, как подчеркивается в трактате «*Rhetorica militaris*», должно было быть всесторонне аргументировано; только в критических ситуациях, в условиях недостатка времени признавалось возможным использовать в речи ис-

ключительно главные тезисы (т. е. утверждения или отрицания чего-либо).

В качестве видов аргументации византийцы обычно выбирали т. н. *риторическую*, представляющую нечто среднее между логической и психологической аргументацией, опирающуюся на сочетание силлогизмов (энтимем), аналогий и примеров. Последним в речах перед войсками отдавалось явное предпочтение. Подобный подход можно рекомендовать и современным военным руководителям, выступающим перед солдатами и сержантами, аудиторией в меньшей степени склонной к серьезной аналитической работе при восприятии смысла речи, но больше доверяющим образам и чувствам, пробуждающимся в их сознании словами оратора. Примеры, использовавшиеся византийцами в процессе убеждения, можно, немного «осовременивая», классифицировать как примеры исторических личностей и событий, примеры «литературные» и примеры из жизни и боевой практики войск. В этой связи нельзя не отметить важность хорошего знания офицером мировой, отечественной и военной истории для эффективного применения метода убеждения в воспитательной работе с личным составом.

Арабская военная опасность, с VII в. угрожавшая существованию Византийской империи, как известно, побудила Константинополь к переходу на фемный принцип организации вооруженных сил. Очевидный недостаток ополченческой армии – недостаток профессионализма – следовало, по мнению императора Льва VI, развиваемому им в военном трактате «Тактика», компенсировать повышением морально-психологической закалки войск на основе усиления идеологического (религиозного) компонента. С этого времени религия «выступает в византийской армии как военная идеология, цементирующая все войско» [5].

На рубеже IX-X вв. византийцы осознали, что речевое воздействие более эф-

фективно, если исходит от представителя одной со слушателем референтной группы. Об этом говорит подробная разработка Львом VI обязанностей кантаторов, о которых у Псевдо-Маврикия упомянуто вскользь. Во-первых, в кантаторы рекомендовалось отбирать солдат и архонтов, отличавшихся красноречием и искусных в обращении к воинам. Во-вторых, особо подчеркивалось, что совместно перенесенные тяготы и лишения воинской службы располагают слушателей быть более восприимчивыми к словам оратора.

«Кантаторы говорят несколько слов для ободрения их (воинов. – авт.), когда армия готовится к битве: во-первых, они напоминают им о награде за веру от Бога, об императорских благодеяниях за предыдущие успехи; что сражаются они ради Бога и Его благоволения, и за весь народ; кроме того, за своих братьев-единоверцев и возможно за своих жен и детей и свое Отечество; что память о тех, кто заслужил награду в войнах за свободу братьев остается в вечности; что эта борьба против врагов Господа, и что они имеют своим союзником Бога, который имеет силу определять ее исход, тогда как враги, неверующие в Него, имеют Его противником, и рассуждения в подобном духе (кантаторов) повышают нравственность. Этот вид речи, убеждающей в правоте дела, может поднять дух сильнее, чем это сделает обещание каких бы то ни было денег» [Tactica, XII, 71]. Перед нами, фактически, список тем, рекомендованных для проведения информационно-пропагандистской работы армейским агитаторам X века. Обращает на себя внимание твердая уверенность царственного автора трактата в преобладающем значении для страстиот моральных стимулов над материальными.

Идеи, высказанные Львом VI, нашли свое окончательное воплощение в «Стратегике» императора Никифора II Фоки. В этом трактате подробнейшим образом расписывалась организация в армии бого-

служения, практически как *вида обеспечения боевых действий*. Можно сказать, что молитва в данный период могла рассматриваться как жанр военной речи.

«Следует же командиру люда заранее постановить,.. чтобы... священники армии совершали после исполнения гимнов усердные молитвы, а все войско люда восклицало «Господи помилуй!» вплоть до сотни раз со вниманием и страхом Божиим и со слезами... Когда неприятели приближаются,.. каждый из них пусть говорит: «Господи Иисусе Христе, Боже наш, помилуй нас. Аминь»... Пусть же дадут им условный сигнал либо рожком, либо другим музыкальным инструментом, чтобы, перестав идти, это же сказать им опять, ту же молитву: «Господи Иисусе Христе, Боже наш, помилуй нас. Аминь»

и «Христиан нас приими, удостоивая постоять нас за веру и за братьев наших и побороться до смерти, укрепляя и усиливая души, сердца и все тело наше, о Боже, крепкий во бранях и в силе ни с кем не сравнимый, молитвами родившей ты Богородицы и всех святых. Аминь» [5].

Таким образом, военное красноречие в Византии занимало почетное место в системе воспитания победоносных войск. Воспитание войск, заимствуя термины математики, конечно, нельзя считать *достаточным* фактором обеспечения их высокой боеспособности, но оно совершенно определенно является фактором *необходимым*. Подходы к речевому воспитанию византийских воинов и полководцев, которые мы постарались здесь изложить, возможно, помогут современным офицерам обрести свой голос в общении с подчиненным им личным составом.

ПРИМЕЧАНИЯ

1. Ефремов О. Ю. Педагогика. – СПб.: Питер, 2010.
2. Зверев С. Э. Военная риторика Древнего мира. – СПб.: Алетейя, 2011. – 176 с.
3. Зверев С. Э. Военная риторика Средневековья. – СПб.: Алетейя, 2011. – 208 с.
4. Маврикий. Тактика и стратегия. Первоисточник сочинений о военном искусстве императора Льва Философа и Н. Маккиавелли. – С.-Петербург, 1903. – 241 с.
5. Никифор II Фока. Стратегика / пер. со среднегреч. и комм. А. К. Нефедкина. – СПб.: Алетейя, 2005. – 288 с.
6. Толковый словарь русского языка: В 4 т. / Под ред. Д. Н. Ушакова. – М.: Гос. ин-т «Сов. энцикл.» ОГИЗ; Гос. изд-во иностр. и нац. слов, 1935-1940.



психология

УДК 159.922

ББК 88.412

Психология

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ МЕХАНИЗМЫ ОБЕСПЕЧЕНИЯ ЛИЧНОСТНОЙ НАДЕЖНОСТИ СПЕЦИАЛИСТА

Кандидат психологических наук В. М. Крук

В статье проанализированы две совокупности групп психологических механизмов обеспечения личностной надежности специалиста. Обоснована важность их понимания и учета в практической реализации проблемы.

Ключевые слова

Личностная надежность специалиста, обеспечение личностной надежности, психологический механизм

Исследование психологических механизмов соответствует детерминистской философии механицизма, согласно которой все события или явления могут быть объяснены в механистических рамках, механизмы могут быть конкретными или абстрактными, необходимы для установления и признания явления [10. С. 445-446].

Впервые психологические механизмы исследованы Н. И. Жинкиным на примере речи (1958). Развивая их, А. А. Леонтьев сформулировал основные подходы к пониманию «механизмов»: в них отражается опосредствованный характер человеческой психики; они характеризуют идею психической деятельности; их модели одних и тех же явлений могут различаться; деятельность может обеспечиваться принципиально различными механизмами; они отражают бессознательный и сознательный выбор; имеют сложную иерархию – от элементарных до специфических [7. С. 321-323].

В дальнейшем психологические меха-

низмы изучались Л. М. Аболиным, В. С. Агеевым, Л. Н. Антилоговой, В. К. Вилюнас, В. А. Иванниковым, А. В. Карповым, С. М. Кашаповым, О. А. Конопкиным, Ю. Н. Кулюткиным, О. М. Краснорядцевой, В. Г. Леонтьевым, И. С. Морозовой, Г. С. Никифоровым, Е. В. Рогулиной, Р. Д. Санжаевой, А. С. Шаровым и т. д. В 2010-е гг. их исследовали С. А. Белоусова, Т. И. Бонкало, Н. И. Гуслякова, М. В. Зотов, Е. А. Колотильщикова, С. А. Котова и др.

Потенциал научных исследований позволяет обосновать психологические механизмы обеспечения личностной надежности специалиста, активно рассатриваемой в отечественных концептуальных психологических исследованиях, и её обеспечения [5. С. 169]. При этом важен учет разработок механизмов самоконтроля надежности оператора Г. С. Никифоровым биологическом, психологическом и социальном уровнях. К биологическому уровню отнесены структурная и информационная избыточность генетических систем, механизмы надежности физиоло-

гических систем, защитные механизмы относительной устойчивости основных жизненно важных функций организма, механизмы надежности головного мозга. Психологическими и социальными механизмами определены механизмы восприятия, опознания, переработки информации, формирования человека как личности и ее надежности на основе различных механизмов компенсации, специфики отношений личности и их деформации. Самоконтроль обоснован одним из фундаментальных механизмов надежности человека, нацеленным на своевременное предотвращение или обнаружение совершенных ошибок в процессе выполнения человеком любого вида деятельности.

Функциональное назначение самоконтроля исчерпывается актом проверки, в нем нет функций планирования и корректирования деятельности, это «одно из звеньев замкнутого контура самоуправления или саморегуляции, функциональным назначением которого является установление степени рассогласования между эталоном и контролируемой составляющей» [8. С. 33]. Он содержит иерархию механизмов, имеющих место уже на клеточном уровне: афферентного синтеза, принятия решения и акцептора действия (П. К. Анохин); кольцевого управления движениями (Н. А. Бернштейн); саморегуляции высших отделов мозга (А. А. Крауклис); аппарата сличения (Е. П. Ильина); адекватного психического отражения (А. Н. Леонтьева) и т. д. Такой подход является развитием идей Б. Ф. Ломова, рассматривавшего самоконтроль частью контроля как обязательного звена управления и регулирования.

Современными исследованиями, в т. ч. в рамках личностно-деятельностной концепции самоконтроля (Е. А. Сергиенко и др.), установлено, что его ресурс, как ситуативно обусловленной сверхактивности сознания, ограничен. Его произвольное преодоление ведет к истощению резервов адаптации организма и последующему срыву, не может быть длительным,

противоречит базовым принципам функционирования психики. Поэтому в практической психологии с первых лет разработки проблем профессиональной надежности особое значение придается исследованию контроля. Он направлен на предотвращение отказов в работе (Б. Ф. Ломов, А. И. Прохоров, 1967). Учет этих положений позволяет рассмотреть проблему психологических механизмов личностной надежности специалиста с позиций ее обеспечения, выделяя в ней соответствующие две группы функций.

Рассматривая первую совокупность групп психологических механизмов, относящихся к личностной надежности специалиста, важно учитывать, что это сложное психологическое образование, выступающее регулятором жизнедеятельности человека в соответствие с требованиями (показателями) его личностной надежности; ее структура представлена мотивационными, когнитивными, произвольными (волевыми) компонентами.

Рассматривая психологические механизмы регуляции жизнедеятельности, конструктивным является исследование А. С. Шарова (2000). В нем они определяются постоянно действующей или ситуативно возникающей целостной психологической системой средств, обеспечивающих выполнение тех или иных регулятивных функций и включающих основные подсистемы регуляции, а жизнь характеризуется стремлением человека к значимости собственного «Я» [11. С. 6]. Важным является указание на необходимость учета трех обстоятельств: концептуальной основой их систематизации является структура регуляции; каждый из них может содержать в себе другие механизмы и входить в более общий психологический механизм; психологический механизм включает в себя в различной мере и соотношении процессы дифференциации и интеграции, являющиеся базовыми для развития и становления человека в культуре. Регуляция осуществляется тре-

мя подсистемами: ценностно-смысловой (мотивы, смыслы, ценности), активности (когнитивной, конативной, аффективной) и рефлексии. Степень их активизации в выполнении определенных функций различная [11. С. 21].

Применительно к психологическим механизмам личностной надежности специалиста, подход А. С. Шарова может быть уточнен тремя моментами: о роли и месте подсистемы рефлексии, о базовых психологических механизмах регуляции жизнедеятельности (в т. ч. личностной надежности), о названиях подсистем регуляции и их частных психологических механизмах.

По первому моменту А. С. Шаров отмечает многоаспектность и разноуровневость рефлексии, недостаточную проработанность понятийного аппарата этой категории, отсутствие в психологической литературе методологически оправданного подхода к пониманию ее существа. Рефлексию он обосновывает центральным феноменом внутренней активности человека и базовым механизмом самоорганизации его психической активности. Это «собираение себя посредством возврата основания к себе». Основанием (самостью) является центр, удерживающий в рефлексивных процессах границы своего явления в мире. Для обеспечения осознания или «видимости» интеграции активности, а также определения меры присутствия человека в мире, им вводится понятие «рефлексивного посредника». Эту меру человек хранит в регулятивном центре, каковым является «Я» человека, рефлексивно определяющее границы его присутствия в мире и т. д. Рефлексивный механизм осуществляется на уровне сознания и бессознательного, является самоорганизующимся и разворачивающимся на нескольких этапах [12. С. 1-7]. Это описание является близким к психоаналитическому подходу. Соответственно, предпочтительно его представление в классических метапсихологических понятиях и конструкциях.

В метапсихологии З. Фрейда психика

метафорически рассматривается аппаратом, построенном из определенного числа действующих частей. В топографическом подходе это сознание, предсознательное и бессознательное. В 1923 г. он дополнен структурной моделью. В ней психический аппарат образован тремя структурами: Ego, Id, Super-Ego. Структура Ego, развивающаяся из структуры Id, является более интегрированной и организованной, выполняющей функцию посредника между внутренним и внешним миром. В результате развиваются компромиссные образования в виде симптомов, фантазий, сновидений, действий и черт характера. Это посредничество реализуется группой психических механизмов, в основе которых лежит тестирование реальности и происходит как на осознаваемом, так и на неосознаваемом уровне. Если побуждения Id неприемлемы для Super-Ego или Ego, функции Ego реагируют на это сигнальной тревогой и могут принимать форму защитных механизмов. О. Кернберг определяет функционирование механизма тестирования реальности базовой функцией психики [4. С. 32-33]. Наряду с функцией тестирования реальности, Ego также реализует функции чувства реальности и адаптации к реальности. При их сочетании, совместном проявлении, образуется отношение к реальности, включающее понимание (схватывание) событий внутреннего и внешнего мира, их разграничение, а также образование наиболее приемлемых для индивида связей и форм реагирования. **Это позволяет отнести к первой группой психологических механизмов личностной надежности психические механизмы тестирования связанной с личностной надежностью реальности.**

Базовыми психологическими механизмами регуляции жизнедеятельности (в т. ч. личностной надежности) являются защитные механизмы Ego. Они характеризуют способ сохранения Ego от невыносимой опасности и угрозы. Онтогенетически проявляются бессознательно, вы-

полняют защитную функцию, могут быть адаптивными и искажающими и/или разрушающими презентацию реальности. Соответственно зрелости Ego, они в большей или меньшей степени осознаются, выступая адаптивными механизмами или автономными функциями Ego. Первоначально А.Фрейд описала десять защитных механизмов (регрессия, вытеснение, формирование реакции, изоляция, уничтожение, проекция, интроекция, борьба Я с самим собой, обращение, сублимация). В последующем список расширился, в т.ч. за счет выделения примитивных защитных механизмов (расщепление, проекция, прожективная идентификация, всемогущество, девальюация, примитивная идеализация). **Второй группой психологических механизмов личностной надежности специалиста являются задействованные в ее формировании и проявлении защитные механизмы Ego.**

В концепции А. С. Шарова первыми элементами двух подсистем (ценностно-смысловой и активности) являются мотивационная и когнитивная составляющие. В концепции личностной надежности специалиста они выступают ее структурными элементами, поскольку являются корневыми, системообразующими (В. К. Виллюнас) [2. С. 26]. Третьим элементом обоснован произвольный (волевой), т. к. требования личностной надежности обязывают специалиста осознанно и произвольно (волевым усилием) регулировать свое поведение, накладывают ограничения, не распространяющиеся в такой совокупности до вхождения в профессиональную деятельность или после ее безвозвратного завершения, а также потому что они не только декларируются, но и непрерывно оцениваются. Соответственно структурным элементам личностной надежности (мотивация, мышление, воля), можно рассмотреть психологические механизмы их реализации.

В мотивации человека выделяется четыре психологических механизма: «моти-

вационное обуславливание», «мотивационное опосредствование», эмоциональное переключение, чувство реальности (переживание) (В. К. Виллюнас) [2. С. 44-66]. Мотивационное обуславливание является основным механизмом развития биологической мотивации в онтогенезе. Оно развивается благодаря способности индивида проявлять активность в среде индифферентных воздействий в результате проявления механизма замыкания условной связи. С психологической стороны выработка условной связи означает изменение субъективного отношения к условному раздражителю. Мотивационное опосредствование отражает социальный уровень мотивации, частично или полностью происходит на основе представляемых, воображаемых, восстанавливаемых вследствие полученной словесной информации событий, т. е. предполагает высшие уровни отражения и совершается в «образе мира», а не в образе реально воспринимаемой ситуации». Оно возникает вследствие целенаправленных воспитательных воздействий. Эмоциональное переключение или замыкание условной связи означает изменение субъективного отношения к условному раздражителю, реализуется передачей эмоционального (мотивационного) значения новому содержанию, связанному с его воздействием в опыте индивида. Чувство реальности или субъективного переживания выступает связующим звеном для мотивации и знания. В. К. Виллюнас отмечает, что все психологические механизмы мотивации тесно связаны с процессами познания, т. е. трактуются когнитивно, далеко не являются исчерпывающими, взаимосвязаны с субъективными феноменами типа чувства реальности (субъективного переживания удовольствия-неудовольствия). **Следовательно, третьей группой психологических механизмов личностной надежности специалиста являются механизмы мотивации (мотивационное обуславливание, опосредствование, эмоциональное**

переключение и чувство реальности).

При обосновании психологических механизмов мышления в структуре личностной надежности специалиста конструктивны подходы С. М. Кашапова, О. А. Конопкина, Ю. Н. Кулюткина и др. Исследуя психологические механизмы творческого мышления профессионала, С. М. Кашапов определяет их системой различных условий, средств, отношений, связей и других психических явлений, обеспечивающих развитие качеств творческого мышления [3. С. 4]. Он формулирует психологические механизмы, в полной мере относящиеся к когнитивному компоненту личностной надежности специалиста: конструктивной саморегуляции и саморазвития в проблемно-конфликтной ситуации; переструктурирования своего опыта посредством выхода за пределы исходной системы знаний; выявления свойств объекта через установление его взаимосвязей с другими объектами; поиска неизвестного на основе взаимодействия интуитивного, спонтанного и логического, рационального начал; ассоциации; интериоризации и экстериоризации; осознания и понимания процесса творческого изменения и улучшения деятельности; перехода с ситуативного уровня профессионального мышления на надситуативный, позволяющий профессионалу в полной мере актуализировать собственный творческий потенциал; когнитивной интеграции; творческого акта как включенного в контекст интеллектуальной деятельности; акмеологической и синергической альтернативы как способа снятия рассогласований в профессиональной деятельности; интерпретационных обобщений; сублимации, креативности; самооценки; саморегуляции; диссоциации и ассоциации [3. С. 5-11]. **На этом основании четвертой группой психологических механизмов личностной надежности специалиста являются механизмы, отражающие ее когнитивный компонент и заключающиеся в совокупности**

метакогнитивных детерминаций.

В рассмотрении психологических механизмов произвольной регуляции как структурного компонента личностной надежности представляется конструктивным подход В. А. Иванникова. В нем общим компонентом воли является опосредованность поведения внутренним интеллектуальным планом, выполняющим функцию сознательной регуляции деятельности (в отличие от импульсивного, ситуативного). Он направлен на выбор действий, способных, по представлениям индивида, в конкретных условиях привести к реализации поставленной задачи. Его наличие является специфическим компонентом психологического механизма воли, организующим все имеющиеся у человека в данный момент побуждения в направлении такой их иерархизации, при которой ведущим мотивом становится сознательно поставленная цель. Этот механизм проявляется в волевом акте, включающем борьбу разнонаправленных мотивационных тенденций; мысленное построение будущей ситуации; возникновение положительных эмоций в предвидении будущих последствий; формирование на этой основе дополнительной мотивации, обеспечивающей перевес побуждения со стороны сознательно поставленной цели. Во внутреннем интеллектуальном плане настоящая ситуация, отражаясь в свете будущей, обретает иной смысл, что определяет завершение борьбы мотивов и принятие решения в пользу волевого поступка [1. С. 97]. **Пятой группой психологических механизмов личностной надежности специалиста являются обусловленные ее произвольной регуляцией феномены опосредованности поведения внутренним интеллектуальным планом и организации на этой основе сдвига ведущего мотива на сознательно поставленную цель соответствия установленным требованиям личностной надежности.**

Вторая совокупность групп психологических механизмов следует из рассмотре-

ния процесса обеспечения личностной надежности специалиста. Оно реализуется оценочно-регулятивной оптимизацией его личностно-профессионального поведения с целью достижения специалистами соответствия установленным и поддерживаемым социально ответственным профессионально-конвенциональным нормам и требованиям.

Источниками личностной ненадежности специалиста, как следует из рассмотрения первой совокупности групп психологических механизмов, могут быть недостаточности или искаженности их функционирования в любой из них. Например, при недостаточной силе и адекватности механизма тестирования реальности из-за незрелости (истощенности, деформации) Его, повышенной деструктивной активности Id, недостаточной силе или деформации Super-Ego и/или превышающей возможности психики провоцирующей внешней реальности и т. д. Поэтому в основу обеспечения личностной надежности заложена функция дополнения (усиления, поддержки) и тестирования реальности, как механизма субъективной регуляции поведения специалиста, и других групп психологических механизмов личностной надежности **оценкой** его поведения по обоснованным показателям со стороны уполномоченных и окружающих лиц **с целью его регуляции** на предмет соответствия установленным требованиям. Продолжая рассматриваемый пример с психологическим механизмом тестирования реальности, оценка и регуляция означает целенаправленное расширение сферы Его, укрепление конструктивной силы Super-Ego и реализацию, таким образом, психологического механизма двухуровневого кольцевого контроля психической активности специалиста, обеспечивающего его личностную надежность. Этот подход созвучен идее акмеологической диагностики И. Н. Носса, в соответствии с которой она выполняет триединую функцию: экспертизы – взаимодей-

ствия – контроля. Экспертная функция диагностики осуществляется для определения соответствия достижения индивидом оптимального развития и акметического становления в условиях профессиональной деятельности, т. е. оптимальности профессионализации. Функция оптимального взаимодействия заключается в выявлении исходных и прогностических коррелят между возможностями человека, условиями деятельности и перспективой достижения акме в данной профессиональной системе, а также оптимальную интеракцию исследователя и испытуемого в ходе психодиагностического акта. Контрольная функция реализует результативность и оптимальность профессионально-личностных преобразований субъекта деятельности в ходе его развития по акметическому пути. Она включает не только функцию фиксирования результатов, но и функцию планирования как отправную точку контроля. Он также отмечает, что это предполагает наличие структуры «кольцевого» типа, что «кольцевые целостности» используются в рамках процесса психологического обеспечения или сопровождения профессиональной деятельности, когда выход первого – «планового» контура системы становится входом «контрольного» – второго контура. И наоборот. В таком контуре диагностика реализует функцию оценки наличного состояния объекта исследования; подготовку материала для планирования формирования и развития человека, вооружения его средствами и технологиями профессионального самосовершенствования, создания для этого подходящих условий; экспертно-контрольную функцию определения изменений состояния субъекта на пути к вершине профессионального развития [9. С. 210-216]. Примечательна его идея о том, что экспертная и контрольная функции акмеологической диагностики реализуются **механизмом оценивания**. Рассматривая понятие «оценки», он отмечает, что А. Ребер характеризует его как определение цен-

ности или обоснованное предположение относительно значимости какого-либо фактора. Такая диагностика обеспечивается четырьмя группами психологических механизмов: экспертизы, взаимодействия, контроля, диагностики. Очевидна созвучность рассматриваемого подхода с позицией И. Н. Носса. Соответственно, к группе психологических механизмов оценки личностной надежности специалиста можно отнести внешние (объективные) и внутренние (субъективные) механизмы.

Внешние психологические механизмы оценки связаны с отработкой и применением адекватных методов оценивания личностной надежности, оптимальной организации процесса и технологии оценивания, реализуя, таким образом, функцию достоверности и непрерывности оценки.

Внутренние механизмы реализации оценки личностной надежности специалиста связаны с особенностями проявления и динамикой ее показателей, направленностью содержания оценки не на установление тотального контроля над поведением специалиста, а на демонстрацию такого подхода, который ясно свидетельствует о том, что эта оценка является непрерывной. Ее нельзя избежать, а ее результаты используются для формирования, укрепления, поддержания у специалиста настроения и привычки безусловно выполнять установленные требования. В связи со спецификой показателей личностной надежности и используемых для ее непрерывной оценки методов, эта деятельность может в ряде случаев носить экспертный характер, что требует соответствующей подготовленности осуществляющих ее лиц. **Шестой группой психологических механизмов, относящихся к обеспечению личностной надежности специалиста, являются внешние и внутренние механизмы ее оценки.**

Из понимания сущности психологических механизмов обеспечения личностной надежности специалиста вытекает группа механизмов, связанных с реализацией ее

регулятивной функции по результатам оценки. Ее образует ряд механизмов, направленных на реализацию такого взаимодействия оценивающих лиц и специалистов, которое бы побуждало всех участников этого процесса к его мотивированной и принципиальной реализации, направленной на совершенствование механизма рефлексии, т. е. сознательного восхождения к ответственному отношению к соблюдению установленных требованиями личностной надежности положений. В этой связи заслуживает внимания подход Ю. Н. Кулюткина к определению механизма саморегуляции, основанного на иерархическом разделении управляющих и контрольных функций внутри одной и той же личности, когда человек выступает для самого себя как объект управления, «Я-исполнитель», действия которого необходимо отражать, контролировать и организовывать, и когда он одновременно является для самого себя «Я-контролером», т. е. субъектом управления. Такой механизм он определил рефлексивным по своей природе, в ходе реализации которого у взрослого человека происходит мысленное проигрывание возможностей, рефлексивная игра с самим собой, завершающаяся выработкой окончательного решения и переходом к исполнительным действиям. Наиболее явно рефлексивность саморегуляции проявляется при необходимости перестраивать сложившийся способ действия, анализируя структуру своих действий, не приводящих к успеху. При этом он обосновывает низкие и высокие уровни организации этого механизма. На низких уровнях рефлексии отображаются и контролируются отдельные исполнительные действия, выполняемые по готовой стандартной программе. На высоких уровнях рефлексии субъект отображает самого себя и как контролера, производящего планирование и оценку своих действий. Таким образом, по мере повышения уровня рефлексии, она превращается в саморефлексию уже не только операциональных, но и личностных аспектов регуляции деятельности [6. С. 24-25]. К этой

группе психологических механизмов целесообразно отнести еще ряд, связанный с оптимальностью взаимодействия участников процесса оценки личностной надежности: развития компетентности в процессе взаимодействия, обратной связи в процессе реализации оценки, эмпатии, моделирования, учета статусных характеристик и др. **Седьмой группой психологических механизмов, относящихся к обеспечению личностной надежности специалиста, являются механизмы, обеспечивающие восхождение ее участников к зрелой рефлексии и ответственному взаимодействию.**

Таким образом, в рассмотрении психологических механизмов обеспечения личностной надежности специалиста выделяется семь групп, относящихся к тестированию связанной с личностной надежностью реальности; задействованные в ее формировании и проявлении защитные меха-

низмы Ego; отражающие ее мотивационный компонент и заключающиеся в мотивационном обуславливании, мотивационном опосредствовании, эмоциональном переключении и чувстве реальности (переживании); отражающие ее когнитивный компонент и заключающиеся в совокупности метакогнитивных детерминаций; обусловленные ее произвольной регуляцией и связанные с феноменами опосредованности поведения внутренним интеллектуальным планом и организации на этой основе сдвига ведущего мотива на сознательно поставленную цель соответствия установленным требованиям личностной надежности; относящиеся к внешним и внутренним механизмам оценки личностной надежности специалиста; связанные с восхождением участников оценки личностной надежности специалиста к зрелой рефлексии и ответственному взаимодействию.

ПРИМЕЧАНИЯ

1. Большой психологический словарь. – 4-е изд., расширенное / Сост. и общ. ред. Б. Г. Мещеряков, В. П. Зинченко. – М.: АСТ; СПб: Прайм-ЕВРОЗНАК, 2009.
2. Вилюнас В. К. Психологические механизмы мотивации человека. – М.: МГУ, 1990.
3. Кашапов С. М. Акмеологические и психологические механизмы творческого мышления профессионала в контексте метакогнитивного подхода // Вестник Тверского гос. ун-та (Педагогика и психология). – 2009. – № 5. – С. 4-11.
4. Кернберг О. Ф. Тяжелые личностные расстройства: Стратегии психотерапии / Пер. с англ. – М.: Класс, 2000. – (Библиотека психологии и психотерапии, вып. 81).
5. Крук В. М. Проблема личностной надежности специалиста в отечественных концептуальных психологических исследованиях // Российский научный журнал. – 2012. – № 2 (27). – С. 164-170.
6. Кулюткин Ю. Н. Рефлексивная регуляция мыслительных действий // Психологические исследования интеллектуальной деятельности. – М.: МГУ, 1979. – С. 22-28.
7. Леонтьев А. А. Психофизиологические механизмы речи // Общее языкознание. Формы существования, функции, история языка. – М., 1970. – С. 314-370.
8. Никифоров Г. С. Самоконтроль как механизм надежности человека-оператора. – Л.: Изд-во ЛГУ, 1977.
9. Носс И. Н. Акмеологическая диагностика государственных служащих / Под общ. ред. проф. А. А. Деркача. – М.: МГОУ, 2007.
10. Ребер А. Большой толковый психологический словарь. – 2-е изд. – В 2-х томах. – Т. 1. А-О / Пер с англ. – М.: Вече, АСТ, 2003.
11. Шаров А. С. Система ценностных ориентаций как психологический механизм регуляции жизнедеятельности человека: Автореф. дис. ... д-ра психол. наук. – Н., 2000.
12. Шаров А. С. Онтология психологических механизмов рефлексии // Вестник Омского гос. пед. ун-та (Электронный научный журнал). – 2006. – С. 1-8 (www.omsk.edu).



УДК 378
ББК 74.48
Педагогика

ОБУЧЕНИЕ ГИПЕРТЕКСТОВОМУ ОФОРМЛЕНИЮ ВЫСКАЗЫВАНИЯ В ЗАВИСИМОСТИ ОТ КОММУНИКАТИВНОГО НАМЕРЕНИЯ И ЦЕЛИ: ПОСТАНОВКА ПРОБЛЕМЫ

Кандидат педагогических наук В. А. Крючков

Автор ставит новую научную проблему в методике обучения иностранным языкам: обучение гипертекстовому оформлению высказывания как результат гипертекстового выражения мыслей. Смысловое содержание и риторическая модель гипертекста зависят от коммуникативного намерения автора. Чтение обнаруживает нелинейный и мозаичный характер и выстраивается самим читателем посредством выбора маршрута чтения, направленного от исходного гипотекста к другим гипотекстам и ресурсам по ссылкам. Коммуникативные намерения автора и читателя могут не совпадать, что делает гипертекстовое выражение и восприятие мыслей интерактивной деятельностью.

Ключевые слова

Гипертекст, гипотекст, гиперссылки, гипертекстовое выражение мыслей, обучение иностранному языку, гипертекстовые письменные работы

Обучение письменному выражению мыслей (ПВМ) занимает важное место в учебных программах по иностранному языку. Термин ПВМ используется для обозначения процесса активного написания смысловой информации в формах и видах, отражающих суть, цель и задачи коммуникативного действия и направленных на коммуникативные ожидания адресата. Способы и средства ПВМ меняются с изменением информационных технологий. Современные гипертекстовые технологии представляют интерес для методистов по целому ряду причин. В гипертекстовой среде ПВМ приобретает новые формы и виды. Намерение автора сообщить информацию реализуется посредством веб-страницы, в структуру которой входят заголовки, тематические рубрики, разделы, минитексты и т. д. Для сообщения дополнительной информации автор создает ссылки на эту информацию в структуре сайта или за его пределами. Функцию ссылки выполняет любой текстовый элемент (слово, фраза), автоматически выделяемый цветом при ее создании. Ссылка является средством межтекстовой связи и сигнализирует о возможности параллельного смыслового развития исходного текста. Написание контента веб-страницы – коммуникативная деятельность: автор излагает смысл в виде многоуровневой, разветвленной

реализуется посредством веб-страницы, в структуру которой входят заголовки, тематические рубрики, разделы, минитексты и т. д. Для сообщения дополнительной информации автор создает ссылки на эту информацию в структуре сайта или за его пределами. Функцию ссылки выполняет любой текстовый элемент (слово, фраза), автоматически выделяемый цветом при ее создании. Ссылка является средством межтекстовой связи и сигнализирует о возможности параллельного смыслового развития исходного текста. Написание контента веб-страницы – коммуникативная деятельность: автор излагает смысл в виде многоуровневой, разветвленной

структуры информации. Смысловые компоненты этой структуры реализуют различные формы, жанры и стили речи.

Если предположить, что термин «гипертекстовое выражение мыслей» (ГТВМ), как правило, с осложненной семиотикой, имеет право на существование, можно поставить следующие вопросы:

- 1) Чем отличается написание обычных текстов от гипертекста?
- 2) Какова риторическая модель гипертекста?
- 3) В чем коммуникативное и прагматическое отличие гипертекста от традиционного сложного текста?
- 4) Можно ли говорить о новых жанрах письменных работ, основанных на гипертексте, таких как гипертекстовое эссе, гипертекстовый реферат, гипертекстовый рассказ или роман, гипертекстовая статья и т. п.?
- 5) Как обучать гипертекстовому высказыванию (ГТВ)?
- 6) Какие коммуникативные умения развиваются в ходе чтения и создания гипертекста на изучаемом языке?
- 7) Являются ли паралингвистические характеристики гипертекста частью коммуникативного целого?

Рассмотрим кратко понятие «гипертекста» и его виды, характеристики, функции. Так, под гипертекстом Т. И. Рязанцева понимает «особый вид письменной коммуникации, особую форму организации письменного текста, опосредованную компьютерной средой и характеризующуюся процессом нелинейного письма и чтения, который обуславливается сегментацией и иерархической ассоциативной атрибуцией фрагментов, а также возможностью множественного выбора развития сюжетно-тематического потока» [5. С. 3]. Очевидно, что при чтении гипертекста читатель-пользователь делает то, что можно назвать логико-семантическим моделированием. Продуктивная и рецептивная деятельность подчиняется неустойчивому и непоследовательному мыслитель-

ному процессу, при котором мысли излагаются здесь и сейчас и поэтому не поддаются последовательной фиксации на письме. Гипертекст реализует «такой способ членения речевого потока, смысловая ценность и формальная связность которого основана на навигации по гиперссылкам» [5. С. 3] и в котором «можно читать материал в любом порядке, образуя разные линейные тексты» [6].

Термин «гипертекст» был введен программистом и философом Т. Нильсоном в 1965 г. «для описания документов, выражающих нелинейные структуры идей, структуры, которые не являются последовательными и связаны бесчисленными переходами» [7. С. 6]. Гипертекст – «это не линейно организованный объем политематических комментариев, интегрирующих непересекающиеся информационные ресурсы, между которыми при необходимости могут быть установлены перекрестные ссылки» [7. С. 87-88]. В прагматическом плане гипертекст функционирует как информационная «модель тезауруса такого пользователя, который может максимально приблизиться к отображению коммуникативных интенций автора текста. Соединяя языковые и социокультурные феномены, гипертекст связывает внутренние компоненты текста с чем-то внешним по отношению к нему. Смысл текста никогда не определяется им самим: читатель не просто созерцает текст, но еще устанавливает связи между его единицами, а также между текстом и реальной действительностью» [7. С. 87-88]. Так как гипертекст есть «многоуровневая иерархическая система элементов», то смысловое выражение и смысловосприятие многослойные, многоуровневые, разветвленные и практически всегда не идентичные, т. е. объем переданной и воспринятой информации не совпадает, так как читатель-пользователь не всегда читает (просматривает) содержание всех ссылок.

Важной чертой гипертекста являются типы связей между гипотекстами, инфор-

мационными ресурсами и система переходов внутри и за пределами структуры. - Следовательно, «к основным элементам структуры гипертекста относятся гипотексты, система связей и система навигации» [5. С. 3]. Гипотекст – это наименьший блок информации; он бывает ядерным (исходным, центральным) или периферийным (обслуживающим). Количество гипотекстов и ссылок может быть разным. Связи между гипотекстами и ссылками могут быть иерархическими (сетевыми), симметричными и централизованными, ассиметричными и децентрализованными, логическими и ассоциативными (предсказуемыми и произвольными). Гипотексты составляют ряд или ряды гипонимических отношений, уходящих от центра.

По определению Т. И. Рязанцевой гиперссылки являются «основой системы навигации и формой выражения системы связей гипертекста» [5. С. 160]. Гипертекстовые ссылки выполняют функцию интертекстуальной когезии: они есть дискурсивные средства, суть семантические маркеры, «дискурсивные операторы электронного текста, служащие для выражения сюжетно-композиционной, риторической и прагматической системы гипертекста» [5. С. 160]. Наличие гиперссылок в тексте включает механизм вероятностного прогнозирования на смысловом и, отчасти, на структурном уровне, т. е. читатель-пользователь догадывается, что скрывается за ссылкой. В свою очередь ядерный гипотекст реализует функцию интертекстуальной когерентности, иначе – семантической интеграции. При этом в нем отсутствуют привычные средства синтаксической связи с другими гипотекстами, такие как «с одной стороны», «более того», «поэтому» и т. п.

Существуют два основных типа гипертекста: упорядоченный (замкнутый, функционирующий в пределах одного информационного ресурса, например, сайта) и распределенный (открытый для выхода на

другие информационные ресурсы, т. е. распределяющий смысловую нагрузку в информационной среде другого ресурса и связанный с ним посредством гиперссылок).

Понимая коммуникативную ценность гипертекстовой коммуникации, авторы современных учебных пособий по практике английского языка начинают активно использовать такие новые формы рецептивной и продуктивной деятельности, как чтение гипертекстов и написание текстов для веб-страницы. Например, на стр. 86 учебника *New Opportunities Pre-Inter-mediate* мы находим урок по практике письменной речи в рубрике «Коммуникативная мастерская». Целью урока выступает написание Интернет страницы о своем городе или регионе. Методика обучения включает рецептивный и продуктивный этапы: 1) прочитать текст с пропусками и заполнить их словами из предложенного списка; 2) прочитать фрагменты и определить, к каким ссылкам, обозначенным синим цветом в приведенном тексте, подходит эта информация; 3) сделать краткие записи по своей теме, включая введение, историю, население, виды досуга, достопримечательности и т. п.; 4) написать по 1-2 предложения для каждого пункта плана; 5) написать общий текст веб-страницы, подчеркнуть или выделить цветом слова, которые будут ссылками на эти предложения; 6) представить свой вариант веб-страницы.

Приведем другой пример. В 2005 г. в ходе опытного обучения на 5 курсе языкового факультета студенты получили проектное задание по созданию гипертекста. Задание содержало два этапа: 1) разработка дизайна текста (аудиторный этап) и 2) создание гипертекста с помощью компьютера, подключенного к сети (внеаудиторный этап). В педагогическом сценарии это задание предполагало участие всей группы (10 – 12 человек) или двух мини-групп (5 – 6 человек). Задание было сформулировано в таком виде:

• Прочитайте текст и посмотрите отрывок из фильма «Параллельные вселенные».

• Кратко изложите содержание текста (250-300 слов). Это исходный гипотекст.

• Решите, какие ключевые элементы текста необходимо сопроводить дополнительной информацией, оформите их в виде гиперссылок.

• Определите тип информации для каждой ссылки (биография, вопросы, определения, научные факты, комментарии и т. д.). Создайте эту информацию, (гипотексты), пользуясь любыми источниками, включая Интернет. При создании гипотекстов воспользуйтесь MS Word for Windows, каждый гипотекст – отдельный файл. Ссылки могут быть внешними с выходом в Интернет.

• Проверьте, как работают гиперссылки от исходного гипотекста.

Задание предполагало изменение структуры информации в исходном тексте и создание упорядоченного и распределенного гипертекста с последующим интерактивным чтением и комментарием. Цель задания: научиться: а) реструктурировать информацию по принципу экстраполяции, т. е. семантического разветвления информации, уходящей от своего центра в виде порций информации, т. е. сегментов; б) определять информационную ценность и коммуникативную целесообразность сегментов гипертекста; в) находить необходимую информацию для гипотекстов; г) представлять гипертекстовую информацию как разную последовательность гипотекстов (сегментов) и гиперссылок, д) структурировать ее в зависимости от коммуникативной установки автора и информационно-коммуникативных ожиданий реципиента, е) выбирать коммуникативно уместную форму выражения мыслей.

На первом этапе студенты прочитали исходный линейный текст «Происхождение вселенной» объемом 1315 слов. Текст

представлял собой отрывок сценария видео сюжета с шестью участниками, каждый исполняющий свою роль. Текст соответствовал определенным требованиям журналистского и научно-популярного жанра: научная информация подана легким языком с многочисленными повторами, перифразами, образными отвлечениями, малозначимыми речевыми оборотами. Сама прагматика текста подчинена общей коммуникативной цели – сообщить реципиенту основную научную мысль и вызвать у него определенный интерес. После прочтения текста сценария каждый обучаемый составил синопсис текста объемом 250-300 слов. Этот синопсис был основным гипотекстом, к которому предполагалось установить различные связи с другими гипотекстами внутри общего многоуровневого речевого произведения.

A few scientists are discussing the biggest problem of cosmology – the origin of the Universe. How did it all start? Was there a beginning? What was before the Big Bang, the singularity? What caused it? Do parallel universes exist? What is there between parallel universes? These are the main issues that bring together Neil Turok, Paul Steinhardt, Alan Guth, Michio Kaku, Burt Ovrutin this video programme.

A solution for the singularity problem will lead to a complete theory of the Universe. Cosmologist Burt Ovrut offered his vision of a violent eleventh dimension, i. e. what caused the Big Bang. According to him the Big Bang is the aftermath of some collision between two parallel worlds. This collision created stars, galaxies, quasars, clumps of matter. Each universe has a rippled membrane, and when their membranes get closer, they hit each other at different points and times. The collision imparts those ripples into real matter. The parallel universes move through the eleventh dimension like rippling waves. But the existence of branes before the singularity implies there was time before the Big Bang. Time can be followed through the

initial singularity. This can be explained within Einstein's missing theory (M Theory), so it just simply enters the realm of mathematics and science now rather than being an unknown point that exploded.

A disappointing conclusion can be that the Universe is just one of the infinite number of membranes, one of the many universes with possibly a different law of physics which make up the multiverse. The scientists say that Big Bangs probably take place all the time. Our Universe co-exists with other membranes, other universes which are also in the process of expansion. Our Universe could be just one bubble floating in an ocean of other bubbles.

Работая в минигруппах, обучаемые определили в тексте синопсиса основные семантические элементы (будущие гиперссылки), для которых, по их мнению, необходима отдельная информация (подчеркнутые в тексте). Семантические элементы отражают категории разного порядка и требуют информацию разного типа, а именно: а) имена собственные – биографические данные, основные научные интересы, фотографии; б) научные понятия, явления и теории – краткие определения, пояснения, комментарии, фотографии; в) названия городов – географические данные, фотографии; г) названия наук – определения и д) комментарии и интерпретация. Так как основная коммуникативная задача автора текста состояла в кратком описании научной теории, то информация об ученых, космических объектах, науках, географических данных не имеет никакого значения и поэтому сведена к нулю. В связи с тем, что синопсис текста представляет собой выборку основных моментов научной дискуссии, то, исходя из общего коммуникативного посыла, читатель ожидает любую информацию касательно самой теории, т. е. предмета дискуссии. Но эта информация отсутствует в исходном оригинале и, соответственно, в исходном гипотексте. Так, студенты подошли к этапу поиска и систематизация ин-

формации из внешних источников. Интересен тот факт, что финальное предложение исходного гипотекста обучаемые также оформили в виде гиперссылки, и при входе в этот гипотекст читатель-пользователь видит фотоизображение мыльных пузырей (наглядный пример сосуществования нескольких вселенных с тонкой мембраной) и группу вопросов, каждый из которых оформлен в виде гиперссылки на внешние Интернет ресурсы, где содержится ответ на тот или иной вопрос.

Для каждого из отобранных семантических элементов текста обучаемые разработали собственные гипотексты, причем некоторые из них содержали графическую и мультимедийную информацию (фото, видео, звук). В итоге появилось 19 гипотекстов будущего упорядоченного гипертекста и 2 гиперссылки на внешние источники, что делало будущий гипертекст также распределенным. При этом два понятия были выделены дважды и содержали разные гипотексты, связанных между собой отдельной ссылкой. Для создания гипотекстов и гипертекста использовался текстовый редактор Microsoft Word for Windows. Каждый гипотекст оформляется как отдельный файл с оригинальным именем. Активизируя команду «Вставка», обучаемый выбирает команду «Гиперссылка», затем требуемый файл из списка файлов и нажимает «ОК».

Полученные гипотексты необходимо структурировать в горизонтальной плоскости как соположенные и одновременно независимые элементы общего массива информации, то, что Т. И. Рязанцева именует «горизонтальной стратификацией» и после этого определить тип гипертекстовых связей между основным гипотекстом и таксономическими рядами полученных гипотекстов, т. е. его «вертикальную стратификацию» [5. С. 38, 62].

На риторическом уровне организации текста (сверхфразовый уровень) возникает возможность установить, в зависимости от коммуникативной цели и намере-

ния автора, таксономические связи между *обслуживающими гипотекстами*. Для этого необходимо понять и оценить их информативную и коммуникативную ценность и целесообразность, которые опять-

таки подчинены коммуникативной цели и намерению автора. Начинается этап структурирования гипертекста. Приведем пример семантической риторической модели полученного ГТВ в виде ассоциа-

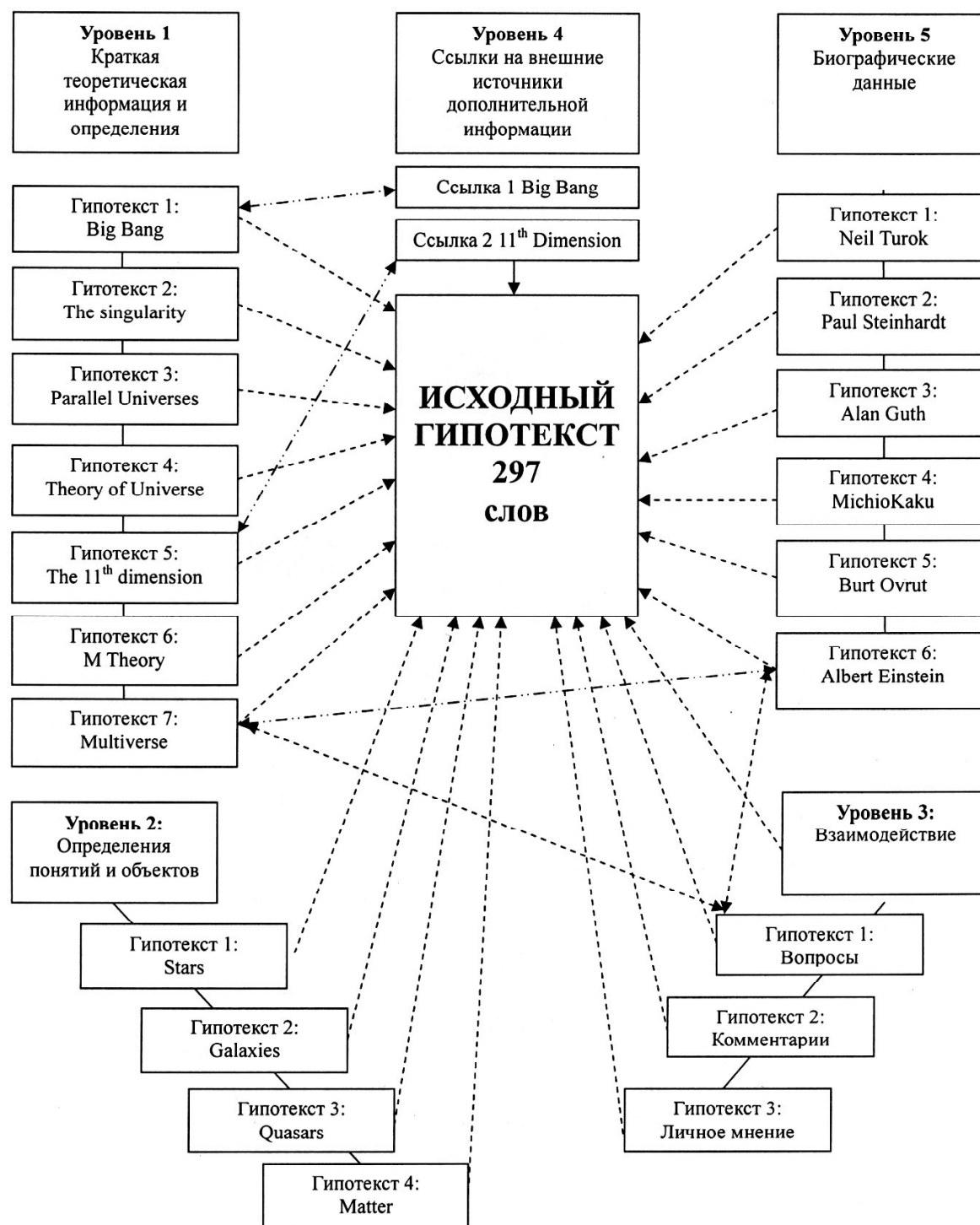


Схема 1. Ассоциативная схема риторической модели ГТВ

тивной схемы:

В этой модели ГТВ представлены пять уровней. С коммуникативной точки зрения автора исходного гипотекста интересуется, прежде всего, уровни 1 (теоретические сведения) и 3 (интерпретация). Уровни 2 и 5 несут общую, фоновую информацию, уводят от центральной сюжетной линии и поэтому читатель-пользователь открывает их в последнюю очередь или полностью игнорирует. Уровень 4 выводит читателя в другие информационные зоны, в другие семантические отношения, углубляясь в которые можно потерять смысл исходного гипотекста. Связи между этими информационными блоками являются асимметричными, децентрализованными. Именно поэтому утверждение Н. А. Шехтмана, что гипертекст является «одним из инструментов снятия неоднозначности и возможной неопределенности текста» [7. С. 87-88], вызывает сомнения. Стрелки от каждого уровня к исходному тексту показывают его полисемантику и риторическую подчиненность; стрелки от уровня к уровню показывают межуровневое, межтекстовое взаимодействие, независимое от исходного гипотекста, порождающее возможность выстраивания иной риторической модели, т. е. иной семантики. Возникает вопрос о целесообразности такой сложной смысловой модели, которая отражает нелинейную динамику передачи и восприятия информации.

Изучение и обобщение методического опыта позволяют предложить определение гипертекста с точки зрения коммуникативной методики обучения иностранному языку. Гипертекст – это форма и средство речевой деятельности, нелинейного выражения мысли в электронной среде посредством выстраивания многоуровневых сверхфразовых семантических связей внутри собственного ресурса или их распределения на других ресурсах. Гипертекст реализует принципы смысловой

компрессии и смыслового развертывания информации в зависимости от замысла автора и коммуникативных установок реципиента. Исходной для данной трактовки гипертекста является утверждение И. А. Зимней, что предметом речевой деятельности выступает мысль – сложная иерархическая структура разнопорядковых смысловых отношений, связей. В речевой деятельности «основной исходной смысловой связью является межпонятийная связь», при этом «смысловые связи более высоких порядков устанавливаются не только внутри предложения, но и между предложениями, между смысловыми сверхфразовыми единствами, между микротемами в тексте и между текстами», и все эти связи «образуют некую смысловую иерархию» [1. С. 78]. Гипертекстовый способ выражения мыслей заключается в том, что высказывая мысли в виде отдельных предложений, гипотекстов, ссылок, пишущий раскрывает посредством их и общую мысль. Правильно установленные пишущим смысловые связи на всех уровнях гипертекстового высказывания определяют его связность. Этот способ является воплощением того, что называется речью – «способ формирования и формулирования мысли как предмета речевой деятельности в самом процессе ее реализации» [1. С. 80]. Гипертекстовое оформление высказывания есть способ гипертекстового выражения мыслей, где мысль оформляется лингвистическими и паралингвистическими средствами (например: цвет шрифта ссылки, ее подчеркивание, изменение указателя курсора, темплейт, выведение ссылки за физические границы текста, мультимедиа и др.). Гипертекстовое высказывание является коммуникативным целым, а типы информации, количество гипотекстов, ссылок и маршрутов навигации определяются также фактором удобочитаемости (user-friendly) для пользователя. Таким образом, гипертекст – речевой продукт, материализованное воплощение речевой деятельности, ре-

зультатом которой являются его смысловая структура, характер его рецепции и смысловое понимание его содержания читателем-пользователем.

Структурный анализ гипертекстовой коммуникации приводит к теории мозаичной структуры коммуникации, при которой элементы смысла есть элементы общей мозаики смысла. Не вдаваясь в подробности, отметим, что при потере некоторых структурных элементов мозаики (т.е. элементов смысла) общий рисунок (смысл) не теряется, а остается вполне предсказуемым, легко достраиваемым, и поэтому даже нечитаемая ссылка не мешает восприятию общего контекста и других деталей гипертекстового высказывания.

В дискуссионном плане на данном этапе можно предложить следующую классификацию видов ГТВ, обучение которым видится нами как интегрирующий вид

учебной, семиотически осложненной письменной деятельности: а) веб-страница сайта или блога; б) нелинейное сообщение, включающее гиперссылки, на форуме, в блоге или разделе веб-сайта; в) гипертекстовые рассказ, эссе, статья, реферат, аннотация и т. п.; г) креолизованное высказывание, включающее средства мультимедиа и гипермедиа. В практике обучения иностранному языку данные виды ГТВ лучше всего реализуются в текстовом редакторе MS Word, Web Editor, а также на платформе Веб 2.0, а именно в блогах или на интернет сайте учебной группы.

Например, любое сообщение в разделе «Новости» на учебном сайте группы по адресу <http://www.groua.ucoz.co.uk> [4] может быть упорядоченным гипертекстом, т. е. включающим ссылки на различные блоки информации внутри исходного ресурса, увязывая в информационное поле нового

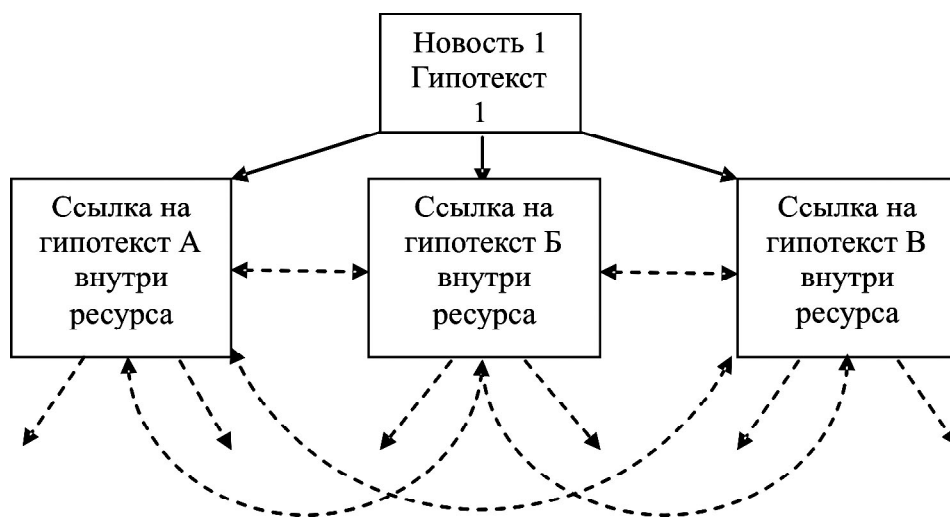


Схема 2. Информационные связи в упорядоченном гипотексте

высказывания сообщения на форумах, в блогах и других рубриках сайта.

Стрелки на данной схеме показывают возможные варианты сцепления (т. е. ссылок) различной информации внутри упорядоченного гипертекста в пределах одного информационного ресурса. Стрелки, направленные вниз, демонстрируют возмож-

ные связи гипотекстов второго ряда с гипотекстами третьего ряда и т. д.

С другой стороны, то же самое новостное сообщение легко становится распределенным, если включить в него ссылки на внешние сетевые ресурсы, информация с которых будет отражать часть коммуникативного замысла автора сообщения. Но

так как эти ресурсы находятся на других информационных территориях, то содержащаяся в них информация может разветвляться до бесконечности и не предсказуемо, в то время как автора исходного сообщения интересует, скорее всего, то, что открывается как первая страница. Рассмотрим схему ниже, на которой стрелки, на-

правленные вниз, обозначают ссылки на информацию внутри *принимающего сайта* (т. е. такого сайта, который содержит необходимую для *исходящего сайта* информацию) либо еще дальше за его пределами. Порядок, длительность и полнота навигации зависят от читателя-пользователя и факторов коммуникативной ситуа-

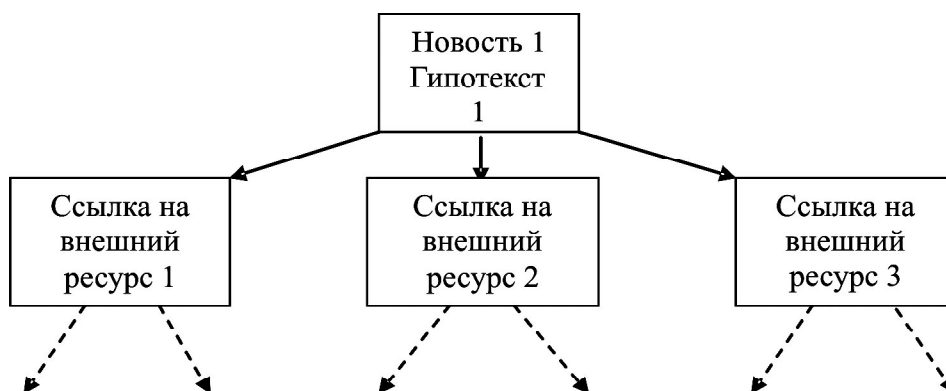


Схема 3. Информационные связи в распределенном гипотексте

ции (время, цель, лингвистические или иные семиотические средства, предмет и т. п.).

В методическом плане оба типа структуры ГТВ имеют «право на жизнь». Создание собственного гипертекста занимает значительное время и от преподавателя требуются предварительная подготовка и четкое понимание его содержания и объема. Так, например целью высказывания может быть объяснение. Объяснение – это сложное функциональное умение, которое включает целый ряд умений, а именно: а) описать событие и условия, б) привести примеры, в) проиллюстрировать цифрами и данными, г) сравнить и сопоставить, д) использовать графическую информацию и иную наглядность, е) дать определение, ж) группировать и обобщать и др. В гипертекстовом формате эти коммуникативные «ходы» могут составлять суть содержания гипотекстов или гиперссылок и повышают эффективность самого высказывания. «Если, строя высказывание, студент учитывает информированность реального или воображае-

мого слушателя, степень официальности общения и другие коммуникативные факторы, то ему легче сделать высказывание более эффективным, например, решить, нужны ли еще аргументы, допустимы ли субъективные характеристики, надо ли дать противопоставление или обобщение» [2. С. 6], надо ли перейти к повествованию, описанию, полемике, изложению фактов. Одновременно легче запоминаются языковые единицы, риторические модели, типы связей, типы информации которые осознаются как необходимые для эффективного ГТВ.

Отвечая на вопрос, какие коммуникативные умения развиваются в ходе чтения и создания гипертекста на изучаемом языке, назовем только некоторые из тех, которые характеризуют гипертекстовое выражение мыслей. К продуктивным умениям относятся умения: а) определять содержание ядерного и периферийного гипотекста; б) определять возможные гипертекстовые зоны в ядерном гипотексте; в) структурировать информацию в упорядоченном или распределенном режиме; г)

выстраивать связи между блоками информации; д) предвидеть коммуникативное поведение пользователя, е) выбирать форму выражения мыслей (описание, повествование, объяснение, полемика, расспрос, комментирование, побуждение, рассуждение), ж) выбирать пути и способы детализации мысли (ограничение, уточнение, расчленение, перечисление, классификация, группировка, сопоставление, определение, порядок во времени и пространстве). В группу рецептивных входят умения: а) предугадывать и достраивать смысл воспринимаемого текста; б) удерживать смысл ядерного гипотекста в ходе навигации по периферийным элементам общего смыслового содержания (по ссылкам); в) выбирать стратегию чтения гипертекста в зависимости от цели и характера ссылок; г) возвращаться, при необходимости, на исходный маршрут чтения и др.

Обучение иноязычной РД в гипертекстовой среде, моделирующее общение в

виртуальной среде, как части естественного общения, начинает привлекать внимание методистов, «разрабатывающих теорию обучения иностранным языкам на гипертекстовой основе» [3. С. 3]. Гипертекстовые технологии создают мощную информационно-коммуникативную площадку для коммуникативно-когнитивной самореализации обучаемых, их компетенций, знаний, умений, навыков и отношений. Обучение ГТВМ возможно на всех этапах, однако наибольший эффект этот вид деятельности имеет на среднем и продвинутом этапе обучения, где уровень владения языком достаточно высок и не тормозит коммуникативный процесс.

В настоящее время необходимо разработать иерархию умений ГТВМ по уровням обучения, типологию видов учебной деятельности, направленных на развитие этих умений, характеристики и оптимальную структуру гипертекстовых письменных работ, педагогические и методические условия организации ГТВМ, а также определить на каких этапах урока может идти работа по обучению гипертекстовому оформлению высказывания.

ПРИМЕЧАНИЯ

1. Зимняя И. А. Психология обучения иностранным языкам в школе. – М.: Просвещение, 1991. – 222 с.
2. Колкер Я. М., Устинова Е. С., Еналиева Т. М. Практическая методика обучения иностранному языку. – М.: Издат. центр «Академия», 2004. – 264 с.
3. Кольцов И.А. Методика использования креолизованных гипертекстов в обучении межкультурному иноязычному общению студентов языкового вуза: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Санкт-Петербург, 2009. – 24 с.
4. Крючков В. А. Коммуникативная самореализация в условиях сетевого сообщества обучаемых // Российский научный журнал. – 2010. – №2(15). – С. 131-148.
5. Рязанцева Т. И. Теория и практика работы с гипертекстом (на материале английского языка): учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведения. – М.: Издательский центр «Академия», 2008. – 208 с.
6. Субботин М. М. Гипертекст как новая форма письменной коммуникации // Итоги науки и техники. Серия «Информатика». – 1994. – Т. 18. – С. 11-53.
7. Шехтман Н. А. Понимание речевого произведения и гипертекст: Учебное пособие. – М.: Высшая школа, 2009. – 159 с.
8. McAleese. Hypertext: theory and practice. – 2nd ed. – Oxford, 1999.



УДК 37.037
ББК 74.267.5+75.715-8
Педагогика

ВНУТРЕННЯЯ СУЩНОСТЬ ВОСТОЧНЫХ ЕДИНОБОРСТВ

Кандидат педагогических наук С. Б. Петрыгин
Д. И. Гуськов

В статье рассматриваются спортивные восточные единоборства с точки зрения фундаментальных основ боевых искусств, т.е. через истинные традиции Будо.

Проведено переосмысление боевых искусств в религиозно-философском ключе, показано переключение категории «борьбы» с внешнего плана на внутренний и установление гармоничного сопряжения обоих при безусловном господстве духовного начала.

Ключевые слова

Будо, спортивные единоборства, киокусинкай, соперничество, духовность, традиции

В современном обществе взгляд на соперничество в восточных единоборствах, это, прежде всего определение победителя тех или иных соревнований. Определение лучшего по технике, скорости, выносливости и ... агрессивности. Но, что на самом деле представляют собой спортивные восточные единоборства с точки зрения глубинных, фундаментальных основ древних боевых искусств. Данная проблема может быть выявлена через рассмотрение единоборства, т. е., отношений противоборствующих сторон не в обыденно-заземленном, а в высоком духовном смысле.

Переход на духовный уровень рассмотрения занятий восточными единоборствами, в частности Киокусинкай каратэ, вполне отвечает характеру этого вида

борьбы, освященного идеалами Бусидо (пути воина). Понимание Киокусинкай каратэ как «общества искателей Абсолютной Истины» на пути боевого искусства и есть его осмысление в духовном измерении. Подлинному боевому искусству позиция агрессии, неуважения к сопернику, «победа любой ценой» совершенно чужда, о чем постоянно твердили старые мастера. Их наставления были двоякого рода, ибо предназначались для учеников, находящихся на разных уровнях духовной зрелости. Самый широкий или внешний круг составляли так называемые «внешние» ученики (по-японски, «сотодэши»). Сообразно уровню своего развития они получали духовные знания в упрощенной форме. Главный упор в их воспитании делался на этику и мораль боевого искусства. Соблюдение принятых в

обществе норм поведения, этикета и ритуалов помогало отвратить воспитанников от зла и сделать их носителями добра.

Даосские наставники школ ушу говорили: «Прежде чем учиться искусствам, познай ритуал. Прежде чем заняться воинским искусством, уясни, что есть добродетель» [1]. Поэтому в школах производился строгий отбор и действовала целая система запретов на обучение тех, чей моральный облик противоречил духовно-нравственным принципам боевых искусств. Считалось, что ушу не должны заниматься люди «душевнобольные, любители азартных игр, своевольные, самодовольные, с разбойничьими повадками, неискренние, не имеющие чувства справедливости, алчные, сладострастные, хилые». Ученикам запрещалось «обманывать людей», «быть высокомерными», «выражаться дурно», «распутничать», «пьянствовать», «играть в азартные игры», «быть жадными», «воровать», «быть драчливыми» и, главное, «убивать» [2].

Недаром даосские наставники утверждали, что «заниматься воинским искусством и не заниматься внутренним достижением – значит прожить жизнь впустую». Они, конечно, знали, что «нельзя достигнуть внутреннего совершенства, не обретя совершенства внешнего», но прекрасно понимали и то, что «непосвященные не ведают истока внутренней силы. Поэтому они только машут руками и ногами и не могут постичь сокровенный смысл воинского искусства». Вот почему, наряду с широким кругом «внешних» учеников, существовал узкий круг учеников «внутренних» (по-японски, «ути-дэси»), посвященных в сокровенные духовные знания и обладавших соответствующим духовным опытом. Этот узкий круг «ути-дэши» образовал ядро школ, наследовавших традицию передачи тайных знаний [3].

Воссоединение Киокусинкай каратэ с традицией Будо было для его основателя Масутацу Оямы вполне осознанным еди-

нением с «путем великих мудрецов». Как известно, происходило оно именно тогда, когда, уклоняясь от Пути и превращаясь в спорт, каратэ заметно изменило духовные ориентиры и мотивацию к занятиям. Осмысление Киокусинкай каратэ в духовном плане коренным образом меняет подход и к той состязательной практике нокдаун-турниров, которые внешне ближе всего примыкают к спорту, легко отождествляясь с ним западным сознанием. Между тем не только идеолог Будо-каратэ Масутацу Ояма, но и всемирно известные бойцы Киокусинкай (японцы Хоцуо Рояма, Кейдзи Сампэй, бразилец Адемир Да-Коста или европеец Мишель Ведель) с высот своих личных достижений и опыта подчеркивают духовную сущность каратэ, которая проявляется и в соревновательной борьбе. Сампэй, например, утверждает, что «победа в бою важна лишь как цель, мотивация для тренировок и размышлений, т. е. для развития тела и духа... Поражение в равной степени важно, пока вы учитесь на своих поражениях». Подобный подход в принципе исключает враждебное отношение к противнику, который выступает своего рода учителем, а значит и союзником на пути самопознания через практику боевого искусства. Такая мотивация к бою, как деньги, несравнима с идущим изнутри стремлением бойца победить – несмотря на все трудности и боль. Это значит, прежде всего – победить самого себя.

Многолетний опыт воспитания бойцов Киокусинкай в таком духе приводит к тому, что во всем мире они имеют сходный менталитет, а на этой основе возникает чувство родства и даже братства, которое оказывается выше национальных, расовых или религиозных различий. Проявление подобного возвышенного чувства, можно наблюдать не только на тренировочных сборах, в лагерях, но даже нататами после тяжелейших боев. Неподдельное обнаружение дружеских чувств и расположения к противнику не остается

незамеченным у публики. А это создает особую атмосферу благожелательности, которая не часто возникает в спорте. Бойцы знают, что человек на татами, как на ладони. Чтобы так открыться противнику и самому себе, нужна смелость. Зато нигде бойцы не узнают друг друга и себя столь быстро и полно, как на татами. Поэтому единоборство возвышается до особого вида общения, который в идеале направлен на достижение духовного родства и единения с противником [4].

В действительности же это верно в той мере, в которой боец осознает кумитэ в Будо-каратэ как некий священный ритуал. Именно как «ритуал» и своего рода «жертвоприношение», где проливаются «пот, кровь и слезы Киокусинкай». Пот проливается в упорных тренировках, без которых Киокусин немислим, кровь – в тяжелых боях. И то, и другое превращается в ритуал духовного очищения.

Современный спорт, как известно, все больше переплетается с «индустрией развлечений». Это ведет к его деморализации и духовной деградации. Превращаясь в развлечение, борьба закономерно возбуждает в публике жажду крови. Конечно, современные призывы к максимальной агрессии в спортивных матчах и даже «гладиаторских» боях с тотализатором или представлениях типа реслинга, не принято воспринимать всерьез, ведь даже в коммерческом спорте со смертью играют «понарошку». Однако человеческая память хранит воспоминания о вполне серьезных играх со смертью в римских цирках, где соблазненная лозунгом «хлеба и зрелищ» и опьяненная кровью гладиаторов толпа диктовала бойцам смертные приговоры, опуская большой палец вниз. Подобное сравнение нельзя абсолютизировать, оно лишь указывает на тенденцию.

Чрезвычайно важно, что осознание человеком своим двойственной природы, превращает самопознание в арену душевной борьбы – «внутреннего» с «внешним»,

божественного с животным. Узрев глубинный смысл борьбы и опознав своего главного противника в опыте мистериального посвящения, человек по-новому начинает воспринимать любые противоборства, в которые он вовлечен на внешнем физическом плане (от спортивных состязаний до военных действий). Как посвященный, он способен осмыслить их во внутреннем, духовном измерении. Такую же способность приобретал адепт Будо. От восприятия борьбы на чисто физическом плане он постепенно переходил к постижению ее внутреннего глубинного смысла. И тогда, в согласии с эзотерическими воззрениями даосизма и дзэна, высшая цель борьбы прозревалась в отказе от борьбы и в «недеянии».

Достижение такого состояния духа и понимания означало полное согласие с Высшим Законом, обретение гармонии с миром. Мастер боевого искусства, научившийся одерживать победы не только без оружия, но и вообще без боя, был достоин называться Мастером Жизни. На Востоке есть немало легенд о посвященных мастерах, которые мгновенно распознавали равенство своих сил и духовную общность. Не вступая в единоборство они сохраняли в душах своих мир и покой. Обретение «мира и покоя», «мира и гармонии», «мирной безопасности», «мирного сознания», смысл которых был вложен Гитином Фунакоси в название ката «Пинан», можно считать и символом Пути боевого искусства [5].

Затронутая, так называемая, «мирная» устремленность боевых искусств на Востоке выражается в естественном совмещении занятий мастеров «дзэнских видов борьбы» стихосложением, каллиграфией, живописью, чайной церемонией. Однако она коренится не в особенностях эпохи и культуры, а в общем эзотерическом понимании смысла борьбы.

Обращение к традиции искусств Будо со всей очевидностью показывает, что за внешними атрибутами данного рода дея-

тельности есть органично присущий традиции скрытый план духовного содержания. Взятая в духовном измерении, традиция «дзэнских видов борьбы» или даосских ушу, обнаруживает свой эзотерический характер. С этим связано особое понимание как высших целей воспитания воинов, так и глубинного смысла воинской практики. Отсюда переосмысление воинского искусства в религиозно-философском ключе, осознание его в самом мирном духовном контексте, переключение категории «борьбы» с внешнего плана во внутренний и установление гармоничного сопряжения обоих планов при безусловном господстве духовного начала. Восточная эзотерическая традиция показывает принципиальное единство в понимании высшего смысла борьбы как Пути самопознания и противника – как участника некоего священного ритуала, благодаря которому постепенно осуществляется «мистериальное посвящение» воинов. Интересно, что в современном западном спорте до сих пор сохранились следы древней ритуально-игровой деятельности. Но, конечно же, глубинный ее смысл утрачен, ибо спорт в целом приобрел внешний (экзотерический) характер. Представления об идеалах состязания, о спортивной этике, чести и совести, благородном отношении к противнику существуют как разрозненные моральные принципы и не складываются в общую картину Духовной Эволюции человека. Нормы морали и этики спортивного поведения отражены в правилах единоборств, призванных исключить наиболее опасные приемы, способные причинить увечья противнику или даже стать причиной его смерти. Однако спортсмены, тренеры и организаторы спортивных мероприятий знают этому подлинную цену. Зачастую тренеры подсказывают своим подопечным, как обманывать судей, выполняя те или иные технические приемы на грани «фола». И спортсмены обязаны овладеть ими, чтобы добиваться победы.

Заодно они усваивают и соответствующую «мораль». Бешеная конкуренция в спорте диктует «волчьи законы», которые не только деморализуют спортсменов, но и приводят их к физическому разрушению. Не будет преувеличением назвать использование допингов и анаболиков «чумой» современного спорта.

Готовность спортсменов жертвовать своим здоровьем и причинять вред сопернику во имя славы и наград вступает в вопиющее противоречие с провозглашаемыми возвышенными идеалами «олимпийского движения» и его лозунгами.

Духовная устремленность повсеместно и во все времена требовала подвижничества и героических усилий (в обозначенном эзотерическом смысле). Это должно быть понятно. Однако нужен еще решительный поворот и даже «взрыв» сознания, чтобы оно расширилось за пределы внешних («феноменальных») проявлений боевого искусства, особенно каратэ, которое сегодня смыкается со спортом. Критерием такой подготовленности сознания является его способность постоянно удерживать скрытый план духовного содержания в любых проявлениях практики боевого искусства. При этом на определенном этапе осознания Пути, должна быть уяснена его духовная цель и сложиться система представлений, позволяющий видеть во внутреннем плане содержания боевого искусства закономерные связи.

Школа Киокусинкай есть «общество», «союз», а точнее, «братство». Общение «посвященных» членов школы – это обнаружение духовного родства. В таком общении основной тон задают «внутренние люди», т. е. носители божественного начала в каждой человеческой душе. Иерархия школы в содержательном плане – это иерархия мастерства и духовной зрелости, соответствующая определенным ступеням посвящения.

Зал для занятий – «додзе», т. е. место, где ищут Путь. Это «храм» боевого иску-

ства, где возносятся молитвы (чтение клятвы додзе, сеансы медитации), произносятся «проповеди» (наставления учителя), соблюдаются «ритуалы» (этикет додзе), идет повседневная служба (тренировки). Зал – это школа этикета, ритуала, духовно-нравственного воспитания последователей Будо-каратэ [1].

Один из «священных ритуалов» Будо-каратэ связан с кумитэ. Здесь есть свои ступени «посвящения» и подготовки сознания к работе и озарениям в экстремальных ситуациях. Это учебные кумитэ, спарринговые тесты, бои в нокдаун-турнирах, наконец, реальные бои, проводимые «на грани жизни и смерти». Учебные кумитэ и спортивные поединки, ограниченные правилами, являются самыми типичными «ритуалами» школы. Вот почему, когда Ояма говорит о возможности «ритуального» боя даже с братом или отцом, то за этим – признание кумитэ как «мистериального посвящения», где противник выступает союзником на Пути самопознания. Что же касается опасных боев без правил, на необходимости которых настаивал Масутацу Ояма, то это тоже «ритуал», хотя и почти смыкающийся с жизнью. Почти, поскольку все опасные поединки, включая бои с быками, у Оямы были результатом осознанного выбора. Иными словами, имея максимально непредсказуемый характер, сами по себе они были планируемыми и ожидаемыми. Это последняя ступень готовности мастера к любой неожиданной экстремальной ситуации, где должно спонтанно проявиться все его владение искусством и духовная зрелость.

Пожалуй, наибольший интерес может иметь эзотерическое истолкование «ритуала» проведения контактного боя в нокдаун-турнире. В центре внимания здесь должен быть поклон, который в дзэне рассматривается как едва ли не самая важная духовная практика. Говорят, что даже перед смертью, когда человеку уже ничего не остается, он должен быть готов поклониться. Поклон – это не просто знак

уважения к официальным лицам турнира, к рефери и противнику. Это символ преодоления своего «эго» и духовной открытости бойца. Совершая поклоны натами, боец включается в «ритуал», который имеет множество планов. Один из важнейших планов – это отношения с судьями, другой – с противником. Все судьи, и прежде всего рефери, выступают глашатаями Истины. Их долг и задачи в идеале также стремиться от эгоистических мотивов в вынесении решения (когда его приходится взвешивать на весах справедливости). Это нелегко, как нелегка любая духовная работа, тем более коллективная. Ее ближайшая цель – привести отношение между судьями и бойцами в гармоничное состояние. Следует заметить, что ритуальный характер проведения боя натами превращает его в коллективную духовную практику. Она требует не только понимания, но и искусства участвовать в «ритуальном действе», владения церемониалом, а значит соответствующих упражнений. Необходима особая четкость и слаженность действий судейской бригады, рефери и бойцов, сдержанность и достоинство в поклонах и иных формах поведения. Все это создает не только внешний эстетический эффект, но и является показателем определенного уровня гармоничности взаимодействия участников.

Отношения между противниками заслуживают некоторых пояснений, поскольку имеют прямое отношение к внутренней сущности единоборств. Прежде всего, освобождаясь от цепей «эго», боец повышается до сверхличного состояния сознания. При этом противник как личность исчезает. В мистериальном ритуале посвящения уже неважно кто есть противник – враг, друг, брат или отец. Достижение освобожденного сверхличного состояния сознания в принципе исключает ненависть к противнику. Однако вне боя, т.е. в личностном плане, противник заслуживает уважения, благодарности и любви,

искренних проявлений дружеских чувств. Как неприменный участник совместного «искания мудрости», противник становится союзником и всегда учителем – создавая препятствия, без преодоления которых невозможен интенсивный рост самосознания и духовного созревания. Это и есть позиция «истинного», «божественного», т. е. «внутреннего» человека в душе, возвышающего свой голос вопреки возможным эгоистическим доводам человека «внешнего».

Увидеть истинный смысл соперничества через призму духовности – значит испытать некое озарение. В сверхличном восприятии и божественном освещении сразу устраняются все препятствия, для объединенного сознания неодолимые.

Неподготовленное сознание возможно будет выталкивать новые смысловые элементы, как слишком «идеальные»,

если не «идеалистические», т. е. далекие от реальной жизни. Однако признание чего-то «идеальным» вовсе не означает его оторванности от «материи» повседневности. Разве идеальные воззрения даосов не нашли полное и последовательное выражение во всех внешних проявлениях практики ушу? Разве то же самое не случилось с «дзэнскими видами борьбы»? Разве Масутацу Ояма, провозгласив идеалы Киокусин Будо-каратэ и одухотворяя его практику, пренебрег внешним планом ее реализации (создания международной организации, неутомимая пропаганда и пр.)? Конечно, нет, идеалы, как и весь внутренний скрытый план духовного содержания традиции Будо-каратэ, обнаруживает свой смысл лишь в сопряжении с планом внешним, явным. И очень важно, чтобы это сопряжение было сбалансированным и гармоничным в духовной тональности.

ПРИМЕЧАНИЯ

1. Петрыгин С. Б. Восточные единоборства как отражение взаимодействия физического и эстетического начал в развитии личности подростка // Российский научный журнал. – 2012. – №2(27). – С. 184 -188.
2. Кодекс Бусидо. Хагакурэ. Сокрытое в листе. Антология. – М.: Эксмо, 2009. – 432 с.
3. Петрыгин С. Б., Джафаров А. Д. История развития японских боевых искусств // Российский научный журнал. – 2012. – №1(26). – С. 115-121.
4. Масутацу Ояма. Это каратэ / Пер. с англ. А. Куликова. – М.: ФАИР-ПРЕСС, 2000. – 320 с.
5. Петрыгин С. Б. Ката как неотъемлемая составляющая мастерства в боевых искусствах // Российский научный журнал. – 2012. – №2(27). – С. 178-183.



УДК 37.037
ББК 74.267.5+75.715-8
Педагогика

ДЗЕН – ФУНДАМЕНТАЛЬНАЯ ОСНОВА ЯПОНСКИХ БОЕВЫХ ИСКУССТВ

Кандидат педагогических наук С. Б. Петрыгин
М. В. Сапельников

В статье дана историческая ретроспектива развития боевых искусств в Японии в контексте появления последующего значительного влияния на их развитие философско-этических основ Дзен-буддизма. Приведен ряд исторических примеров демонстрирующих неотъемлемость и первостепенную важность психозмоциональной подготовки в классических направлениях будзюцу.

Ключевые слова

Дзен, философско-этическое учение, будзюцу, боевые искусства, гармоническое развитие, исторические аспекты

Всё возрастающий интерес к многовековой традиции воинских искусств Востока, аккумулирующий в себе теорию и философию, стратегию и тактику военного дела, а также различные системы единоборств, вряд ли можно объяснить лишь праздным интересом. Не внешний антураж и элементы экзотики Востока привлекают людей, а те общие фундаментальные исторические, культурные, нравственные основы, которые несет традиция.

Несмотря на то, что буддизм, являющийся одной из основных религий Японии, всегда считался самой миролюбивой из мировых религий, именно в нем сложились наиболее благоприятные предпосылки для развития боевых искусств. Согласно учению Будды, жизнь это страдание, и человек, подчиняясь закону причинно-следственной связи всего сущего,

т. е. кармы, обречен влачить свое земное существование смиренно и беспрекословно, являясь лишь звеном в извечной цепи перерождений. Однако у человека остается надежда на спасение, на выход из греховного жизненного круга (сансары) и погружение в блаженство нирваны. Одинаправления буддизма путем к спасению провозглашали аскетизм и пассивное самозерцание, другие считали достаточным истовую молитву, поклонение святыням, но были и такие, которые мобилизовывали разум и волю человека для неустанного труда во имя высшей цели.

При всех различиях японские школы боевых искусств (будзюцу) сходятся в единой системе психофизического тренинга кэмпо, воплощающего жизненную философию Дзена, основной религии самураев, который правильнее было бы назвать способом постижения Пути.

Со времени своего появления на японских островах (12-13 вв.) Дзен стал тесно связан с жизнью самурайства, являясь морально-нравственной и философской основой всей их жизни. В морально-этическом плане буси (воины) ценили Дзен как религию, которая призывает, ступив на избранный путь, идти вперед не оглядываться назад. Основа этого религиозного и философско-этического учения заключалась в отрицании различия между жизнью и смертью, бытием и небытием. Самураив подавляющем большинстве, ставившие превыше всего простоту и ясность своих мотивировки не склонные к праздному умствование, находили основ внутренних устремлений именно в доктрине Дзен. Её аскетическая направленность всегда прекрасно сочеталась с их воинственностью. Формируя целостную и целеустремленную личность, Дзен призывал полагаться только на себя и черпать внутренние силы из гармонического слияния с природой [1].

Учение Дзен, утверждающее непознаваемость Вселенной, отрицает доминанту объективной реальности, которая провозглашается плодом человеческого воображения. Отрицает она и Бога, требующего выполнения и соблюдения определенных норм и правил, послушания, а также распределяющего души смертных между раем и адом.

Важным моментом в практике Дзен является осознание взаимосвязи и взаимозависимости всех частиц мироздания, прежде всего духа и тела, т. е. ментального и физического начал, что в свою очередь ведет к возможности достижения физического совершенства путем улучшения собственных морально-этических качеств, гармонического развития духа и тела.

В отличие от ортодоксального буддизма, Дзен не требовал от человека полного забвения мирских страстей и влечений во имя достижения нирваны. Утверждая, что каждому под силу стать Буддой, мас-

тера Дзен учили, что нирвану следует искать посреди сансары (мира страстей), а не вдали от него. Доктрина Дзен апеллировала к духу и разуму обычного человека, подталкивая его к интуитивному познанию Пути, к мобилизации всех своих внутренних сознательных и подсознательных ресурсов для приобщения к высшей мудрости.

Специфической особенностью Дзен стала концепция Прозрения (сатори) – конечной цели всех духовных и физических упражнений. Прозрение означало реализацию в сознании человека высшей, абсолютной, вневременной Истины бытия. По образному выражению дзенских мастеров у человека открывался «третий глаз», и он начинал видеть действительность как бы со стороны за счет обостренной восприимчивости всех пяти чувств, дарованных нам природой.

Не навязывать природе свои желания, но мгновенно откликаться на ее зов – такова высшая мудрость Дзен. «Все на свете требует спонтанности в исполнении и не должно делаться предумышленно. То, что обдумывается заранее, не соответствует реальности. Нет в мире ничего такого, к чему Пустота не могла бы приспособиться, – неважно, длинное оно или короткое, квадратное или круглое. Только дух, проникнутый Пустотой, может совладать с любым препятствием», – писал дзенский патриарх Такуан (1573 - 1645), внесший неоценимый вклад в разработку философской базы японского кэмпо [2].

Последователи дзенского учения в Японии, тесно связанные с интересами самурайского сословия и сами являющиеся, как правило, выходцами из него, ревностно углубляли прикладные аспекты Дзен, приспособляя их к своим нуждам. Одним из таких последователей был патриарх Хакуин (1686-1769), придававший большое значение физической подготовке адептов и «динамической» практике Дзен. В автобиографии Хакуина приводится весьма любопытный эпизод. Как-то раз,

когда он, слабый и болезненный подросток, принимал ванну, сидя в бочке с водой, служанка подбросила слишком много дров и вода стала нестерпимо горяча. Представив себе мучения грешников в аду, мальчик с воплем выскочил из бочки. С той поры он утвердился в намерении стать буддийским монахом и дал обет: «Пока я не достигну такого могущества, что ни огонь, ни вода не будут страшны моему телу, я не оставлю стараний, пусть даже это будет стоить мне жизни» [3, с. 54].

По прошествии многих лет, Хакуин достиг почти всего, о чем мечтал в детстве. Вот, что писал он в старости другу: «Сейчас мне семьдесят, но я ощущаю в себе в десять раз больше сил по сравнению с тем, что было в возрасте тридцати или сорока лет. Я крепок телом и духом: могу подолгу не спать. Мне случается проводить по два, три, а то и по семь дней без сна, но на работе ума это никак не отражается... Если заботиться о здоровье тела и предаваться дзенскому самосозерцанию, будешь часто обретать прозрение, не стремясь к тому сознательно. Не следует проводить различия между активным и пассивным, медитативным Дзен... Человек, увлекающийся лишь дзенской медитацией, никогда не достигнет успеха в активной практике Дзен. Если ему придется очутиться в суете мирской, все жизненные силы, ранее приобретенные, бесследно испаряются, и он будет уступать даже человеку, который вовсе не практиковал Дзен. Любой пустяк сможет его огорчить, заставить нервничать и поступать, как пристало лишь трусу...» [3, с. 57].

Способов достижения сатори в буддизме существует достаточно много, это исидячая медитация, парадоксальные диалоги, стимулирующие жесты, выкрики, удары и т. п., однако в большинстве школ буддизма превалирует медитативный аспект, связанный с постановкой дыхания и достижения перед тренировкой стадии мусин – «растворения духа» в Великой Пус-

тоте. Действия в бою становились как бы прямым продолжением медитации. Выходя на поединок и ощущая себя проникнутым Пустотой, воин должен был воплощать непоколебимую мощь мироздания.

Одним из важнейших классических трактатов, касающихся мастерства кэндзюцу (владения мечом) и ряда других дзенских боевых искусств, считается знаменитое послание Такуана, настоятеля храма Тодайдзи, знаменитому мастеру, наставнику фехтования при дворе сегуна Ягю-Тадзима. Такуан вошел в историю как ревностный проповедник мудрости Дзен. Сам он фехтованием не занимался, однако с теорией воинских искусств был хорошо знаком. Не случайно к его советам прислушивались и Ягю, и легендарный фехтовальщик, а после смерти провозглашенный святым, Миямото Мусаси.

«Практикуя концентрацию в течение многих лет, – говорилось в трактате-послании, – вы должны достичь такого состояния, когда будете свободны от объекта, к которому направлен дух – разум.

Высшей ступенью будет этап, на котором дух – разум действует, ни на чем не фиксируясь... Не позволяйте своему духу – разуму задерживаться на чем-либо в попытке высчитать, как лучше нанести удар, – забудьте об этом и рубите, не обращая дух – разум на противника. Противник ваш проникнут Пустотой, и вы сами проникнуты Пустотой – представьте, что ваши руки в ударе и меч также проникнуты Пустотой, но при этом не фиксируйте дух – разум и на самой идее Пустоты» [2].

Трактат Такуана называется «О непоколебимом духе – разуме» и посвящен он достижению состояния отрешенности, при котором человек действует по принципу «бессознательного сознания», то есть подсознательно.

В буддизме, отмечает Такуан, существует пятьдесят две ступени духовного восхождения. Одна из них называется «остановка». Это свойство духа – разума фиксироваться на чем-то одном так, что труд-

но оторваться. В фехтовании подобная остановка подобна смерти. Постоянная напряженная готовность хороша для новичка, для мастера же подходит лишь состояние полной расслабленности.

Говоря о непоколебимости духа, Такуан ссылается на буддийское божество Фудо-мео (Бог непоколебимости), которое воплощает идею вечного покоя и внутренней готовности к борьбе. Только такое состояние дает возможность действовать согласно заповеди Дзен: «Перехватив меч противника, обратить клинок против него самого». Избавившись от фиксации духа – разума на одном объекте, мастер может уверенно сражаться со многими: «Когда вы окружены со всех сторон, и каждый из противников пытается поразить вас мечом, вы должны парировать, переходя без «остановки» от одного меча к другому. Тогда ваши шансы будут равны. Если же ваше внимание задержится на одном мече и не успеет переключиться на другой, вы окажетесь во власти врага. Дух – разум ни в коем случае не должен задерживаться на одном, дабы сохранить свою природную подвижность» [2].

Дух должен постоянно пребывать в состоянии мячика, плывущего по течению реки. Это состояние культивируется не только в будзюцу, но и в других видах дзенской практики. Избавление от остановки, паузы при реакции на любое действие и есть конечная цель дзенского психотренинга.

В самом начале обучения адепты кэндзюцу совершенно свободны от стопоров – они появляются по мере овладения техникой и ее комбинациями. Лишь многолетние усердные занятия могут привести к конечному состоянию «естественности», гармоническому слиянию тела и духа, к обладанию «экстремальным разумом». «Не фиксация духа – разума дает непоколебимость, – пишет Такуан, – поскольку не позволяет вещам относительно отвлекать дух – разум. Это и есть высший смысл бытия, Бог, Будда, суть Дзен, вели-

чайшее таинство» [2].

При этом Такуан справедливо отмечает сходство между понятиями «Единство духа», «Пустота», «Состояние просветленности Будды», «Благородство духа» и т. д. в буддизме, синтоизме, даосизме и конфуцианстве, где все они служат для обозначения Абсолюта. Путь от «наличия духа» (усин) к «отсутствию духа» (мусин) – вот тот путь, который должен пройти самурай в процессе воинской подготовки. Сердце мастера должно быть свободно от рационального расчета, от власти интеллекта. Оно должно воплощать буддийский идеал «зеркала великого совершенства».

Эти мысли и наставления патриарха можно смело отнести фактически к любой школе будзюцу, оперирующей с оружием или без него. Их исповедовали все без исключения наставники боевых искусств – мастера копья и меча, лука и секиры, кинжала и голой руки [4].

Невозмутимость духа должна была накладываться отпечаток и на внешний облик самурая, проявляясь в достойной манере поведения, выдержанности, лаконичности, полнейшем отсутствии амбициозности и ажиотажа. Ни при каких обстоятельствах истинный самурай не должен был обнаруживать своих эмоций – ни голосом, ни взглядом, ни выражением лица [5]. Нормой общения был принцип «ничего не давать понять по лицу», то есть физическое отражение психической способности тренированного по системе Дзен мастера адаптироваться к любой экстремальной ситуации.

Идеальное состояние для встречи с противником в традиции будзюцу определяется понятиями: «дух, подобный воде» и «дух, подобный луне».

«Дух, подобный воде» можно уподобить спокойной водной глади, способной дать точное зеркальное отражение любого предмета. Однако стоит подуть ветру, и мелкая рябь уничтожит отражение, неузнаваемо исказит его. Стоит человеку поддаться чувству страха, волнению, гне-

ва и дух – разум утратит возможность фиксировать и предвидеть действия противника, а сам человек окажется беззащитным перед лицом опасности.

«Дух, подобный луне» уподобляется лунному сиянию, которое освещает все вокруг и выявляет малейшее поползновение противника, малейшую брешь в его обороне. Но стоит тучам закрыть небосвод и свет луны потускнеет. Излишняя эмоциональность приводит к потере хладнокровия и самоконтроля, заставляет делать не нужные движения, типичные для человека, который бредет на ощупь в темноте. Между тем, сохраняя это состояние, можно добиться победы, даже будучи поставленным в заведомо невыгодные условия.

У знаменитого фехтовальщика Камиидзуми Исэ было много завистников. Однажды поздно ночью он шел по темной улице города. Вдруг предчувствие подсказало ему надвигающуюся опасность, близкую засаду. Не останавливаясь, Камиидзуми мгновенно обнажил меч, стремительным движением очертил круг – и четверо злоумышленников упали к его ногам. Тот же Камиидзуми учил, что в бою дух должен, сохраняя полную незамутненность, предоставить все действия телу и тогда естественность, достигнутая благодаря слиянию с природой, станет залогом успеха: человек сможет спокойно встретить любую неожиданность.

Камиидзуми, живший в 16 веке, считается основателем знаменитой школы фехтования Синкагерю. Сам он утверждал, что получил свои познания непосредственно из рук синтоистского бога Касима. Будучи человеком незаурядным и ревностным адептом Дзен, Камиидзуми выдавал своим ученикам любопытные сертификаты, в которых вообще ничего не говорилось о существовании предмета, об искусстве меча. Как правило, эти документы, скрепленные личной печатью главы школы, содержали проникновенные пятистишия пейзажного и философского ха-

рактера. Сертификат, удостоверявший высшую степень мастерства, представлял собой контур круга на белом листе и больше ничего. Круг символизировал идею «незамутненного зеркала», «озерной глади» или «луны в воде», т. е. служил аллегорией чистого, несокрушимого, непобедимого, непоколебимого все отражающего духа.

Как и многие собратья по ремеслу, Камиидзуми оттачивал мастерство и закалял волю в рыцарских странствиях. Кстати, такие странствия привились в среде воинов с легкой руки дзенских монахов, для которых путешествия пешком считались дополнительной схимой и средством постижения Пути. Поучительный эпизод из биографии Камиидзуми использовал в своем фильме «Семь самураев» Акиры Куросава. Однажды в горной деревушке Камиидзуми увидел толпу вокруг запертой хижины. Крестьяне объяснили, что разбойник забаррикадировался в доме, взяв заложником маленького мальчика. Разбойник требовал свободного прохода и выкупа, угрожая в противном случае убить ребенка. Камиидзуми попросил у проходящего мимо дзенского монаха его рясу, побрил голову и с двумя пакетами риса в руках подошел к хижине. Он бросил в окно первый пакет, сказав, что родители ребенка прислали ему пропитание и что второй пакет, большего размера, он не может бросить в окно. Когда алчный разбойник открыл дверь и протянул руку, мастер в мгновение ока схватил его за руку, вытащил наружу и скрутил. Дзенский монах, наблюдавший всю сцену, склонился перед ним и вручил отважному самураю кара – священный талисман, означавший принадлежность к секте Дзен [6].

Знаменательно, что многие мастера воинских искусств в Японии, как впрочем и в Китае, не только носили монашескую одежду, но и назывались «осе», что буквально означает «буддийский монах». Тесная связь между наставниками Дзен и мастерами боевых искусств прослежива-

ется на каждом шагу, поэтому профессионалы будзюцу вполне заслуживали звания «осе».

При том, что Бусидо всячески поощряет беззаветную храбрость, и долг чести ставит во главу угла, для истинного мастера боевых искусств важнейшими свойствами считались миролюбие и сдержанность, качества, соответствующие заветам древних даосов и дзенских патриархов.

Старые мастера учили, что единственным средством достижения состояния антиразума, отрешенности служит медитация с сосредоточением на точке танден и правильное дыхание. Нарушение ритма дыхания во время схватки чревато смертельной опасностью, ибо выводит война из душевного равновесия.

Помня заветы китайских мастеров, классики японского будзюцу всегда старались максимально использовать силу взгляда, как в защите, так и в нападении. Развивая такое своеобразное зрение, самураи порой проводили часы, и дни в созерцании какого-нибудь листка на ветке, крутящегося веретена или песчаного узора в дзенском «сухом» саду.

Заветы Такуана, Мусаси, Камиидзуми свято чтит все мастера кэмпо, независимо от их узкой специализации в конкретном виде оружия и от принадлежности к той или иной школе боевых искусств. Следование этим заветам должно было дать главное: внутреннее видение, постижение противника на парапсихологическом уровне, сокровенное «шестое чувство», или «экстремальный разум» [5]. Об истинной значимости и повествует следующий исторический эпизод. Однажды Миямото Мусаси странствовал по дорогам Центральной Японии. Завидев в отдалении фигуру самурая среднего роста и крепкого сложения, он по осанке сразу же определил крупного мастера будзюцу. Подойдя ближе и оценив «духовную наполненность» неизвестного самурая, Мусаси решил про себя, что это не кто иной, как знаменитый мастер меча Ягю Дзюбей-

глава прославленной школы Ягюсинкагэ-рю. Путники поравнялись и молча, разошлись, обменявшись взглядами. Пройдя еще несколько шагов, оба одновременно оглянулись, и неизвестный спросил: «Простите, уважаемый, не вы ли будете Миямото Мусаси?». «Да, – ответил Мусаси, – а вы, конечно, Ягю Дзюбей?». Обменявшись краткими приветствиями, они направились в придорожную корчму и заказали по чашке чая. Пили не торопясь, время от времени поглядывая друг на друга. Потом попросили принести им облавные шашки и начали играть. Стилль у них был у каждого свой, но решающего перевеса, ни один из партнеров не мог добиться. Молча они признали ничью, встали, раскланялись и разошлись. Обоим не понадобилось ни единого слова, ни единого жеста для того, чтобы убедиться в равенстве сил [7].

Этот хрестоматийный случай свидетельствует о том, что у мастеров экстра класса, достигших глубины экстремального разума, не было нужды в поединке, чтобы выявить первенство. Шашек оказалось более чем достаточно для раскрытия способностей человека. Но колоритный пример из средневековой истории покажется нам менее экзотичным и более правдоподобным, если принять во внимание, что везде в сфере распространения экзотерических традиций кэмпо действительно существовал обычай игры в облавные шашки между посвященными. Обычай сохранился до наших дней, и подобные «игры» еще можно наблюдать на Востоке. Шашки наделяются вполне конкретным смыслом, символизируя определенные комбинации приемов и этапы духовного «восхождения» или «нисхождения» по некоей заранее заданной схеме, в которой закодировано изначальное Знание, мудрость Пути. К такой степени мастерства и должен был стремиться истинный мастер в непрестанном процессе самосовершенствования, отрешившись от земных забот и соблазнов.

Благодаря дзену и его уникальной направленности на внутренний мир человека, его способности подвести некую философско-этическую основу боевым искусствам, мир обогатился тем разнообразием школ и направлений бусидо объеди-

няющих и ведущих своих адептов сквозь горизонт веков из прошлого в будущее.

ПРИМЕЧАНИЯ

1. Иэнага Сабуро. История японской культуры / Сабуро Иэнага; пер. с японск. – М.: Прогресс, 1972. – 230 с.
2. Такуан Сохо. Письма Мастера Дзэн Мастеру Фехтования /аудиокнига. – М.: Союз, 2009. – Язык: русский; формат: МР3; время звучания: 1ч. 35мин.
3. Хакуин Экаку. Дикий плющ. Духовная автобиография дзэнского наставника Хакуина / ЭкакуХакуин; пер. с японск. И. Ларионов. – М.: Евразия, 2001. – 336 с.
4. Петрыгин С. Б., Джафаров А. Д. История развития японских боевых искусств // Российский научный журнал. – 2012. – №1. – С. 115-121.
5. Петрыгин С. Б. Ката как неотъемлемая составляющая мастерства в боевых искусствах // Российский научный журнал. – 2012. – №2. – С. 178-184.
6. Горбылёв А. М. Хидэн. Боевые искусства и рукопашный бой. В 8 т. – Т. 1 / А. М. Горбылёв. – М.: Известия, 2008. – 239 с.
7. ЁсикаваЭйдзи. Мусаси / Эйдзи Ёсикава; пер. с англ. Н. Баулиной. – М.: АСТ: АСТ Москва: Транзиткнига, 2006. – 1070 с.



УДК 377.12
ББК 74.58
Педагогика

ФРАНЦУЗСКОЕ И ИТАЛЬЯНСКОЕ НАСЛЕДИЕ В РУССКОЙ ШКОЛЕ КЛАССИЧЕСКОГО ТАНЦА

Кандидат педагогических наук П. А. Силкин

В статье рассмотрена взаимосвязь танцевальной лексики французской и итальянской школ в период формирования педагогической системы А. Я. Вагановой в 30-е годы XX века. В ее систему взяты элементы грациозной французской школы и атлетической итальянской школы. В результате был создан феномен – русская школа классического танца.

Ключевые слова

А. Я. Ваганова, взаимосвязь, танцевальная лексика, педагогическая система, русская школа классического танца

В предисловии к первому изданию книги «Основы классического танца» Агриппина Яковлевна Ваганова констатировала: «<...> начиная с XX в., можно и должно говорить о русской школе в классическом танце, хотя слагается она еще из нескольких индивидуальных техник» [1, с. 18]. К ним относятся французская, существующая в императорской школе со дня ее основания (Ланде) и итальянская, представленная итальянцем Энрико Чеккетти в конце XIX века. Возникает вопрос, что конкретно взято Вагановой из этих двух техник. Эта проблема до сих пор не рассматривалась. Французскую технику Ваганова получила непосредственно из рук последователей этой школы. Это были: Е. О. Вазем – ученица Э Гюге, Х. П. Иогансон – ученик А. Бурнонвиля, который в свою очередь стажировался в классе О. Вестриса. Перед приездом в Россию класс Вестриса посещал М. И. Петипа, где он утвердился

в принципах и стиле французской школы. Петипа привез из Франции грацию, кокетство, жеманство французской женщины, которые весьма успешно были освоены и воплощены русскими танцовщицами в его постановках. Однако русские исполнительницы придавали особый колорит стилю хореографии Петипа, восходящий к истокам русской пляски. Таким образом, Ваганова знала изнутри технику французской школы с первых шагов обучения классическому танцу. Кроме того, ее сценическая карьера была, в основном, связана с репертуаром Петипа, начиная с кордебалетных, корифеечных мест, и кончая сольными партиями. Она в совершенстве владела богатым арсеналом движений этой школы благодаря своей целеустремленности и аналитическому складу ума. При подходах к созданию системы Ваганова, конечно, в первую очередь думала о лексике классического танца репертуара Петипа, которую следовало сохра-

нить. И ее система была создана на основе указанной лексики и во имя ее. К тому же, по признанию самой Вагановой, как танцовщица она «много работала под наблюдением Н. Легата, который был талантливейшим человеком» [3, с. 57]. Николай Густавович Легат был ревностным хранителем французской школы, полученной им от Х. П. Иогансона. В силу того, что не сохранилось ни одного урока или комбинации Иогансона, в рамках данной статьи мы приводим часть урока (экзерсис на середине зала), записанного самим Н. Легатом для его ученика А. Иглевского, который воспроизведен в книге «Heritage of ballet master: Nicolas Legat» [5, с. 63-65].

Экзерсис на середине зала

11. Адажио № 1 [3 такта 4/4]

Раз, и-два – grand plie2 по 2-й позиции,
И-три, и-четыре – pirouette en dedans на attitude с глубокого plie2, закончить на croise2,

Раз, и-два – passe2,

И-три, и-четыре – de2veloppe2 efface2 вперед,

И-раз – tombe2 en efface2 вперед в 4-ю позицию

И-два, и-три – pirouette en dedans

И-четыре – закончить в 4-й позиции на полупальцах, обе руки сзади.

Повторить дважды в каждую сторону.

12. Адажио № 2 [3 такта 4/4]

Раз, и-два – grand plie2 по 1-й позиции,

И-три, и-четыре – один pirouette en dehors на attitude с глубокого plie2, закончить на croise2,

Раз, и-два, и три – de2veloppe2 в сторону,

Четыре – tombe2 на croise2 вперед в 4-ю позицию,

Раз, и – pirouette en dehors

Два – закончить tombe2 на croise2 вперед,

Три – pirouette en dehors,

И-четыре – закончить в 4-ю позицию croise2 назад, руки на 2-й позиции.

Повторить дважды в каждую сторону.

13. Адажио № 3 [4 такта 4/4]

Раз, и-два – grand plie2 по 5-й позиции,
Три, и-четыре – два pirouette en dehors sur le cou-de-pied с глубокого plie2,

Раз, и-два – закончить в arabesque croise2 (3-й arabesque?),

Три, и-четыре – passe2,

Раз, два, три – de2veloppe2 croise2 вперед

Четыре – tombe2 на croise2 в 4-ю позицию,

Раз, и-два – pirouette en dedans,

Три, и-четыре – закончить в 5-ю позицию и failli.

Повторить дважды в каждую сторону.

14. Battements tendus [4/4]

И-раз, и-два. и-три – 3 battements tendus jete2s в сторону, закрывая вперед, назад, вперед,

Четыре – tombe2 en efface2 вперед,

Раз, и-два – pirouette en dedans,

Три, и-четыре – закончить de2veloppe2 в сторону и стоять.

15. Battements fondus [4/4 allegro]

Раз, и-два – battement fondu efface2 вперед на полупальцах,

Три, и-четыре – шаг на arabesque на полупальцы (медленное движение),

Раз, и-два – 3 frappe2s в сторону,

И – demi-plie2 на 2ю позицию,

Три, и-четыре – pirouette en dehors sur le cou-de-pied сзади.

Перевести ногу sur le cou-de-pied вперед и повторить с другой ноги.

Повторить комбинацию еще два раза.

16. Ronds de jambe en l'Pair [4/4]

Раз, и-два – 3 ronds de jambe en l'Pair en dehors,

И – tombe2 en efface2 вперед в 4-ю позицию,

Три, и-четыре – 3 ronds de jambe en l'Pair en dedans.

Продолжить движение с другой ноги, начиная со 2-й позиции на 450.

Повторить комбинацию еще два раза.

17. Chaines no диагонали [4/4]

И-раз, и-два – 3 chaine2s, закончив

Три, и-четыре – arabesque efface2 (1-й arabesque?),

И-раз, и-два – *soutenu en dedans*,
Три, и-четыре – 3 *petits battements sur le cou-de-pied* на *e2carte2*.

Продолжить серию движений в том же

направлении.

Повторить в другую сторону.

Сохраняя структуру французской танцевальной лексики Агриппина Яковлевна

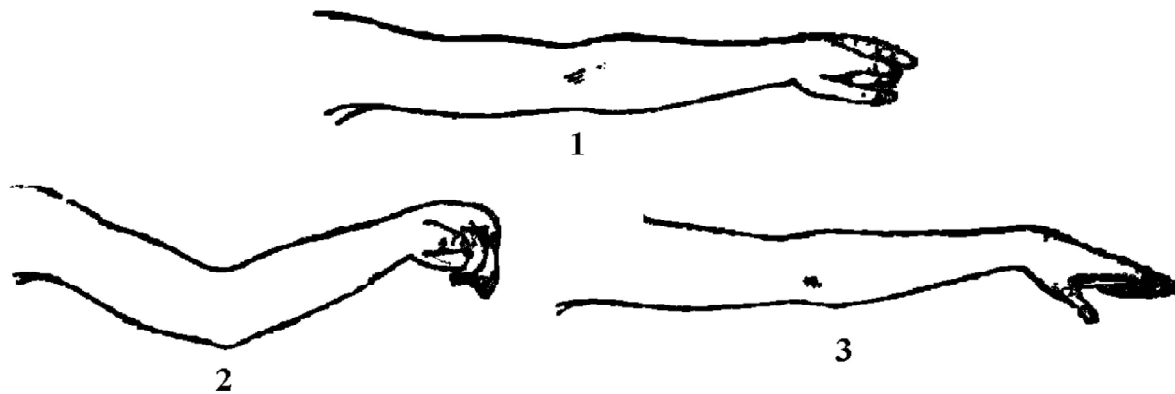


Рис. 1. 1 - русская, 2 - французская, 3 - итальянская

убрала излишнюю жеманность и кокетство и по-своему выработала метод владения руками.

Кроме того, в ежедневной практике Ваганова, по словам очевидцев, часто заявляла, что «в итальянской школе это делается так», «во французской школе это более элегантно», после чего она заключала: «Однако я предпочитаю это движение вот в таком исполнении, оно более соответствует традициям нашей эпохи» [3, с. 157].

В случае с итальянской техникой можно предположить о заимствованиях, которые с точки зрения Вагановой могли бы обогатить классический танец. Здесь мы не будем касаться «пресловутых» 32 фуэ-тэ, продемонстрированных Пьериной Леняни. Сравним некоторые движения и комбинаций экзерсиса Э. Чеккетти из книги С. Бомонта и С. Идзиковски «**A Manual of The Theory and Practice of Classical Theatrical Dancing**» с существующими движениями и комбинациями в программе по классическому танцу, именуемых итальянскими. Чтобы выявить, конечно, с определенной долей вероятности, что именно привлекло внимание А. Я. Вагановой.

В воспоминаниях Ваганова писала:

«<...>итальянец (Чеккетти – П. С.) своим вдохновением и большой энергией внес новую струю в балет. <...> Вместо рук с провисшими локтями (так называемая «французская» манера того времени), Чеккетти ввел другую манеру. Позы стали динамичнее, увереннее, появился чисто итальянский апломб, правда, порой с недостаточно изящным подгибанием ног в прыжках (типичная манера итальянского танца того времени). Но в тот период времени даже другие недостатки итальянской школы танца, изжитые теперь совершенно, казались интересными, будучи для нас новостью» [3, с. 39].

Известно, что Ваганова знакомилась с техникой Чеккетти опосредованно через О. Преображенскую, пользуясь ее разумными пояснениями к итальянскому экзерсису. Кстати, Преображенская, эмигрировав за рубеж, открыла студию в Париже, где, по свидетельству Веры Волковой, давала уроки по методу Чеккетти. В 1922 году в Лондоне была издана указанная выше книга о методе Чеккетти, с которой, конечно, была знакома Агриппина Яковлевна. В статье «От автора» для первого издания книги «Основы классического танца» она писала: «В изложении метода Чеккетти его учениками Бьюмонтом и Ид-

зиковским я нашла очень удобную схему для обозначения направления вообще, кроме поворотов корпуса и частей тела. Чекетти обозначает цифрами 1, 2, 3, 4 углы класса, сцены, вообще всякого помещения, где приходится танцевать, и цифрами 5, 6, 7, 8 середину его стен. Мне только показалось удобней переменить нумерацию, и я приняла следующую схему: 1 – середина рампы, 2 – угол направо впереди от танцующего, 3 – середина правой стены и т. д.» [1, с. 22].

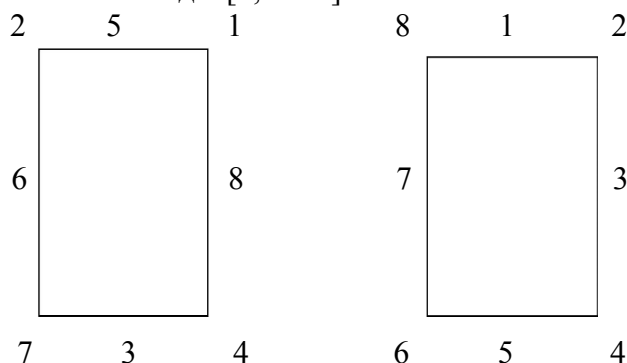


Рис. 2.

Внизу страницы имеется сноска, указывающая на это издание. Справедливости ради отметим, что учеником Чеккетти был только Идзиковский, но не Бомонт, который был известным балетным критиком, писателем, публицистом и одним из важнейших историков танца XX века. Так, что же новое восприняла Ваганова из метода Чеккетти? Конечно, манеру подачи движений: динамичность, уверенность, апломб, особый способ применения головы во время вращения, т. е. оставлять взгляд в точке и возвращать его в эту точку перед завершением вращения. В первую очередь это касалось *tours cha?ne2s* по диагонали. Несомненно, не остались вне поля зрения Вагановой определенные *pas* и даже целые комбинации из уроков маэстро. В современной программе по классическому танцу имеется ряд движений и комбинаций, поименованных итальянскими:

итальянское *adagio*, итальянский *grand battement*, итальянское *fouette*². Об одном из движений классического экзерсиса можно с уверенностью сказать, что оно взято из итальянской школы – *IV port de bras*. В книге «Основы классического танца» Ваганова указывала, что «Это движение принадлежит итальянской школе; но у нас оно теперь широко распространено и применяется во всех экзерсисах». Для сравнения приведем описание данного движения в книге о методе Чеккетти и в учебнике Вагановой.

В книге «A Manual of The Theory and Practice of Classical Theatrical Dancing» в ряду восьми *port de bras* этот вид стоит под № 2 [6, с. 57]. Ваганова в своей практике утвердила шесть *port de bras*. Рассматриваемый нами вид зафиксирован ею в учебнике «Основы классического танца» под № 4 [1, с. 77].

Автор данной работы при переводе комбинаций Чеккетти, и для лучшего ориентирования современным читателем, применил схему зала по Вагановой.

Сравнивая эти два описания, обнаруживаем сходство в рисунке движения рук. Авторы книги о методе Чеккетти дали только схему перевода рук. В их записи *port de bras* начинается с подготовительного положения. Ваганова указала, что для данного упражнения следует сделать *pre2paration*, после чего исполняется само *pas*. Одновременно она детально представила не только переводы рук, но и движения головы, плеч и всего корпуса, что дает наглядную картину исполнения движения.

Далее рассмотрим комбинацию, состоящую из четырех *tours* в больших позах: ***Quatre pirouette en dedans***, которая зафиксирована в книге о Чеккетти в разделе *Adagio* (перевод с английского наш – П. С.) [6, с. 84]. В ежедневном «меню» уроков Чеккетти эта комбинация исполнялась по понедельникам и субботам. Комбинация ***Quatre pirouette c VI port de bras*** указана в современной программе по классическому танцу, и она передается из поколе-

Port de bras

Чеккетти	Ваганова
Исходное положение: 5-я позиция, <i>épaulement croisé</i>, правая нога впереди, руки – подготовительное положение 1) из подготовительного положения руки поднимаются на 1-ю позицию, 2) левая рука идет на 3-ю позицию, правая – на заниженную 2-ю, взгляд наверх на левую руку; 3) левая рука с 3-й позиции движется назад в (.) 4, в то время как, правая рука вытягивается вперед в (.) 8, (руки – по Чеккетти 2-й <i>arabesque</i> – <i>épaulée</i>), 4) опустить левую руку в подготовительное положение и поднять в 1-ю позицию, обе руки встречаются в этой позиции; 5) повторить с № 2.	V позиция, правая нога впереди. Руки идут через I позицию, левая – на III позицию, правая – II (<i>préparation</i> для этого вида <i>port de bras</i>). Левая раскрывается на II позицию, одновременно необходимо сильно раскрыть грудь, захватив спину, вогнув позвоночник, отвести левое плечо так сильно назад, чтобы в зеркало вы его увидели хорошо со спины, а так как вы обращены в данную минуту налево, то впереди будет правое плечо. Голова повернута направо. Несмотря на сильный поворот корпуса, ноги остаются совершенно неподвижными. Затем правая рука проводится в I позицию, где левая, подведенная снизу, встречается с ней, взгляд с поворотом головы налево останавливается на руках. Корпус возвращается в первоначальную позу.

ния в поколение, что называется «из ног в ноги». Автор данной статьи освоил эту комбинацию в классе замечательного педагога ленинградской школы Елены Васильевны Ширипиной (выпуск класса А. Я. Вагановой 1926 года), обучаясь у нее методике классического танца в Ленинградском Академическом хореографическом училище имени А. Я. Вагановой. Кроме того, запись комбинаций *Quatre pirouette* и «*Итальянское adagio*» осуществлена при содействии выпускницы класса Вагановой, заведующей кафедры методики преподавания классического и дуэтно-классического танца заслуженного деятеля искусств Башкирии Эльвиры Валентиновны Кокориной

Рассматриваемые комбинации имеют сходства: 1) исполнение подготовительных движений перед самими вращениями. По Чеккетти – *grand pré2paration pour pirouette en dedans*, по Вагановой – 6-е *port de bras* – *preparation* для *pirouette en dedans*. Хотя сами *pre2parations* отличаются по технике исполнения: у Чеккетти есть подъём

на полупальцы в позе *attitude croise2*, и принятие позы *allonge2* (по Чеккетти 5-й *arabesque*) на *demi-plie2* на правой ноге, в то время, как у Вагановой после *pre2paration* следует растяжка и *port de bras* исполняется без перехода; 2) одинаковые названия вращений, хотя порядок следования *pirouettes* различен. По Чеккетти первым исполняется *tour en dedans a1 la seconde*, по Вагановой – *tour tire-bouchon en dedans*. Вторым у Чеккетти следует *tour en dedans* на *attitude efface2*, во время вращения руки через I позицию раскрываются в позу *attitude*. Вращение заканчивается в (.) 8. Вторым у Вагановой – *tour a1 la second en dedans*. Третьим у Чеккетти идет *tour en dedans* на 1-й *arabesque*, у Вагановой – *tour* на *attitude efface2 en dedans*. Завершающим комбинацию и в том и другом случае является *tour en dedans sur le cou-de-pied* на правой ноге.

Итак, можно предположить, что Ваганова, взяв за основу схему комбинации Чеккетти, творчески подошла к ее интерпретации. Будучи сторонницей достиже-

Чеккетти <i>Quatre pirouette en dedans</i>	Ваганова-Ширипина <i>Quatre pirouette c VI port de bras</i>
Исходное положение ераulement croisé, 5-я позиция, правая нога впереди, руки в подготовительном положении. 1. Demi-plié по 5-й позиции. 2. Проскользнуть правой ногой вперед croisé, сохраняя plié. 3. Выпрямить корпус и вытянуть левую ногу pointe tendue, одновременно руки – большая поза croisé. 4. Исполнить grand preparation pour pirouette en dedans: а) подняться на полупальцы правой ноги, приняв позу attitude croisé; б) опустить правую пятку на пол и demi-plié на правой ноге, вытянув колено левой ноги, опустить обе руки на 1-ю позицию и протянуть их в позу allongé (по Чеккетти это 5-й arabesque); в) опустить левую ногу, одновременно вытягивая правое колено, голова и корпус от талии наклоняются в направлении (.) 2, поднять правую руку над головой, взгляд в (.) 8, левую руку отвести по полукругу назад в направлении (.) 4: г) исполнить port de bras по 4-й позиции (правая нога носком в пол впереди): 1 – обе руки раскрыть на 2-ю позицию, повернув голову в (.) 8; 2 – правую руку через подготовительное положение привести в 1-ю позицию; д) demi-plié на обеих ногах. 5. Исполнить один tour en dedans à la seconde на полупальцах правой ноги, руки на 2-й позиции. 6. Вернуть корпус в позу attitude croisé, плавно повернув тело и проделав demi rond de jambe en dehors на 90° до положения attitude croisé, взгляд на левую руку. 7. Исполнить grand preparation pour pirouette en dedans. 8. Исполнить один tour en dedans на attitude effacé, закругленные руки поднимаются в 1-ю позицию, в продолжение движения раскрываются в позу attitude. Закончить вращение в (.) 8, опуская правую пятку на пол. 9. Исполнить grand preparation pour pirouette en dedans. 10. Исполнить один tour en dedans на 1-й	Исходное положение ераulement croisé, 5-я позиция, правая нога впереди, руки в подготовительном положении. Préparation: Demi-plié по 5-й позиции. Проскользнуть правой ногой вперед croisé, сохраняя plié. Перейти на правую, приняв большую позу croisé назад, т.е. проделать preparation для 6-го port de bras 1 – 4 исполнить 6-е port de bras – preparation для pirouette en dedans; 5 – tour tire-bouchon en dedans с руками в III позиции, 6 – закончить в большую позу croisé вперед, левая рука остается на III позиции, правая раскрывается на II позицию, 7 – 8 проделать grand rond en dehors из этой позы до позы attitude croisé. Во время исполнения grand rond рука с III позиции раскрывается на II позицию и возвращается в III позицию. 9 – 12 полупальцы и проделать 6-е port de bras – preparation для pirouette en dedans, 13 – 14 tour à la second en dedans, 15 – 16 demi rond de jambe en dehors на 90° до положения attitude croisé, 17 – 20 полупальцы и проделать 6-е port de bras – preparation для pirouette en dedans,

arabesque, руки: правая открывается под прямым углом к плечам, левая рука – параллельно поднятой ноге, пройдя через полукруг.

11. Повернуться на левой ноге влево до точки (.) 8, поза attitude croisé, руки через 1-ю позицию открываются в позу.

12. Исполнить grand preparation pour pirouette en dedans.

13. Исполнить один tour en dedans sur le cou-de-pied на правой ноге, левая нога через вторую позицию 450 идет sur le cou-de-pied спереди, руки опускаются в подготовительное положение; по окончании вращения в (.) 1 опустить левую ногу в 5-ю позицию, сгибая колено, одновременно поднимая правую стопу sur le cou-de-pied спереди; вытягивая левое колено, скользнуть правой ногой вперед на носок, одновременно приняв позу effacé вперед.

Повторить все упражнение с левой ноги.

21 – 22 tour на I arabesque en dedans,

23 – 24 вернуться в позу attitude croisé;

25 – 28 полупальцы и проделать 6-е port de bras – preparation для pirouette en dedans,

29 – 30 tour sur le cou-de-pied en dedans, руки на I позиции,

31 перескочить на левую ногу, приняв большую позу effacé вперед,

32 проделать preparation для 6-го port de bras с левой ноги.

Повторить движение с левой ноги.

Иногда вместо tour на 1-й arabesque можно исполнить tour en dedans на attitude effacé.

ния максимума впечатлений простыми средствами, она убрала позу 3-го arabesque Чеккетти на demi-plie², и ввела начало комбинации с VI port de bras, придав началу движения более лаконичный, строгий вид.

В современной программе по классическому танцу указана комбинация «Итальянское adagio», которая, в отличие от других комбинаций, названных итальянскими, была зафиксирована на бумаге и напечатана в «Вестнике Академии Русского балета имени А. Я. Вагановой» № 9, 2001 года. Комбинация взята из архива вагановской выпускницы 1935 года, танцовщицы Кировского театра (до 1961 года) – А. И. Соколовой. Литературная запись комбинации осуществлена Н. Н. Зозулиной [4, с. 15]. По воспоминаниям учениц Ваганова часто применяла ее на своих уроках. Почему эта комбинация обозначена таким термином – забыто. Хотя можно предположить, что название свое комбинация получила в силу того, что в нее включены два итальянских pas: 4 port

de bras и grand fouette² en face. Чуть выше нами проведен анализ port de bras по Чеккетти и 4 port de bras по Вагановой. Итальянское fouette² описано Вагановой в книге «Основы классического танца» и имеет следующий вид: «En dehors. Поза croise²е назад левой ногой. Coupe² на левую ногу на полупальцы, раскинув руки во время coupe² на II позицию, опуститься на левой ноге на demi-plie², пригнуть левую руку на I позицию, проводя полусогнутую правую ногу вперед на 900, подняться на левой ноге на полупальцы, быстро обводя правой ногой grand rond de jambe назад и закончить его на левую ногу на demi-plie² в 3-й арабеск face. Во время grand rond de jambe руки проделывают следующее port de bras: левая подымается на III позицию и проходит на II, тогда как правая идет на III позицию и проходит через I позицию на 3-й арабеск во время опускания левой ноги на плиэ» [2, с. 157]. Однако остается тайной, кто сочинил комбинацию adagio. Вполне вероятно, Ваганова по-своему интерпрети-

ровала комбинацию из урока Чеккетти под названием «**Fouette2 et ballotte2**» [6, с. 138-140], в которой присутствуют указанные port de bras и grand fouette2 en face. Также в комбинации Вагановой многократно повторяется ballotte2, присутствующее и в комбинации Чеккетти, которая состоит из двух частей.

В рамках данной статьи приведем только первую часть этой комбинации.

Часть I Fouette2 et ballotte2 en face.

Встать прямо в центре зала, лицом в (.) 8 (по Вагановой), голова наклонена в (.) 6, колени вытянуты, V позиция, правая нога впереди, руки в подготовительном положении. Положение корпуса croise2.

1. Demi-plie2 на обеих ногах и подняться на полупальцы.

2. Поднять руки на attitude, левая рука наверху.

3. Исполнить 2-е port de bras (по Вагановой – четвертое). Это значит: – (а) провести левую руку назад по небольшому кругу в направлении (.) 4, в то время как правая рука проводится вперед в направлении (.) 8 по одной линии с правым плечом. Наклон головы в (.) 2.

(б) Опустить левую руку в подготовительное положение и провести в первую позицию, обе руки в первой позиции. Голова прямо.

(в) Повторить № 2.

4. Опустить левую пятку на пол, в это же время поднять правую стопу sur le sou-pied вперед. Опустить обе руки в подготовительное положение. Мягко повернуться вправо лицом в (.) 1.

5. Поделать de2veloppe2 efface2 90°. Это значит –

(а) Поднять правую ногу как можно выше с вытянутыми пальцами – до линии с коленом левой ноги, бедро отведено в сторону, в то же время руки поднять на первую позицию.

(б) Вытянуть правую ногу вперед на efface2 90° в (.) 2.

Открыть правую руку на вторую пози-

цию, наклон головы в (.) 8.

6. Demi-plie2 на левой ноге.

7. Одним движением –

Повернуться мягко влево до (.) 1, одновременно –

Вытянув левое колено и подняться на полупальцы.

Продвинуть правую ногу на вторую позицию на 90°.

Поднять левую руку по половине круга так, что она проходит над головой и открывается на вторую позицию.

Правую руку поднять над головой.

Корпус прямо, лицом в (.) 1.

Опустить левую пятку на пол.

8. Повернуться влево на всей стопе, так, что корпус будет в (.) 8.

Правая нога attitude, в то же время –

Опустить левую руку в заниженную вторую позицию.

Поза attitude.

9. (а) Опустив левую руку и проведя через подготовительное положение, поднять ее на первую позицию, в то же время –

Грაციозно опустить правую руку так, обе руки будут на первой позиции.

(б) Поднять левую руку над головой.

Отвести правую руку на заниженную вторую позицию.

Руки attitude (efface2).

10. Вытянуть левую руку в (.) 8 по линии прямого угла с плечом, в то же время двигая правую руку назад в (.) 4.

Вытяните правую ногу назад в (.) 4.

Demi-plie2 на левой ноге.

Поза arabesque.

11. Исполнить ballotte2 (efface2). Это значит –

(а) Опустить правую ногу на пол на носок.

(б) Скользнуть правой ногой в пятую позицию назад, в то же время –

Вытянуть левое колено, затем –

Подняться на полупальцы, одновременно –

Опустить руки в подготовительное положение.

(в) Опустить правую пятку на пол, одновременно –

Поднять левую стопу *sur le cou pied* вперед.

(г) Поднять левую ногу как можно выше, сохраняя вытянутыми пальцы, до линии колена, бедро отведено в сторону, одновременно –

Поднять руки на первую позицию.

(д) Вытянуть левую ногу на 90° вперед в (.) 8, одновременно –

Открыть руки на вторую позицию.

Мягко наклонив голову в (.) 2.

(Поза *efface2*).

12. Исполнить *ballotte2 (efface2)*. Это значит: –

(а) *Demi-plie2* на правой ноге, одновременно –

Опустить левую ногу на пол с вытянутыми пальцами.

(б) Скользните левой ногой в пятую позицию вперед, одновременно –

Вытянуть колени, затем подняться на полупальцы, одновременно опуская руки в подготовительное положение.

(в) Опустить левую пятку на пол, одновременно –

Поднять правую стопу *sur le cou pied* назад.

(г) Поднять правую ногу как можно выше до уровня колена, бедро отведено в сторону, одновременно – поднять обе руки на первую позицию, затем на третью позицию.

(д) Поднять правую ногу на *attitude*, одновременно –

Повернуть кисти – ладонями вниз – на той же высоте.

(е) Вытянуть правую ногу назад 90°, одновременно –

Demi-plie2 на левой ноге.

Вытянуть руки.

Поза пятый *arabesque*.

13. Исполнить *ballotte2 efface2*.

(а) Опустить правую ногу с вытянутыми пальцами на пол, одновременно –

Руки на второй позиции (ладонями вниз).

(б) Скользнуть правой стопой в пятую позицию назад, одновременно – Вытянуть левое колено, затем подняться на полупальцы, одновременно –

Опустить руки в подготовительное положение.

(в) Опустить правую пятку на пол, одновременно –

поднять левую стопу *sur le cou pied* вперед.

Повторить № 5 – 13, слева направо, и в обратном направлении.

При анализе этой композиции Э. Чеккетти выявлены движения, которые содержатся в «Итальянском *adagio*»: 1 – *port de bras* (по Чеккетти № 2, по Вагановой № 4), исполняемое в обоих случаях два раза; 2 – *de2veloppe2 ballotte2* на *efface2* вперед; 3 – *grand rond de jambe en l'Pair en dehors* спереди назад, *pas*, по движению рук явно напоминает «чисто итальянское *fouette2 en face*», описанное Вагановой.

Итак, мы рассмотрели некоторые движения и комбинации, заимствованные Вагановой из итальянского экзерсиса. Ду-

ПРИМЕЧАНИЯ, что эта проблема заслуживает дальнейшего углубленного исследования

1. Ваганова А. Я. Основы классического танца. М.: ОГИЗ ГИЗИТИ, 1934.
2. Ваганова А. Я. Основы классического танца. М.: Искусство, 1948.
3. Ваганова Агриппина Яковлевна. Статьи. Воспоминания. Материалы. – Л.-М.: Искусство, 1958.
4. Вестник Академии Русского балета имени А. Я. Вагановой. – 2001. – № 9.
5. Heritage of ballet master: Nicolas Legat by John Gregory and Andre2 Eglevsky. Dance books, 1978.
6. Manual of The Theory and Practice of Classical Theatrical Dancing (Me2thode Cecchetti) by Cyril W. Beaumont and Stanislas Idzikowski. – New York, Dover Publications, INC, 1922.



психология

УДК 159.9

ББК 88.48

Общая психология, психология личности, история психологии

ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ ОСОБЕННОСТЕЙ ВЗАИМОПОНИМАНИЯ В СЕМЬЕ БОЛЬНОГО, ПЕРЕНЕСШЕГО ИНСУЛЬТ

С. Б. Бажбенова

В статье рассматриваются понимание и взаимопонимание, психологические особенности больного человека, роль семейного фактора в выздоровлении и реабилитации тяжелого соматического состояния больного.

Ключевые слова

Психология понимания и взаимопонимания, семья, инсультный больной, социально-демографические показатели, общение в семье

Вопросы оказания комплексной психологической, медицинской и социальной помощи лицам с тяжелыми соматическим заболеванием требует разработки новых эффективных методов и методик работы с пациентом и его ближайшим окружением. Это невозможно без тщательного анализа современного состояния этой проблемы и разработки научно обоснованных подходов к ее решению. Следовательно, для того чтобы разобраться в психологической специфике взаимопонимания в семье больного, перенесшего инсульт, нужно, прежде всего, рассмотреть такие явления, как понимание и взаимопонимание, психологические особенности больного человека, роль семейного фактора в выздоровлении и реабилитации тяжелого соматического состояния больного [2, 3].

Психологическая работа в системе «больной перенесший инсульт – родственники – врач» должна быть направлена на формирование адекватности и согласо-

ванности эмоционального, когнитивного и поведенческого компонентов взаимопонимания между членами семьи, а также на развитие взаимопонимания между медиками и семьей.

При проведении эмпирического исследования было обследовано более 200 семей, а также 38 врачей (невропатологов, терапевтов), занимающихся лечением инсультных больных.

Из них для включения в эксперимент было отобрано 152 семьи: 101 – в экспериментальную, 51 – в контрольную группы. Экспериментальная группа, в свою очередь, разбилась на 2 подгруппы: экспериментальная группа В – семьи больных, перенесших острое нарушение мозгового кровообращения, экспериментальная группа С – семьи пациентов больных артериальной гипертонией. Врачи вошли в отдельную группу.

В качестве обоснования такого подбора выборки испытуемых мы хотим отметить следующее.

Введение контрольной группы (далее по тексту группа А) «условно здоровые» семьи, члены которых не имеют тяжелых инвалидизирующих заболеваний, позволяет правильно и грамотно организовать исследование, более четко выявить особенности взаимопонимания, связанные с фактором болезни одного из ее членов. Мы используем термин «условно здоровые», так как эти семьи не проходили глубокого медицинского обследования, для нас было важно, чтобы ни у одного из ее членов не было на момент исследования тяжелого инвалидизирующего психического или соматического заболевания.

В экспериментальную группу мы включили семьи, имеющие больного, перенес-

шего инсульт (51 семья, далее по тексту группа В), а также семьи больных артериальной гипертонией (50 семей, далее по тексту группу С). Введение подгруппы С мы посчитали необходимым, так как больные, страдающие артериальной гипертонией, входят в группу повышенного риска по инсульту – острого нарушения мозгового кровообращения. Выявление особенностей таких семей позволяет изучить влияние фактора семейного психологического окружения для развития инсультных состояний и использовать эти знания в профилактической работе.

Вся выборка испытуемых разделилась на следующие группы, представленные на рисунке 1.

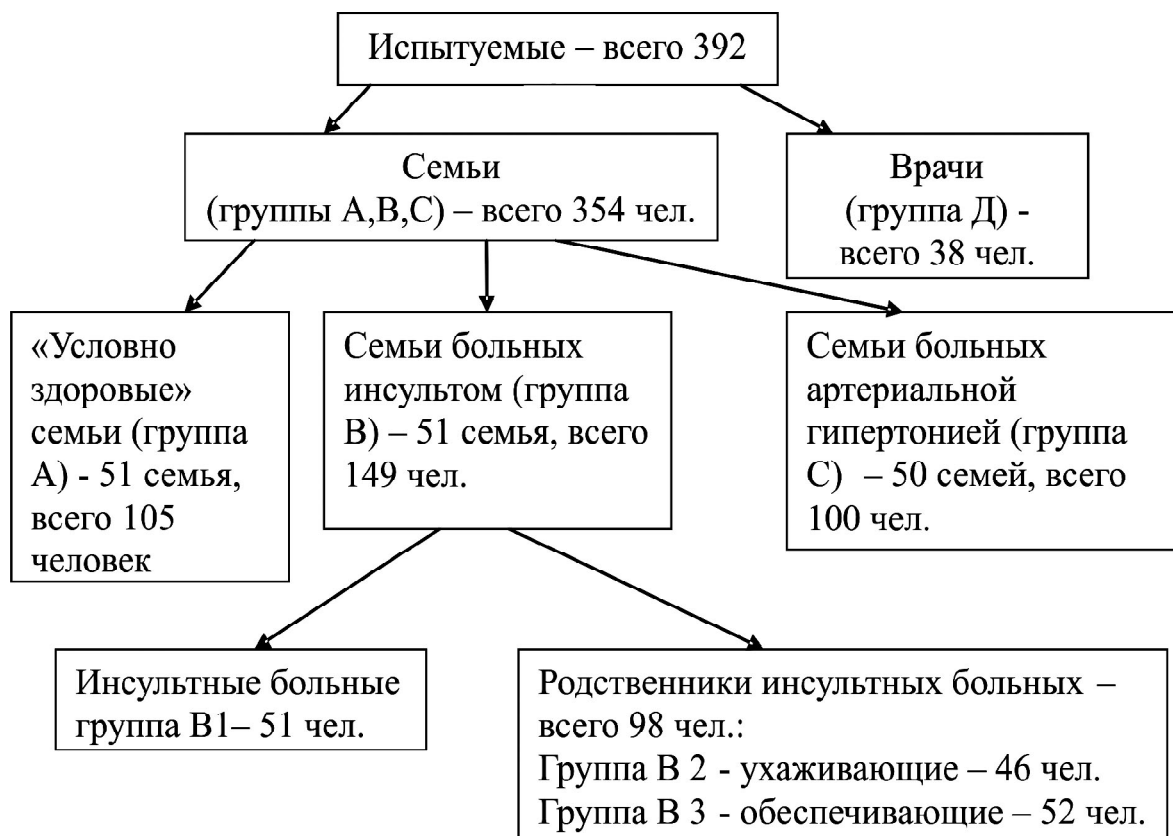


Рис. 1. Качественно-количественный состав выборки

Отбор испытуемых проводился таким образом, чтобы все семьи контрольной и экспериментальной групп были приблизительно уравнены по основным социально-демографическим характеристикам (состав семьи, уровень доходов семьи, образование, социальный статус).

На момент обследования семьи проживали в г. Алматы и Алматинской области.

Участие в эксперименте носило добровольный характер. Выполнение всех тестов у здоровых испытуемых занимало около часа. С инсультными пациентами исследование занимало от одного до не-

скольких дней, в зависимости от их самочувствия. В группу врачей мы включали специалистов, которые в основном работали на базе специализированных неврологических отделений.

Из 51 человека – 27 мужчины, 24 женщины. Средний возраст больных составил: мужчины – от 36 до 66 лет, женщины – от 40 до 65 лет. Возраст испытуемых в группах А и С был таким же: мужчины

– 36-68 лет, женщины – 38- 67 лет.

Всем пациенты, перенесшие инсульт (группа В), были обследованы ранее. Критерием зачисления испытуемого в группу был показатель – индекс Бартела, который используется врачами для оценки степени зависимости-самостоятельности инсультных больных. Нозология пациентов, перенесших инсульт, представлена в таблице 1.

Таблица 1

Нозология пациентов, перенесших инсульт

Диагноз		Число пациентов	Индекс Бартела
Левосторонний гемипарез	Легкий	21	19.1± 0.13
	Умеренно выраженный	14	13.2±0.1
Правосторонний гемипарез	Легкий	10	19.3±0.08
	Умеренно выраженный	7	13.4±0.09
ИТОГО		51	

Данные по группе врачей (группа Д): всего 38 человек, из них 25 женщин и 13 мужчин. Возраст: от 27 до 62 лет, стаж работы от 3 до 31 года

В соответствии с целью и задачами исследования были выбраны несколько методик. В данной статье рассмотрим *методику «Общение в семье»*, предложенную Ю. Е. Алешиной, Л. Я. Гозманом и Е. М. Дубовской, которая направлена на исследование процесса общения между родственниками (супругами). Ме-

тодика характеризуется устойчивостью, конструктивной (логической) валидностью, гомогенностью и хорошо зарекомендовала себя в исследовательской практике.

Обратимся к результатам методики «Общение в семье». В таблице 2 представлены результаты средних показателей по группам в целом: «здоровые» семьи (группа А), семьи инсультных больных (группа В), семьи больных артериальной гипертензией (группа С).

Таблица 2

Средние показатели по методике «Общение в семье»

Шкалы	Группа А	Группа В	Группа С
Доверительность	2.37	2.09*	2.24
Взаимопонимание	2.49	2.35	1.97**
Сходство во взглядах	2.67	2.12	2.52
Общие символы семьи	2.11	1.7**	2.06
Легкость общения	2.7*	2.14	2.23
Психотерапевтичность общения	2.63	2.06*	1.6**
* - различия значимы на уровне $p > 0.05$.			
** - различия значимы на уровне $p < 0.01$.			

А – «условно здоровые» семьи, В – семьи инсультных больных, С – семьи гипертоников.

Разброс по шкалам колеблется в интервале от 0 до 4. Чем выше показатель, тем больше представлено в межличностных отношениях то или иное качество.

По шкале «Доверительность» самые низкие показатели в группе В, причем это результат достигает уровня статистически достоверных различий ($p > 0.05$). Это означает, что уровень доверия в семьях инсультных больных несколько ниже, чем в семьях «условно здоровых» (А) и гипертоников (С) гипертонией.

Возможно, члены этих семей (инсультных больных) не всегда уверены в открытости своих близких, не всегда чувствуют и понимают то, что испытывает в данный момент другой человек. Между членами семей инсультных больных чаще встречаются «тайны», с которыми они не хотели бы делиться с близкими, особенно если это касается неудач, промахов, неприятной информации в целом. Возможно, это связано с тем, что родные больного не всегда открыты, и, зная реальную тяжесть нарушения, бояться усугубить этой информацией или своими переживаниями его соматическое состояние. В свою очередь, сам больной пытается скрыть свои подлинные (часто негативные чувства) от родных, пытаясь уберечь их от сильных переживаний за него самого. В результате, вроде бы из благих побуждений, мы видим снижение уровня доверительности и открытости, что может мешать отношениям, проявлению искренности и понимания. Также это может быть показателем настороженности, тревоги членов семей инсультного больного.

По шкале «Взаимопонимание» несколько ниже показатели в семьях гипертоников (группа С) (различия значимы на уровне $p < 0.01$). Опросник построен так, что мы можем проследить особенности взаимопонимания как в сфере чувств, так и когнитивной составляющей взаимодей-

ствия. Так, больные, страдающие артериальной гипертонией и их близкие хуже понимают эмоциональное состояние, настроение, чувства другого члена семьи в данный момент, без слов и прямого указания на них. Также без прямого указания и пояснения затруднено и понимание мыслей и оценок другого человека. В группе «условно здоровых» семей и в семьях инсультных данный показатель несколько выше.

По шкале «Общие символы семьи» наиболее низкие показатели по сравнению с другими семьями в группе В (различия значимы на уровне $p < 0.01$). Это означает, что в этих семьях после тяжелого потрясения – инсульта – отмечается тревожная тенденция: снижение сходства во взглядах, нарастание отгороженности и изоляции членов семьи, а также, возможном различии в оценке сложившейся ситуации. Между членами семьи теряется так называемый «семейный язык». Как говорят сами авторы методики, между членами семьи должна существовать особая, понятная только для них вербальная коммуникация (любимые слова, прозвища и т. д.), ее утрата означает отдаление друг от друга, снижение близости.

Такая же тревожная тенденция отмечается и по шкале «Психотерапевтичность общения» (различия значимы на уровне $p > 0.05$), то есть в семьях инсультных больных, особенно в первое время после инсульта, психологический микроклимат и отношения отличаются напряженностью, дискомфортом, что не позволяет использовать ее как ресурс, необходимый для быстрого психологического и физического восстановления пациента. Возможно также, что сниженные показатели по данной шкале говорят о психологической травме, связанной с переживанием болезни как у самого пациента, так и у членов его семьи, которые также нуждаются в психологической помощи и поддержке. Можно заключить, что в первое время после инсульта психологические

ресурсы семьи снижены.

Следует отметить, что в «условно здоровых» семьях (группа А) были выявлены относительно высокие по сравнению с другими группами результаты по шкале «Легкость общения» (различия значимы на уровне $p > 0.05$), что свидетельствует о том, что в таких семьях чувство общности и взаимопонимания возникает легче и быстрее, в целом эмоциональность в межличностных отношениях смещена ближе к положительному полюсу. Очень низкий показатель психотерапевтичности общения в семьях гипертоников (различия значимы на уровне $p < 0.01$). Это означает, что в данных семьях способность ее членов оказать психологическую поддержку

больному очень невысокая.

Остановимся подробнее на семьях, имеющих инсультных больных и проанализируем особенности взаимопонимания между больным и его родными: теми, кто больше ухаживает или является ее материальной опорой, добытчиком [1]. В среднем экспериментальные показатели колеблются в среднем диапазоне или ниже среднего (таблица 2).

Внутрисемейный анализ по методике «Общение в семье» в группе В (семьи инсультных пациентов) представлен ниже в таблице 3, где группа В1 – пациенты, перенесшие инсульт, В2 – ухаживающие за больным родственники, В3 – обеспечивающий материальный достаток в семье.

Таблица 3

Среднегрупповые показатели по тесту «Общение в семье» в семьях инсультных больных (методика «Общение в семье»)

Шкалы	Группа В1	Группа В2	Группа В3
Доверительность	2.11	2.14	2.12
Взаимопонимание	2.15	2.41	2.25
Сходство во взглядах	1.93	2.07	2.16
Общие символы семьи	1.5**	1.86	1.85
Легкость общения	2.15	2.31	1.97*
Психотерапевтичность общения	1.9*	2.22	2.08
* - различия значимы на уровне $p > 0.05$.			
** - различия значимы на уровне $p < 0.01$.			

Внутрисемейные результаты показывают, что у инсультных больных значительно ниже, по сравнению с другими членами семьи, показатели по шкалам «Общие символы семьи» (различия значимы на уровне $p < 0.01$), также по шкале «Психотерапевтичность общения» (различия значимы на уровне $p > 0.05$), что свидетельствует о том, что они чувствуют напряженность, свою «инаковость», неполноценность, свое отличие от здоровых чле-

нов семьи, отчужденность от них (по субъективной оценке общего, объединяющего значительно меньше, чем до болезни). При этом больным, перенесшим инсульт, в общении недостает понимания, терпимости по отношению к другим членам семьи. В целом можно сказать, что это самые низкие результаты по всем группам испытуемых из разных семей, что является доказательством того, что человек, переживший инсульт, испытывает гамму

негативных переживаний не только по отношению к себе, но и в межличностных отношениях. Напрашивается вывод – в новой для больного человека ситуации – ситуации тяжелой инвалидизирующей болезни, важно работать не только с его внутренним состоянием, но и с системой межличностных отношений, в которую он включен.

Легкости в общении недостает, прежде всего, родственникам больного, материально обеспечивающим семью (различия значимы на уровне $p > 0.05$). Мы связываем это с тем, что данные члены семьи обычно много времени и сил отдают поддержке материального благосостояния семьи, вынуждены больше и чаще быть вдали от семьи, из-за чего возможно снижение в легкости и гибкости внутрисемейных контактов.

Таким образом, эксперимент показал следующее:

Обнаружено, что в семьях инсультных больных ниже, чем в других, «условно здоровых» семьях, уровень откровенности, доверительности во взаимопонимании, снижена «психотерапевтичность» в контактах, теряется общий «семейный язык», который значительно облегчает взаимопонимание между всеми членами семейной системы. Напротив, в «условно здоровых» семьях отмечается более выраженная тенденция в легкости общения.

В семьях больных с артериальной гипертонией наблюдается тенденция в снижении уровня эмоционального и когнитивного компонента взаимопонимания. Также имеет место напряженность в отношениях и низкий психотерапевтический потенциал семьи. Этот факт необходимо учитывать при проведении профилактики развития инсультных состояний у лиц группы риска по инсульту, у которым мы относим гипертоников.

В семье инсультного больного существуют особенности и различия во взаимопонимании между самим больным и его семейным окружением. Наиболее низкие показатели во взаимопонимании мы наблюдаем у самого больного – он менее открыт и доверчив, менее терпим и склонен к созданию в семье атмосферы, способствующей выздоровлению. Также нельзя не отметить различия во взаимопонимании в зависимости от функций родственников в семье: ухаживающие, находящиеся в постоянном физическом контакте с пациентом родные в целом обладают более высокими показателями, характеризующими взаимопонимание.

Достоверно выявлена взаимосвязь между такими параметрами взаимопонимания, как доверительность, психотерапевтичность, легкость общения в семье и психологическим состоянием инсультных больных (оценка настроения и самочувствия).

ПРИМЕЧАНИЯ

1. Кадыков А. С. Реабилитация после инсульта. – М.: Миклош, 2003. – 176 с.
2. Общая психодиагностика / под ред. А. А. Столина. – М.: Изд-во МГУ, 1987. – 303 с.
3. Подосинников С. А. Психологический анализ основных принципов исследования конкурентоспособности личности // Российский научный журнал. – 2011. – №1(20). – С. 152-156.

УДК 159.9
ББК 88.37
Психология



ЛИЧНОСТНЫЕ КАЧЕСТВА ПЕДАГОГОВ, ВЛИЯЮЩИЕ НА ИХ СПОСОБНОСТЬ СОЗДАВАТЬ УСЛОВИЯ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ БЕЗОПАСНОСТИ УЧАЩИХСЯ*

В. Н. Барцевич

В статье с единых теоретико-методологических позиций на основании полученных эмпирических данных представлены особенности обеспечения учителями условий психологической безопасности учащихся. Выявлены личностные качества педагогов, являющихся компонентами интегральных характеристик (направленности, компетентности, гибкости, самосознания), высокий уровень развития которых влияет на способность учителей создавать психологически безопасные условия для развития личности учеников. Доказывается эффективность развивающей работы по созданию психологических условий, способствующих развитию личностных характеристик педагогов, влияющих на психологическую безопасность учащихся.

Ключевые слова

Психологически опасные/безопасные характеристики школьной среды, уровень школьной тревожности учащихся, личностно-профессиональное развитие учителей, самосознание, личностные характеристики, способности (компетентности)

Актуальность поставленной проблемы определяется реформой образования, активно стимулирующей развитие такой области современного теоретического знания и практической деятельности, как психологическая безопасность школьной среды, направленная на поиск оптимальных психологических условий взаимодействия системы «учитель-ученик», обуславливающих личностное развитие и творческую самореализацию.

От современных педагогов требуется не только присутствие целого комплекса

знаний, умений и навыков в профессиональной деятельности, но и наличие определенных личностных качеств, которые влияют на их способность обеспечить условия психологической безопасности учеников. Поэтому становится востребованным изучение и анализ личностных характеристик педагогов, негативно/позитивно влияющих на психологическую безопасность учащихся.

Проблема психологической безопасности личности в сфере образования активно прорабатывается в последние годы. В большинстве работ (И. А. Баева, 2002, Н.

* Работа выполнена при поддержке РГНФ (проект № 12-06-00899)

В. Дашкова, 2009, В. А. Дмитриевский, 2002, Т. М. Краснянская, 2006, Н. Г. Россоса, 2005, Т. С. Кабаченко, 2000, Н. Л. Шлыкова, 2004 и др.), выявляются и описываются уровни защищенности участников образовательной среды от угроз и насилия. Вместе с тем работ, посвященных исследованиям характеристик психологически опасных/безопасных условий взаимодействия системы «учитель-ученик», недостаточно. Практически отсутствуют работы, раскрывающие и обосновывающие в рамках единого концептуального подхода, влияние уровня личностно-профессионального развития учителей на психологическую безопасность учащихся.

В нашем исследовании теоретико-методологическим основанием изучения влияния личностных характеристик педагогов на психологическую безопасность учащихся является концепция профессионального развития учителя, разработанная Л. М. Митиной [1, 2, 5]. Основываясь на положениях данной концепции, мы предполагаем, что педагоги с высоким уровнем развития интегральных характеристик личности (направленности, компетентности, гибкости и самосознания), способны обеспечить психологически безопасные условия для развития и творческой самореализации своего и учеников.

Методы исследования

В исследовании использовался специально разработанный диагностический блок, включающий следующие методики: методика оценки работы учителя (МОРУ) Л. М. Митиной; методика диагностики межличностных взаимоотношений Т. Лири; методика пятифакторного анализа личности (Большая пятерка) Мак Крае Коста; опросник направленности личности Б. Баса; Методика измерения ригидности (гибкости) Н. В. Киршевой и Н. В. Рябчиковой; тест-опросник самоотношения В. В. Столина, С. Р. Пантелеева; личностный опросник FPI форма В; авторская анкета исследования семантического

пространства представлений учителей и учащихся о психологически опасных/безопасных характеристиках школьной среды; методика исследования уровня школьной тревожности учеников Филлипса; опросник Г. С. Кожухарь, В. В. Коврова «Психологическая безопасность образовательной среды (ПБОС)» для подростков.

Эмпирическая база исследования

Исследование проводилось на базе учебных заведений: математического лицея №1334 (г. Москва) и лингвистической гимназии №1522 (г. Москва). В констатирующем эксперименте приняли участие 744 ученика и 223 учителя. На этапе формирующего эксперимента участвовали 24 педагога гимназии, и 54 учителя лицея, не принимавшие участие в развивающей работе.

Планирование эксперимента

Экспериментальное исследование включало в себя 2 этапа: первый этап – констатирующий, второй – формирующий эксперимент.

Первый этап объединил в себе реализацию нескольких исследовательских задач:

1) проведение констатирующего эксперимента с целью исследования семантического пространства представлений учителей и учеников о психологически опасных/безопасных характеристиках образовательной среды.

2) исследование и сравнение уровня школьной тревожности учеников и психологической безопасности образовательной среды в школах с различными образовательными программами гимназии и лицея.

3) выявление и сравнение уровня развития личностных характеристик учителей, обеспечивающих психологически опасные и безопасные условия школьной среды.

4) выявление личностных характеристик педагогов, влияющих на их способность создавать условия психологичес-

кой безопасности учеников

5) проведение экспериментальной проверки влияния личностных характеристик учителей, относящихся к модели адаптивного функционирования (*I модель*) и модели профессионального развития (*II модель*) на способность создавать условия психологической безопасности учеников.

Второй этап заключался в разработке на основании анализа полученных в ходе первого этапа экспериментальных данных и реализации развивающей психологической программы, направленной на развитие личностных характеристик педагогов, а также последующая проверка ее эффективности.

Результаты исследования и их обсуждение

Полученные в ходе реализации констатирующего эксперимента эмпирические данные были подвергнуты компьютерной обработке методами математической статистики с использованием пакетов статистической программы Statistica StatSoft 8 и тщательно изучены. На данном этапе экспериментального исследования был проведен статистический анализ полученных данных, результаты которого приведены ниже:

1). Определение семантического пространства представлений учителей и учащихся о психологически опасных/безопасных условиях школьной среды.

Была выделена общая структура представлений учителей и учащихся о психологически опасных/безопасных характеристиках школьной среды: характеристики, относящиеся к личности учителя и его профессиональной деятельности; характеристики, относящиеся к ученику, его учебе, взаимодействию с учителями, одноклассниками; характеристики, относящиеся к окружающему физическому пространству школы. Определены различия представлений учителей и учащихся, прежде всего, заключающихся в «весовом»

соотношении структурно-содержательных компонентов. Психологически опасные характеристики школьной среды ученики соотносят, прежде всего, с проявлением личностных характеристик педагогов. Педагоги психологически опасные характеристики соотносят с учениками, их учебой, взаимодействием с учителями, одноклассниками в большей степени, чем сами учащиеся и в меньшей степени соотносят с собственной личностью.

2). Непараметрический критерий сравнения двух независимых выборок U-критерий Манна-Уитни.

Проведено сравнение и описание параметров уровня школьной тревожности и психологической безопасности образовательной среды учеников лицея и гимназии, по которым наблюдаются статистически значимые различия. (см. табл. 1)

Таким образом, из таблицы 1 мы видим, что наибольшие различия между уровнями школьной тревожности и психологической безопасности образовательной среды учеников лицея и гимназии, были выявлены по параметрам 2, 6, 7, 8, 3. Причем по переменным 2, 6 и 8 данные различия проявляются на максимально значимом уровне.

Ученики лицея не испытывают страха перед педагогами, свободно сотрудничают с ними, достаточно самостоятельны и независимы от мнения окружающих, более успешно строят взаимоотношения со сверстниками, удовлетворены условиями школьной среды. Учащиеся гимназии наоборот испытывают страх перед учителями, находятся в ситуации переживания социального стресса, зависимости от оценки и мнения окружающих, испытывают затруднения в межличностном взаимодействии. Это создает определенные трудности школьникам в поиске оптимальных путей самовыражения, самоутверждения, самореализации, что указывает на отсутствие поддержки, сопереживания, сотрудничества со стороны педагогов по отношению к ним и ведет к неудов-

Таблица 1

Сравнение средних значений переменных учащихся 5 -7 - 9 классов
лица и гимназии

Методики	ПАРАМЕТРЫ	Ученики лица	Ученики гимназии	U-критерий Манна-Уитни
Исследование уровня школьной тревожности учеников Фидлипса	1. Общая тревожность в школе	6,09	6,04	173,5
	2. Переживание социального стресса	3,48	5,5	136***
	3. Фрустрация потребности в достижении успеха	4,94	4,6	178
	4. Страх самовыражения	3,3	3,01	169
	5. Страх ситуации проверки знаний	3,27	3,41	162,5
	6. Страх не соответствовать ожиданиям окружающих	2,1	4,62	134***
	7. Низкая физиологическая сопротивляемость стрессу	2,27	3,23	123**
	8. Проблемы и страхи в отношениях с учителями	4,19	6,3	123,9***
Психологическая безопасность образовательной среды	1. шкала «Психологическая защищенность»	10,4	10,2	159
	2. шкала «Психологический комфорт»	15,3	14,2	149,7
	3. шкала «Психологическая удовлетворенность образовательной средой»	14,6	12,4	141,5**

В таблице уровни значимости обозначены: *** – максимально значимое различие (вероятность ошибки $p < 0,001$); ** – очень значимое различие (вероятность ошибки $p < 0,01$).

летворенности учеников психологическими условиями образовательной среды.

Таким образом, проявление личностных характеристик педагогов лица в большей мере способствует созданию условий психологической безопасности учеников, чем учителей гимназии.

3). Кластерный анализ с целью распределения учителей гимназии и лица в относительно однородные группы по уровню личностно-профессионального развития.

В результате были выделены 2 группы педагогов, функционирующих в разных моделях профессионального труда: модели развития (*II модель*) и модели адаптивного функционирования (*I модель*). Модель развития образовали 24% испытуемых, адаптивную модель – 76%.

4). Непараметрический критерий сравнения двух независимых выборок U-кри-

терий Манна-Уитни.

Для выявления тех психологических особенностей, по которым наблюдаются статистически значимые различия средних значений шкал личностных характеристик учителей, двух моделей профессионального развития (см. табл. 2).

Таким образом, из таблицы 2 мы видим, что существуют значимые различия по среднему уровню развития личностных характеристик учителей двух групп. Педагоги 1-ой группы показали высокие результаты по 21 показателю. Учителей 1-ой группы, работающих в модели развития, отличает высокий уровень развития интегральных характеристик личности (направленности, компетентности, гибкости), способность создавать творческую (креативную) атмосферу на уроках, основанную на принципах взаимного уважения, дружелюбия, открытости, равенства

Таблица 2

**Сравнение средних значений переменных в двух моделях
профессионального труда**

№ п/п	Переменные	Модель развития (1 группа)	Адаптивна я модель (2 группа)	U-критерий Манна- Уитни
1	Направленность на себя	6,1	6,4	498,5
2	Направленность на общение с другими	12,33	7,67	162***
3	Направленность на деловую активность	8,73	13,19	188***
4	Авторитарность	8,1	7,5	468
5	Эгоистичность	5,5	5,6	474,5
6	Агрессивность	7,11	10,44	237***
7	Дружелюбие	9	8,5	452
8	Экстраверсия-интроверсия	49,24	41,33	399,5**
9	Общительность-замкнутость	11,72	7,94	282***
10	Привязанность-обособленность	59,9	57,4	463,5
11	Теплота - равнодушие	11,7	11,7	508
12	Сотрудничество-соперничество	6,27	3,81	225***
13	Доверие-подозрительность	13,11	10,09	394,5**
14	Самоконтроль поведения-импульсивность	9,53	6,92	421**
15	Ответственность-безответственность	13,1	11,1	318**
16	Эмоциональная устойчивость-эмоциональная неустойчивость	53,67	48,42	297**
17	Тревожность-беззаботность	10,6	12,2	365**
18	Напряженность-расслабленность	8,74	10,1	284**
19	Депрессивность-эмоциональная комфортность	9,4	10,3	462,5
20	Эмоциональная лабильность- эмоциональная стабильность	8,11	10,21	346**
21	Гибкость-ригидность	13,04	24,14	159***
22	Шкала S «за» или «против» себя	21,03	15,33	106***
23	Шкала I - самоуважение	11,2	11,3	511,5
24	Шкала II - аутосимпатия	10,21	8,11	346**
25	Шкала III – ожидаемое отношение от других	10,5	6,7	227***
26	Шкала 3 - самопринятие	5,5	5,4	479
27	Шкала 7 - самопонимание	5,4	4,3	448
28	Депрессивность	7,43	10,3	225***
29	Невротичность	6,1	6,9	458
30	Раздражительность	3,4	3,7	469,5
31	Реактивная агрессивность	2,8	3,8	419
32	IV. Общение, взаимодействие учителя с учениками.	80,2	66,6	214***
33	VI. Поддержание творческой (креативной) атмосферы на уроке	80,8	49,7	5***

В таблице уровни значимости обозначены: *** – максимально значимое различие (вероятность ошибки $p < 0,001$); ** – очень значимое различие (вероятность ошибки $p < 0,01$); * – значимое различие (вероятность ошибки $p < 0,05$).

личностных позиций учителя и ученика, понимания и принятия его индивидуальной неповторимости. Это способствует более полному проявлению и раскрытию возможностей учащихся, обеспечивает

психологически безопасные условия развития личности детей.

Педагоги 2-ой группы, работающие в адаптивной модели, испытывают затруднения в построении эмоционально-поло-

жительного диалогового общения с учениками, эмоционально неустойчивы, ригидны, проявляют в отношении учащихся холодность, отчужденность, подозрительность. Ориентация учителей данной группы в своей деятельности на результат, ведет к обострению соперничества, ослабляет коммуникативное взаимодействие между педагогами и учениками. В результате формируется неблагоприятный психологический фон, препятствующий личностному развитию самих педагогов и детей, вызывает у них страх самовыражения, негативные эмоциональные переживания и состояния.

5). Факторный анализ методом главных компонент с процедурой варимакс-вращения (Varimax normalized) для сужения размерности данных и выявления общих тенденций (факторов), объясняющих связи между переменными.

По его итогам выявлена 4-факторная структура полученных эмпирических данных.

Первый фактор биполярный. Его положительный полюс определяется положительным значением шкалы эмоциональная устойчивость (0,968). Отрицательный полюс этого фактора определяется противоположными полюсами указанных шкал: эмоциональная лабильность-эмоциональная стабильность (-0,677), тревожность (-0,856), напряжение (-0,802), депрессивность (-0,876).

Второй фактор является однополюсным и определяется положительными значениями следующих шкал: самоконтроль (0,802), ответственность (0,746) доверие (0,677), экстраверсия – интроверсия (0,637), сотрудничество (0,558).

В третий фактор вошли однонаправленные конструкты: направленность на общение (0,815), общение, взаимодействие с учениками (0,729), поддержание творческой (креативной) атмосферы на уроке (0,621).

Четвертый фактор включает в себя значения показателей: гибкость-ригид-

ность (0,642), ожидаемое отношение от других (0,626), аутосимпатия (0,628), агрессивность (-0,559), самоотношение (0,592), общительность (0,571).

6). Множественный регрессионный анализ (МРА) (Multiple Regression) методом пошагового включения показателей (Forward stepwise) для выявления влияния личностных характеристик педагогов на способность создавать условия психологической безопасности учеников.

В качестве независимых переменных (предикторов) выступили 4 ранее выделенных нами фактора. В роли зависимой переменной – показатели, характеризующие психологическую безопасность учащихся (IV и VI компетентности методики МОРУ) «общение, взаимодействия учителя с учениками», «поддержание творческой (креативной) атмосферы на уроке».

По результатам двух МРА нами были получены следующие уравнения регрессии:

1) «Общение, взаимодействия учителя с учениками» = $12,172 + 1,245\Phi_1 + 3,194\Phi_2$,

где Φ_1 – фактор 1 «эмоциональной гибкости», Φ_2 – фактор 2 «направленность на общение»

2) «Поддержание творческой (креативной) атмосферы на уроке» = $79,07 + 3,369\Phi_2 + 5,584\Phi_4 + 4,627\Phi_1$, где Φ_4 – фактор 4 «самоотношение», Φ_1 – фактор 1 «эмоциональной гибкости», Φ_2 – фактор 2 «направленность на общение».

Таким образом, из представленных уравнений регрессии видно, что главными факторами, детерминирующими обеспечение педагогами психологической безопасности учащихся, являются **фактор 1** ($B_1=1,245$, $p<0,00009$, $B_2=4,627$, $p<0,0001$) «эмоциональная гибкость», **фактор 2** «направленность на общение» ($B_1=3,194$, $p<0,0001$, $B_2=3,369$, $p<0,0001$). Входящие в данные факторы психологические переменные: самоконтроль, ответственность, доверие к другим и себе, экстраверсия, сотрудничество, а так же эмоциональная устойчивость являются личностными каче-

ствами педагогов необходимыми для обеспечения условий психологической безопасности учеников.

Итак, статистически подтверждено предположение о том, что высокий уровень развития личностных характеристик педагогов, осуществляющих свой труд в модели развития, влияет на способность учителей создавать условия психологической безопасности учащихся.

7). Качественный и количественный анализы изучения и сравнения условий психологической безопасности учеников в реальном педагогическом процессе (на уроке) по показателям уровня развития способностей (компетентностей) учителей, работающих в адаптивной модели и модели развития.

В качестве основного инструмента исследования была использована «Методика оценки работы учителя» (МОРУ). Данная методика позволяет фиксировать и оценивать реальный для учителя уровень владения педагогическими компетентностями: методическую и предметную подготовку учителя и коммуникативные способности, сопоставлять реально полученные значения с уровнем минимально необходимым для учителя. Индикаторы компетентностей: IV. Общение, взаимодействие учителя с учениками, VI. Поддер-

жание творческой (креативной) атмосферы на уроке, такие как создание условий, благоприятных обучению, демонстрация теплоты и дружелюбия, помощь учащимся в выработке позитивной самооценки, стимуляция интереса учащихся, передача личного энтузиазма и т. д. являются показателями способности учителей создавать психологически безопасные условия для развития учеников.

Результаты обследования учителей по данной методике позволили выделить и соотнести с моделями труда три группы педагогов, различающихся по уровню развития способностей, необходимых для обеспечения психологической безопасности учеников: 1 группа – показатели выше минимально необходимого уровня (*модель профессионального развития*), 2 группа – ниже минимально необходимого и 3 группа демонстрирует разноуровневые показатели, т. е. высокие, минимально необходимые и ниже минимально необходимых. 2 и 3 группа относятся к *адаптивной модели*.

Полученные данные позволяют констатировать, что педагоги 1 группы имеют высокий уровень развития личностных характеристик, что относит их к *модели развития*, демонстрируют уровень владения педагогическими способностями

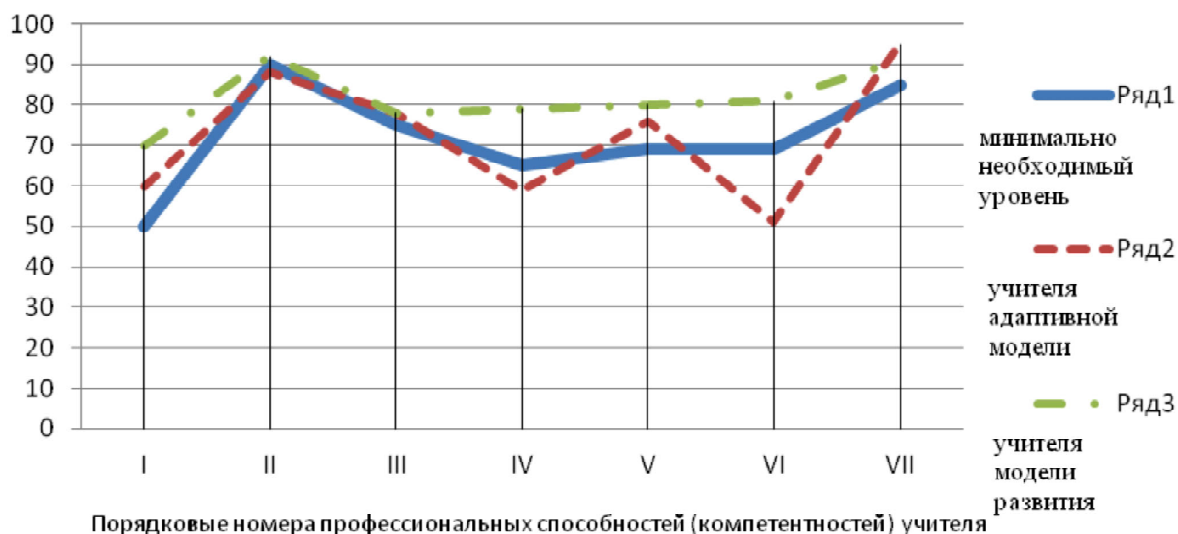


График 2. Уровни развития профессиональных способностей (компетентностей) педагогов адаптивной модели и модели профессионального развития

ми (компетентностями) значительно превышающий минимально необходимый (график 2, ряд 3).

Кривые на графике отображают уровень профессиональных компетентностей (по МОРУ): **I.** *Получение информации о запросах ученика и его продвижении в обучении.* **II.** *Демонстрация учителем знания учебного предмета и письменного и устного объяснения материала.* **III.** *Организация времени урока, пространства класса, учебных пособий и ТСО в целях обучения.* **IV.** *Общение, взаимодействие учителя с учениками.* **V.** *Демонстрация учителем соответствующих методов обучения.* **VI.** *Поддержание творческой (креативной) атмосферы на уроке.* **VII.** *Способность поддерживать дисциплину на уроке.*

Педагоги модели профессионального развития активизируют деятельность учащихся используя проблемный метод организации занятий, гибко реагируют на запросы со стороны учащихся. Основной формой построения урока является диалог, в котором учителя при помощи вербальных и невербальных средств общения проявляют поддержку интереса учеников к своему предмету, поощряют их самостоятельность в поиске новой информации, демонстрируют открытость и доверие. Высокие показатели коммуникативной компетентности учителей, относящихся к 1 группе способствуют *созданию творческой (креативной) атмосферы на уроке*, что на наш взгляд, обуславливает низкий уровень школьной тревожности у детей и создает тем самым психологически безопасные условия для развития личности учащихся.

В то же время у педагогов 2 группы, работающих в *адаптивной модели* труда, уровень владения педагогическими способностями ниже минимально необходимого уровня владения этими способностями. Учителя данной группы испытывают трудности в активизации самостоятельной работы учащихся, реализации

диалогового общения с учениками, в создании положительного эмоционально-психологического климата на уроке. Кроме того, они негативно реагируют на ошибки и нарушения детьми дисциплины, склонны к монологизму, излишней строгости, применению воздействий в основном дисциплинирующего и оценочного характера, что вызывает страх, неуверенность и тревожность у детей. Все это, по нашему мнению свидетельствует о низком уровне развития коммуникативной компетентности учителей, отсутствии способности *создавать творческую (креативную) атмосферу на уроке.*

Педагогов 3 группы, относящихся к *адаптивной модели* труда, характеризуют разноуровневые значения педагогических способностей (компетентностей): реальный уровень I, II, III, V компетентностей, отображающий методическую и предметную подготовку учителей находится на среднем уровне, т. е. незначительно выше минимально необходимого. По коммуникативным компетентностям (IV, VI) реальный уровень находится ниже минимально необходимого, однако по VII компетентности (поддержание учителем на уроке приемлемого поведения учеников) выше минимально необходимого уровня развития этой компетентности. Полученные результаты говорят о том, что учителя данной группы накопив среднюю методическую базу преподаваемого ими предмета, взаимодействуют с учениками за счет дисциплины, не уделяя достаточного внимания развитию своих коммуникативных способностей. Характерной особенностью таких учителей является формализм, исключающий возможность построения урока в форме диалога, постановку и решение творческих задач с учетом интересов учащихся, насыщению общения положительными эмоциями и чувствами.

Таким образом, сравнение и анализ уровня развития педагогических способностей (компетентностей) учителей показал, что педагоги, относящиеся к модели

Таблица 3

**Сравнительный анализ динамики средних групповых показателей
личностных характеристик педагогов до и после развивающей работы**

ПАРАМЕТРЫ	1 группа (учителя гимназии)			2 группа (учителя лицея)		
	До тренинга	После тренинга	U-критерий Манна-Уитни	1-й замер	2-й замер	U-критерий Манна-Уитни
Направленность на общение	7,67	8,04	2,13*	12,33	12,69	0,08
Гибкость (ригидность)	24,14	18,01	2,27*	13,04	13,08	0,31
Самоотношение	15,33	8,01	2,18*	21,03	21,31	0,29
Аутосимпатия	8,11	5,24	2,17**	10,21	10,48	0,82
IV. Общение, взаимодействие учителя с учениками.	66,6	54,69	2,17**	80,2	80,76	0,92
VI. Поддержания творческой (креативной) атмосферы на уроке	49,7	64,02	3,49**	80,8	81,4	0,53
Тревожность	12,2	8,9	1,82*	10,6	9,9	0,93
Экстраверсия-интроверсия	41,33	44,12	1,14*	49,24	49,32	0,0009
Эмоциональная устойчивость	46,42	48,06	2,54*	53,67	54,12	0,008
Эмоциональная лабильность- стабильность	10,21	8,00	1,87*	8,11	8,92	0,59
Самоконтроль	6,92	22,65	3,48**	9,53	9,82	0,26
Ответственность	11,1	11,98	2,46*	13,1	14,2	0,68
Доверие	10,09	28,89	2,23*	13,11	14,4	0,86
Сотрудничество	3,81	8,47	2,13*	6,27	7,39	0,57
Напряженность	10,1	7,44	2,23*	8,74	8,61	0,43
Депрессивность	10,3	8,1	2,23*	7,43	7,92	0,42

В таблице уровни значимости обозначены: *** – максимально значимое различие (вероятность ошибки $p < 0,001$); ** – очень значимое различие (вероятность ошибки $p < 0,01$); * – значимое различие (вероятность ошибки $p < 0,05$).

профессионального развития, проявляют личностные характеристики, определяющие их способность создавать условия психологической безопасности учеников.

Полученные на первом этапе данные определили **второй этап** экспериментального исследования, цель которого заключалась в разработке и реализации психологической программы, направленной на развитие способности педагогов создавать условия психологической безопасности учащихся, в частности развития интегральных личностных характеристик (коммуникативная компетентность, эмоциональная гибкость, направленность на общение), а также повышения уровня самосознания.

Практическая реализация психологической программы соответствовала четы-

рем основным стадиям психотехнологии конструктивного изменения поведения учителя Л. М. Митина [3, 5, 6] – подготовке, осознанию, переоценке, действию и затрагивала мотивационную, когнитивную, аффективную и поведенческую сферы личности.

При анализе эффективности проведенной психологической программы нами сравнивались группа учителей гимназии ($n=24$), принявших ранее участие в констатирующем эксперименте и развивающей работе и группа педагогов лицея ($n=54$), с ними не проводилась развивающая работа.

После реализации психологической программы была проведена повторная диагностика (через 6 месяцев) с применением разработанной диагностической

программы. Целью данной диагностики являлась оценка эффективности проделанной работы.

Повторное применение методики МОРУ в обследовании учителей, принимавших участие в программе психологического практикума, выявило увеличение показателей по всем компетентностям. У 35% педагогов, принимавших участие в психологическом практикуме, повысился уровень коммуникативной компетентности (способности). Помимо количественных отличий, педагоги, участвовавшие в развивающей работе, демонстрировали более высокий уровень рефлексии, способности планировать и осуществлять свою деятельность в нестандартных ситуациях, применение в педагогической деятельности навыков творчества, выработанных в ходе практических занятий. Это проявлялось в диалоговой форме общения, насыщенного положительными эмоциями педагогов и учеников, в создании творческой атмосферы на уроках, что оказало существенное влияние на повышение уровня психологической безопасности учащихся в школе.

Результаты сравнительной диагностики (до и после развивающей работы), проведенные при помощи непараметрического метода сравнения двух выборок U-критерия Манна-Уитни (см. табл. 3) выявили общие положительные тенденции динамики показателей.

После участия педагогов в развивающей работе, произошли положительные изменения показателей личностных качеств, влияющих на психологическую безопасность учеников. Кроме того статистически значимо понизился уровень напряженности, тревожности учителей и повысился уровень эмоциональной устойчивости.

Не менее значимым является тот факт, что из 24 учителей, принимавших участие в программе психологического практикума, изначально к модели развития относились 7 человек, а по окончании развивающей работы результаты диагно-

стики показали, что их число увеличилось до 11 человек.

Таким образом, анализ экспериментальных данных подтверждает эффективность проведенной психологической программы. Использование технологии профессионального развития личности дает возможность трансформировать адаптивное поведение педагогов в модель профессионального развития, вызывает положительную динамику личностных качеств учителей, что повышает их способность создавать условия психологической безопасности учащихся.

Выводы

1. Личностные качества педагогов: самоконтроль, ответственность, доверие к себе и другим, сотрудничество, эмоциональная устойчивость определяют уровень развития педагогических способностей общения, взаимодействие учителя с учениками, поддержание творческой (креативной) атмосферы на уроке, которые являются основным показателями способности учителей обеспечить условия психологической безопасности учеников.

2. Представления учащихся о психологически опасных характеристиках школьной среды чаще соотносятся с проявлением личностных качеств учителей. Представления педагогов об опасных характеристиках соотносятся с проявлениями, как их собственных качеств личности, так и учеников.

3. У педагогов, работающих в русле модели развития, показатели уровня развития личностных характеристик, влияющих на психологическую безопасность учащихся, существенно выше, чем у учителей адаптивной модели.

4. Психологическим условием развития способности учителей создавать условия психологической безопасности учащихся является повышение уровня профессионального самосознания педагогов, его аффективного компонента – самоотношения, самопринятия.

5. Основным организационно-педагогическим условием, развивающим способность педагогов создавать условия психологической безопасности учащихся, является психологическая программа, разработанная на основе технологии конструктивного изменения поведения учителей,

и внедренная в процесс профессиональной деятельности педагогов.

Таким образом, способность учителей создавать условия психологической безопасности учащихся определяется комплексом личностных характеристик, которые позволяют педагогам осуществлять педагогическую деятельность, в творческой (живой) атмосфере.

ПРИМЕЧАНИЯ

1. Митина Л. М. Учитель как личность и профессионал. – М.: Дело, 1994. – 214 с.
2. Митина Л. М. Психология труда и профессионального развития учителя: учебное пособие / Л. М. Митина. – М.: Издательский центр «Академия», 2004. – 332 с.
3. Психотехнологии и психотехники профессионального развития личности / Под ред. Л. М. Митиной, С. А. Подосинникова. – Астрахань: Изд. дом «Астраханский университет», 2008. – 392 с.
4. Митина Л. М. Психологу об учителе / Л. М. Митина. – М.: Учреждение Российской академии образования «Психологический институт», МГППУ, 2010. – 384 с.
5. Митина Л. М. Психология профессионального развития личности: теоретико-методологические проблемы // Российский научный журнал. – 2010. – №1(14). – С. 57- 63.
6. Соловьев В. Ю. Психологические детерминанты и условия эффективности внутриорганизационного обучения водителей // Российский научный журнал. – 2010. – №5(18). – С. 225-232.
7. Баева И. А. Психологическая безопасность образовательной среды. (Теоретические основы и технологии создания): Дис. ... д-ра психол. наук. – СПб., 2002. – 318 с.
8. Галина З. Н. Особенности развития профессионального самосознания студентов и преподавателей в условиях полисубъектного взаимодействия // Теоретическая и экспериментальная психология. – 2010. – Т. 3. – № 2. – С. 89-93.



УДК 371.15:62-051

ББК 74.48

Педагогика

МОДЕЛЬ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КУЛЬТУРЫ БУДУЩИХ ИНЖЕНЕРОВ

К. В. Борисова

В статье предлагается модель формирования профессиональной инженерной культуры, в которой выделяются целевой, содержательный, структурный и диагностический блоки. Исходя из содержания, включающего пять компонентов: мотивационно-ценностный, когнитивный, деятельностный, коммуникативный и рефлексивный, выделяем в структуре инженерной культуры ядерное звено – личность самого специалиста, способного к саморазвитию и рефлексии с набором профессионально важных качеств и мотивационно-ценностной ориентацией. Автор выделяет специальные виды деятельности, реализуемые в рамках инженерной деятельности (проектно-конструкторскую, научно-исследовательскую, производственно-технологическую, организационно-управленческую, сервисно-эксплуатационную) и общие виды деятельности (социально-профессиональную, информационно-аналитическую и коммуникативную). Диагностическая часть модели определяет уровни сформированности инженерной культуры у будущих специалистов.

Ключевые слова

Инженерная культура, модель культуры, профессиональная деятельность

На систему высшего образования, как основу развития, воспитания и образования общества, возложена задача формирования кадрового потенциала, наделенного высоким уровнем профессиональной культуры. А. И. Кравченко позиционирует профессиональную культуру как совокупность специальных теоретических знаний и практических умений, связанных с конкретным видом труда [8. С. 57]. Д. С. Лихачев представляет профессиональную культуру как меру, качество деятельности человека в определенной, строго ограниченной области его профессии, в том виде деятельности, где

он чувствует себя вполне комфортно, уверенно, свободно и раскрепощено [9. С. 3-8]. Анализ литературы позволяет нам заключить, что профессиональную культуру можно рассматривать как совокупность сформированных у специалиста: позитивных социально-ориентированных целей и мотивов профессиональной деятельности, профессиональных и личностных качеств, профессионально значимых знаний, навыков, умений, индивидуального пути реализации потенциала личности в деятельности, принятия ответственности за результаты и последствия своей деятельности, навыков коммуникации, необ-

ходимых для адаптации в профессиональной среде, способности оценивать результаты своей деятельности на предмет соответствия поставленным целям с последующим действиями, направленными на саморазвитие и самосовершенствование [4. С. 41-47]. Первостепенным результатом профессиональной деятельности должны выступать полная реализация и духовное обогащение специалиста, его личностно-профессиональное развитие. Понятие деятельность характеризует симбиоз культуры и жизни. Под деятельностью понимается целесообразно организованная активность человека, а задачей культуры выступает организация человеческой активности. Именно культура определяет предварительное представление о результате деятельности [11]. Имея представление о желаемом результате деятельности, специалист формирует алгоритм его получения, а именно, ставит задачи, определяет подходы, принципы, методы, приемы, формы и средства, в том числе контроля, прогнозирует способы самосовершенствования [10].

Инженерия одна из важнейших видов профессиональной деятельности, выполняющая в современной культуре одну из первостепенных ролей. Инженерная профессия предполагает системный, интегрированный подход к решению научно-технических задач. Специалист этого направления призван не только создавать некое устройство, технологию, и т. д., но и обеспечить сопровождение его работы, принимая в расчет последствия его функционирования в части экологии, эстетики, удобства и полезности эксплуатации. Духовно-нравственная позиция инженера, уровень его культурного развития могут оказаться ключевым в принятии решения задачи любого содержания. Таким образом, возникает необходимость воспитания инженерных кадров с высоким личностным, в особой мере, культурным потенциалом.

Разностороннее развитие личности

предполагает достаточный уровень развития способностей к одновременному осуществлению следующих видов деятельности или, иначе говоря, развития потенциалов личности, соответствующих этим пяти основным видам деятельности: познавательная, преобразовательная (практическая и проектирующая), ценностно-ориентировочная, общения, эстетическая (определенные как инвариантные стороны деятельности) (М. С. Каган, В. С. Леднев, А. М. Новиков).

Анализ нормативных документов и профессиограмм по инженерным специальностям демонстрирует, что вышеуказанные виды в полной мере реализуются в инженерной деятельности, способствуя личностно-профессиональному развитию будущего инженера.

Данные источники позволяют обозначить виды деятельности, осуществляемые в рамках заданной профессии, и определить набор компетентностей, личностных качеств, склонностей, способностей, обладание которыми на надлежащем уровне способствует полной реализации личности в инженерной деятельности.

Исходя из анализа Государственных образовательных стандартов высшего профессионального образования инженерных направлений 210400 «Радиотехника», 200100 «Приборостроение», 270800 «Строительство», 190600 «Эксплуатация транспортно-технологических машин и комплексов» [1], считаем возможным выделить следующие виды профессиональной деятельности, осуществляемых в рамках инженерной профессии: проектно-конструкторскую; научно-исследовательскую; производственно-технологическую; организационно-управленческую; сервисно-эксплуатационную.

Это обобщенный перечень видов профессиональной деятельности данных направлений. Более специфичные виды профессиональной деятельности, к которым готовят студентов в рамках заданной специальности, определяются высшим учеб-

ным заведением совместно с обучающимися, научно-педагогическими работниками высшего учебного заведения и объединениями работодателей. Отличие содержания этих видов профессиональной деятельности обусловлено спецификой направления. В силу существования различных направлений, реализуемых в рамках инженерной специальности, а, следовательно, и по причине отсутствия единого Государственного образовательного стандарта высшего профессионального образования для инженерного направления, сделаем попытку вычленения общих, наиболее важных составляющих содержания каждого вида профессиональной деятельности. Цель сведения к обобщенным видам деятельности обусловлена желанием создать в последствии единую модель формирования профессиональной инженерной культуры, некоторые компоненты которой могут исключаться (дополняться) для определенного направления.

Проектно-конструкторская заключается в осуществлении инженером анализа состояния научно-технической проблемы путем подбора, изучения и анализа литературных и патентных источников; определении цели, постановки задач проектирования, подготовки технического задания на разработку проектных решений; подготовке проектной и рабочей технической документации, оформлении законченных проектно-конструкторских работ; обеспечении соответствия разрабатываемых проектов и технической документации заданию, стандартам, нормам и правилам, техническим условиям и другим исполнительным документам; разработке методических и нормативных документов, технической документации, а также осуществлении мероприятий по реализации разработанных проектов и программ и т. п.

Научно-исследовательская (теоретическая и экспериментальная) предполагает разработку рабочих планов и программ проведения научных исследований и тех-

нических разработок, подготовку отдельных заданий для исполнителей; сбор, обработку и систематизацию научно-технической информации по теме планируемых исследований, выбор методик и средств решения сформулированных задач; разработку программ экспериментальных исследований, ее реализацию включая выбор технических средств и обработку результатов; подготовку научно-технических отчетов в соответствии с требованиями нормативных документов, составление обзоров и подготовку публикаций; разработку рекомендаций по практическому использованию полученных результатов; разработку патентных документов на образцы новой техники; участие в фундаментальных и прикладных исследованиях в области инженерных направлений; создание моделей, позволяющих прогнозировать свойства объектов профессиональной деятельности; обоснование и применение новых информационных технологий; информационный поиск и анализ информации по объектам исследования; изучение и анализ научно-технической информации, отечественного и зарубежного опыта по профилю деятельности; участие и проведение экспериментов по заданным методикам, составление описания проводимых исследований и систематизацию результатов и пр.

Производственно-технологическая реализуется через организацию рабочих мест, их техническое оснащение, размещение технологического оборудования; контроль за соблюдением технологической дисциплины; разработку методик проведения теоретических и экспериментальных исследований в заданной области; разработку и внедрение новых технологических процессов; оценку экономической эффективности технологических процессов; обслуживание технологического оборудования; реализацию мер экологической безопасности и пр.

Организационно-управленческая включает организацию работы коллекти-

ва исполнителей, выбор, обоснование и, принятие и реализацию управленческих решений; организацию и совершенствование системы учета и документооборота; нахождение компромисса между различными требованиями (стоимости, качества, безопасности и сроков исполнения) при долгосрочном и краткосрочном планировании и определение рационального решения; оценку производственных и непроизводственных затрат на обеспечение качества продукции и услуг; осуществление технического контроля и управления качеством изделий, продукции и услуг; совершенствование системы оплаты труда персонала; адаптацию современных систем управления качеством к конкретным условиям производства на основе международных стандартов; разработку планов и программ организации инновационной деятельности на предприятии; поддержку данного информационного пространства планирования и управления предприятием на всех этапах жизненного цикла производимой продукции и др.

Сервисно-эксплуатационная деятельность заключается в монтаже, наладке, испытании и сдаче в эксплуатацию конструкций, инженерных систем и оборудования, проведении испытаний и определении работоспособности установленного, эксплуатируемого и ремонтируемого оборудования и систем; организация профилактических осмотров и текущего ремонта; составлении заявок на оборудование и запасные части, подготовок технической документации на ремонт; составлении инструкций по эксплуатации оборудования и т. д.

Эстетическая деятельность инженера направлена на гармонизацию мира, насыщенного машинами, гуманизацию техники. Она обобщает опыт проектирования, индустриального воплощения, серийного изготовления и социального бытия полезных и красивых орудий труда, станков, машин, вещей и предметов, сочетающих

в себе утилитарные и эстетические качества [3. С. 22-23].

Инженерная деятельность должна включать, в том числе, общекультурную и социокультурную составляющие: способность совершенствоваться и развивать свой интеллектуальный и общекультурный уровень; владение культурой мышления, способностью к обобщению, анализу, восприятию информации, постановке цели и выбору пути ее достижения; способность пользоваться русским и иностранными языками, как средством делового общения; знание базовой и специальной лексики, основной терминологии своей специальности; владение навыками перевода общего и профессионального текста, техниками общения с иностранными партнерами; использование на практике умений и навыков в организации исследовательских и проектных работ, в управлении коллективом; профессиональной эксплуатации современного оборудования и приборов; знание закономерности познавательной деятельности, основных философских концепций, роли техники и технологии в развитии современного общества и умения их использовать в практической деятельности; проявлять инициативу, брать на себя всю полноту ответственности; адаптироваться к изменяющимся условиям, переоценивать накопленного опыта, анализировать свои возможности; позитивно воздействовать на окружающих с точки зрения соблюдения норм и рекомендаций здорового образа жизни; использовать знания правовых и этических норм при оценке последствий своей профессиональной деятельности и т. д.

Реализация вышеизложенных видов деятельности, осуществляемых в рамках инженерной специальности, приводит к личностно-профессиональному развитию, т. е. процессу формирования личности (в широком понимании) и ее профессионализма в саморазвитии, профессиональной деятельности и профессиональ-

ных взаимодействиях [6. С. 39]. О лично-стно-профессиональном развитии специалиста свидетельствует наличие у него четких мотивационно-ценностных профессиональных ориентаций, необходимых знаний, умений и навыков, хорошо выраженных профессионально важных комплексов качеств, способностей, востребованных инженерной профессией, стремление к саморазвитию, приращиванию опыта.

Вся совокупность психологических качеств личности, а также целый ряд физических, антропометрических, физиологических характеристик человека, которые определяют успешность обучения и реальной деятельности, получили название «профессионально важные качества» (ПВК) субъекта деятельности [2. С. 153]. Поскольку под профессиограммой понимаются научно обоснованные нормы и требования профессии к видам профессиональной деятельности и качествам личности специалиста, которые позволяют ему эффективно выполнять требования профессии, получать необходимый для общества продукт и вместе с тем создают условия для развития личности самого работника [7. С. 22], мы изучили профессиограмму инженера. Из анализа последней можно заключить, что для осуществления всех вышеизложенных видов инженерной деятельности на высоком уровне, инженер должен обладать набором следующих личностных качеств: методичностью, рациональностью, любознательностью, самостоятельностью, скрупулезностью в работе, аккуратностью, наблюдательностью, изобретательностью, терпеливостью, усидчивостью и пр. Полная реализация специалиста в сфере инженерии возможна при условии обладания им следующими способностями: техническими, математическими, способностью воспринимать большое количество информации, способностью сопоставлять и анализировать множество разрозненных фактов, гибкостью мышления (способностью

изменять планы, способы решения задач под влиянием изменений ситуации), наглядно-образным мышлением, высоким уровнем концентрации, распределения и устойчивости внимания (способностью в течение длительного времени заниматься определенным видом деятельности, уделять внимание нескольким объектам одновременно), хорошей памятью (долговременной, кратковременной), пространственным воображением, способностью принимать и внедрять новое на практике, хорошим глазомером и пр.

По мнению Л. С. Выготского и С. Л. Рубинштейна творческая самостоятельность и самостоятельность личности выступают ведущей детерминантой личностного развития. Задачей учреждения высшего профессионального образования становится обеспечение педагогических условий для овладения профессиональной инженерной культурой. Под педагогическим условием вслед за Н. М. Борытко понимает внешнее обстоятельство, оказывающее существенное влияние на протекание педагогического процесса, в той или иной мере сознательного сконструированного педагогом, предполагающего достижение определенного результата [5. С.127]. Однако, помимо внешних должны быть задействованы и внутренние стимуляторы прогресса, а именно, личное стремление специалиста к саморазвитию самосовершенствованию, повышению уровня культурного потенциала, для которых, собственно, также должны быть организованы педагогические условия.

Культурное развитие личности специалиста предполагает присвоение определенных норм, стереотипов и образцов поведения, овладение культурными ценностями, формами и способами осуществления профессиональной деятельности, а также последующее развитие с целью самосовершенствования, через формирование и приращивание своего культурного потенциала. Рефлексия выступает одним из ключевых механизмов, регулирующих

этот процесс, обеспечивая специалиста возможностью саморазвития и условиями самокоррекции. Под профессиональной рефлексией понимают соотнесение себя, возможностей своего «Я» с тем, чего требует избранная (избираемая) профессия; в том числе – с существующими о ней представлениями. В инженерной профессии рефлексия выступает одним из ключевых механизмов личностно-профессионального развития, поскольку она регулирует процесс соотнесения собственного полученного результата с поставленной целью, самоанализа, анализа выбранного алгоритма получения этой цели, в частности, принципов, подходов, методов и средств. Этот аналитический процесс способствует определению дальнейшего плана работы, корректировке собственных действий, препятствующих или не способствующих получению желаемого результата. Рефлексия инженера выступает свойством его личности, мышления, целесообразно позиционировать ее как непременное условие гармоничного развития личности инженера и его творческой самореализации, развития и обогащения его профессионально-личностных качеств, способности самостоятельно осуществлять свой выбор, принимать ответственность за результаты и последствия своей деятельности. Поскольку в профессиональной деятельности инженер поставлен в условия, где ему приходится осуществлять выбор между экологичностью, эстетичностью, полезностью, моральностью, безопасностью, целесообразностью результатов своей работы, а зачастую требуется и разумное сочетание этих и иных факторов, именно ответственность, как склонность личности придерживаться норм поведения и готовность отвечать за результат перед собой и обществом, является важнейшей составляющей рефлексии.

Автор полагает, что динамика достижения цели подготовки инженера с высоким уровнем профессиональной культу-

ры может быть реализована через функционирование модели процесса формирования профессиональной культуры будущих инженеров рис. 1, вкупе с изучением специальных дисциплин, обеспечением педагогических условий, способствующих формированию данной культуры, а также педагогических условий, стимулирующих самостоятельную работу студентов. В широком понимании под моделью подразумевается описание системы, отражающей реальность до уровня абстракции. В педагогическом аспекте модель рассматривается как система педагогической деятельности, в которой представлен ожидаемый результат, определено содержание и смысл, необходимых для реализации ожидаемого результата, указаны субъекты деятельности. Под педагогическими условиями мы подразумеваем реализацию комплексного, личностно-деятельностного, культурологического и др. подходов, обеспечение учебно-методическими комплексами, дидактическими средствами обучения, элективными курсами, в основу которых положена междисциплинарная связь.

Исходя из содержания, включающего пять компонентов: мотивационно-ценностный, когнитивный, деятельностный, коммуникативный и рефлексивный, выделяем в структуре инженерной культуры ядерное звено-личность самого специалиста, способного к саморазвитию и рефлексии. С одной стороны, специалист должен обладать определенным набором личностных и профессиональных качеств, необходимых для реализации инженерной деятельности. Позитивно ориентированная мотивационно-ценностная основа специалиста способствует его стремительному личностно-профессиональному развитию, формированию стойко-положительного отношения к своей профессии, руководит грамотным выбором в процессе осуществления профессиональной деятельности. Личность инженера, наделенная вышеуказанными качествами

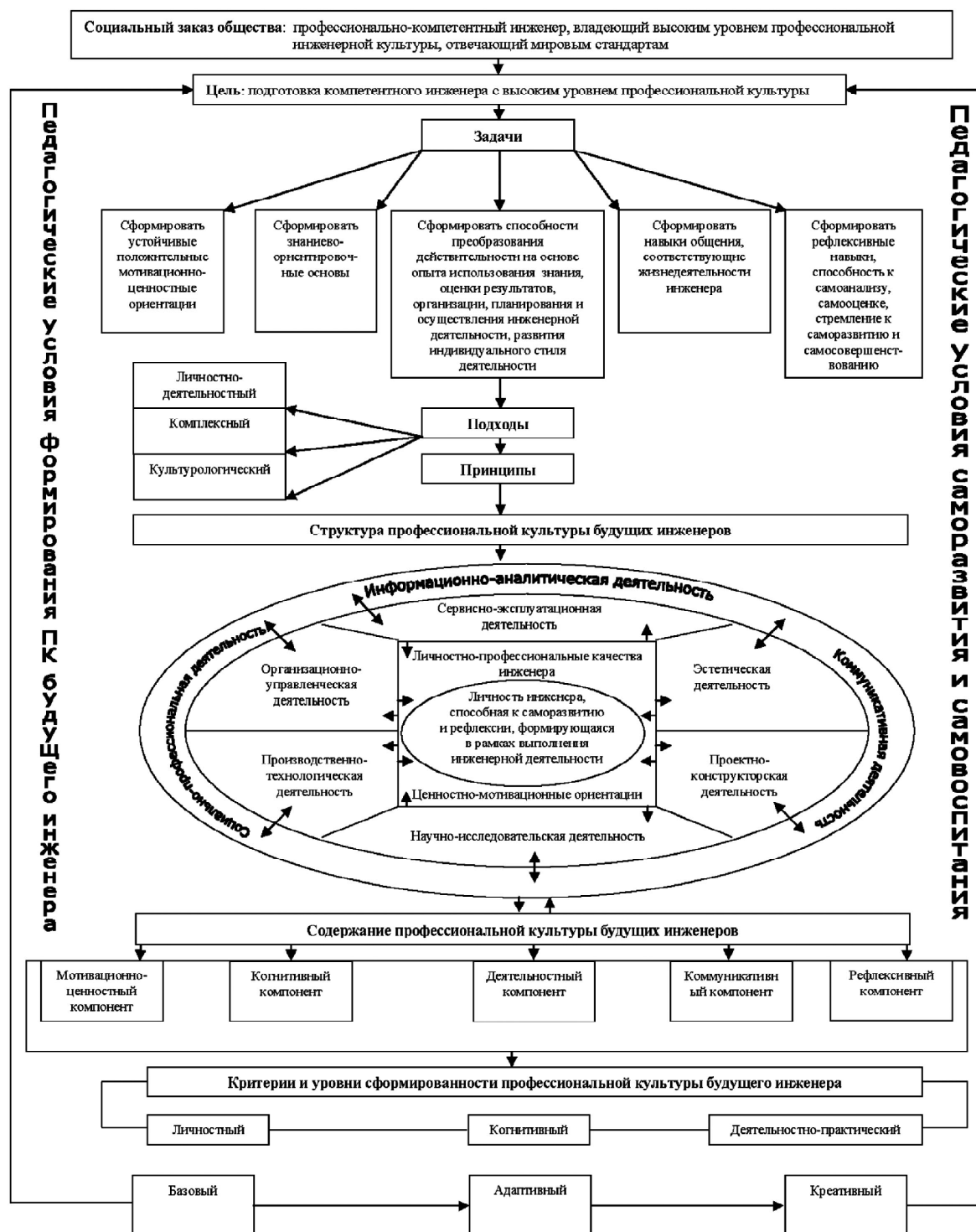


Рис 1. Модель формирования профессиональной инженерной культуры

и ориентациями, осуществляет профессиональную деятельность. С другой стороны, в рамках осуществления инженерной деятельности происходит переход на более высокий уровень сформированности этих качеств и ориентаций. Это свиде-

тельствует о тесной взаимосвязи данных компонентов структуры инженерной культуры. Автор выделяет специальные виды деятельности, реализуемые в рамках инженерной деятельности и общие виды деятельности (социально-професси-

ональную, информационно-аналитическую и коммуникативную). Диагностическая часть модели определяет уровни сформированности инженерной культуры у будущих специалистов. Этот процесс осуществляется в способствующих педагогических условиях. Более того, создаются ус-

ловия для самостоятельной работы над становлением культуры специалиста. Достигнув результата и соотнеся его с поставленной целью, студент может пройти весь цикл, совершенствуясь и корректируя недочеты, препятствующие достижению поставленной цели.

ПРИМЕЧАНИЯ

1. Архив файлов федеральных государственных образовательных стандартов высшего профессионального образования [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.edu.ru/db/portal/spe/archiv_new.htm (дата обращения: 25.12.11).

2. Бодров В. А. Психология профессиональной пригодности [Текст]: учеб. пособие для вузов / В. А. Бодров. – М.: ПЕР СЭ, 2001. – 511 с.

3. Борев Ю. Б. Эстетика [Текст]: учебник / Ю. Б. Борев. – М.: Высш. шк., 2002. – 511 с.

4. Борисова К. В. Аспекты формирования профессиональной инженерной культуры [Текст] // Проблемы цивилизованно-интегрированного системного воспитания молодежи. – М.: Физическая культура, 2011. – С. 41-47.

5. Борытко Н. М. В пространстве воспитательной деятельности [Текст]: моногр. / Н. М. Борытко. – Волгоград: Перемена, 2001. – 181 с.

6. Деркач А. А. Акмеографический подход в развитии профессионализма государственных служащих [Текст] / А. А. Деркач, В. Г. Зазыкин. – М.: РАГС, 1999.

7. Деркач А. А. Профессиограмма государственного служащего [Текст] / А. А. Деркач, А. К. Маркова. – М.: РАГС, 1999.

8. Кравченко А. И. Культурология [Текст]: учеб. пособие для вузов / А. И. Кравченко. – 3-е изд. – М.: Академический проект, 2002. – 496 с.

9. Лихачев Д. С. Культура как целостная среда [Текст] / Д. С. Лихачев // Новый мир. – 1994. – № 8. – С. 3-8.

10. Марков А. С. Исследование динамики формирования операторской деятельности для оптимизации подготовки специалистов [Текст] / А. С. Марков // Российский научный журнал. – 2008. – № 3(4). – С. 126-132.

11. Найдорф М. И. Введение в теорию культуры: Основные понятия культурологии / / Одесса: Друк, 2005 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.countries.ru/library/theory/naidorf_theory/index.htm (дата обращения: 12.04.2012).

УДК 378
ББК 74.48
Педагогика



ТВОРЧЕСКАЯ ИНДИВИДУАЛЬНОСТЬ СТУДЕНТА: СУЩНОСТЬ, ОСНОВНЫЕ ХАРАКТЕРИСТИКИ, РАЗВИТИЕ ВО ВНЕУЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Е. З. Гугуцидзе

Статья посвящена раскрытию сущности и основных характеристик творческой индивидуальности студента во внеучебной деятельности. В ней рассматриваются трудности, связанные с осмыслением данного феномена. В статье представлена авторская трактовка исследуемой категории.

Ключевые слова

Личность, творчество, креативность, творческая индивидуальность, творческая индивидуальность студента, творческая деятельность

Мир XXI века многопланов и динамичен. Признаваемая многими государственными и общественными деятелями, учёными, представителями культуры, педагогами объективная реальность заключается в том, что человек, способный ответить на вызовы времени, должен обладать творческой индивидуальностью. Рассмотрение её сущности и основных характеристик потребовало обращения к таким категориям как «творчество», «креативность», «творческая личность», «индивидуальность», «внеучебная деятельность».

В XX веке проблеме творческой индивидуальности и творческой личности уделялось внимание как отечественными, так и зарубежными философами, психологами и педагогами. Так, в западной психологии выделяются труды Е. Торренса («Диагностика креативности: методическое руководство» и др.) и А. Маслоу («Мотивация и личность» и др.). Не меньший

интерес представляют исследования отечественных ученых: В. И. Андреева, И. П. Иванова, А. Н. Лука, Л. С. Подымовой, Я. А. Пономарева, В. А. Сластёнина, В. А. Сухомлинского и др. Лейтмотивом их работ является идея о том, что человека нужно обязательно погрузить в творческую деятельность, в творческую атмосферу, и таким образом положить начало формированию творческой индивидуальности.

В самом общем смысле «творчество» – процесс человеческой деятельности, создающий качественно новые материальные и духовные ценности или итог создания субъективно нового. Творческий элемент имеет место в любом виде деятельности: в бизнесе, спорте, игре, в простом мыслительном процессе, в ежедневном общении, как говорил известный физик, академик П. Капица – везде, где человек действует не по инструкции. Сущность творчества – в открытии и создании качественно нового, имеющего какую-либо

ценность. В научном творчестве открываются новые факты и законы, по сути то, что объективно существует, но человечеству до поры не было известно. Творчество техническое изобретает то, чего до этого не было в технике и технологии. В искусстве же открываются новые духовные, эстетические ценности и создаются, «изобретаются» новые художественные образы, новые художественные формы. Философское творчество соединяет в себе черты различных видов творчества. Любой творческий процесс предполагает субъекта творчества, творца, побуждаемого к нему определенными потребностями, мотивами, стимулами, обладающего известными знаниями, умениями, способностями, необходимыми для осуществления творческого акта [5]. Творчество является такой деятельностью, где соединяются воедино понимание и видение мира определенного человека, основанное на знаниях и опыте, накопленных на протяжении многих лет. Именно у такого человека есть свои собственные принципы, понятия и правила, по которым он живет, принимает решения, высказывает свое мнение и др.

Анализ литературы по проблеме, позволяет рассмотреть творчество как деятельность, в которой происходит развитие человека, реализация его творческого потенциала, способности к преобразованию окружающего мира.

На рубеже XX – XXI веков утверждалась научная позиция, согласно которой творчество трактуется как одна из форм обновления мира, венчающая пирамиду инновационных достижений в природе. Творчество имеет значение как для человечества в целом, так и для конкретного индивида в частности. Оно отражает субъектную позицию личности, проявляющуюся в творческом акте, стремление человека к развитию и максимально полной самореализации, связь его творческого потенциала и совершаемой им деятельности.

В творчестве личность проявляется как нечто свободное, целостное, неделимое и неповторимое. Именно такую личность называют творческой (креативной). Креативность (творчество) присуща каждому нормальному человеку и отличается лишь степенью её выраженности. При этом не столь значима его новизна и ценность полученного в ходе деятельности такого человека результата для группы людей, общества или в целом всего человечества. Главное, чтобы результат был новым и значимым для самого творца. С такой позиции самостоятельное и неординарное решение учащимся какой-либо задачи будет творческим актом, а самого его следует оценивать как творческую личность. Важен не только процесс создания нового, но и ценность полученного результата. Он должен быть общезначим, хотя масштаб его может быть различным. Характерной чертой творца является сильная и устойчивая потребность в поиске. Именно в творчестве человек чувствует свободу, свободу мыслей и идей, свободу творения, свободу реализации своих интересов. И именно этим и будет отличаться одна личность от другой [2].

Интересно, что и на возникновение самих творческих (креативных) способностей в настоящий момент специалисты смотрят по-разному. Согласно одной научной позиции, творческие способности у человека возникали постепенно и явились следствием культурных и демографических изменений. Вместе с тем, по мнению антрополога Ричарда Клайна (Richard Klein) из Стэнфордского университета, высказанному в 2002 г., креативность возникла вследствие внезапной генетической мутации еще около 50 тысяч лет назад [5].

Как подчёркивают В. А. Сластёнин и Л. С. Подымова, в отечественной педагогической науке термин «креативность» появился для обозначения способности индивида формировать новые понятия, навыки, способности к осознанию свое-

го опыта к порождению не существовавшего ранее. Иначе говоря, креативность определяется как способность к созданию нового, это синтез процессуальных и личностных особенностей индивида, позволяющих ему творчески преобразовывать действительность» [3]. Они же рассматривают креативность как «творческую», творческие возможности человека, как некоторое особое свойство (устойчивая особенность) человеческого индивидуума, обуславливающее способность проявлять социально значимую творческую активность [4].

Для творческой личности важна способность оторваться от последовательного, логического рассмотрения фактов и соединить элементы мысли в новые целостные образы. Это позволяет увидеть новое в давно привычном. При этом скажем, что мысли творца могут вытекать из богатого опыта, глубоких и обширных знаний, а могут стать результатом творческой смелости, дерзости, риска. По этому поводу вспоминаются слова А. С. Пушкина: «Есть высшая смелость: смелость изобретения». Не только креативность есть важнейшая характеристика творческой личности, но и её богатый внутренний мир, особая позиция, связанная с постоянной направленностью на творчество, отношение с миром и к миру, к смыслу жизни и осуществляемой деятельности.

В центре нашего внимания находится творческая индивидуальность студента. Обращаясь к трактовке самой категории «индивидуальность», мы приходим к выводу, что она сопряжена с трактовкой категории «индивид». Индивид, индивидуальность – понятия, используемые, как правило, для описания и отображения разнообразных ипостасей бытия личности.

В изучении проблемы формирования творческой индивидуальности студента заметное место занимает работа Богдановой Р. У. «Гуманитарные ориентиры исследования творческой индивидуальности человека (педагогический аспект)»

(СПб, 2008), исследовательская позиция которой нам близка. Автор подчёркивает, что возможны два подхода, позволяющие определить понятие «творческая индивидуальность человека». Первый – традиционный, основанный на «теории черт». В этом случае творческая индивидуальность рассматривается как совокупность определённых качеств и свойств. Вместе с тем в таком решении вопроса изначально заложена и его слабость. Невозможно предложить какой-то единственно возможный, устраивающий всех список предлагаемых творческих характеристик. Второй – использование в осмыслении творческой индивидуальности сопряженности категорий «творческой индивидуальности» и «самобытности личности».

Богданова Р. У. пишет: «Сущностной характеристикой, которая определяет принципиально новое качество человеческой индивидуальности как целостности, является самобытность – самобытность её бытия, авторства жизни, её духовно-нравственного мира, личностно значимой для неё самореализации. <...>. Это позволяет творческую индивидуальность человека как качественно-содержательную его характеристику понимать как его *самобытность*. <...>» [1].

Самобытность сопрягается с авторством жизни самого человека. Большинство людей стремятся в своей жизни созидать, а не разрушать. Созидание во имя Добра – одной из важнейших нравственных, этических категорий. На нравственную сторону творческой индивидуальности обращают внимание философы, учёные, представители культуры.

Изучение творческой индивидуальности человека предполагает рассмотрение его богатого внутреннего мира, ценностных ориентиров и нравственных позиций. В этом есть согласование с пониманием самого человека, личности и творчества как важнейших ценностей наступившего века.

Определяя сущность творческой инди-

видуальности студента, мы выбираем в качестве её суть образующего компонента созидание, реализуемое в двух сферах: внутренней и внешней. Внутренняя сфера затрагивает духовно-нравственный мир студента, его «Я-концепцию», которые в студенческие годы ещё находятся в стадии становления (важно отметить, что именно в этот период происходит специализация и профессиональное становление), но при этом уже практически окончательно оформлены и предстают как соединения личностной и социальной идентичности (личностный компонент затрагивает нравственные, интеллектуальные и физические черты, а социальный позволяет идентифицировать личность соответственно полу, классу, культуре). Вместе с тем, в студенчестве начинаются процессы развития и корректировки названных феноменов. Внешняя сфера – взаимодействие, общение человека с другими людьми, способ его существования в обществе, профессии, система значимых для него социальных, профессиональных координат, а также эти сферы помогают индивиду определить смысл собственной жизни, свой социальный статус. Акцентируя внимание на творчестве, мы ещё раз подчеркнём, что относительно внутренней сферы – это признание творчества в качестве ценности, жизненного приоритета, наличие творческих идеалов и ориентиров, направленность на творчество, готовность и способность к подобной деятельности и стилю жизни. Воплощение всего этого в реальность – творческое наполнение внешней сферы.

Мы считаем, что творческая индивидуальность студента предстаёт как его уникальность, основанная на принятии ценностной значимости творчества для жизнедеятельности, которая проявляется в активно-творческом созидании своего профессионально-личностного «Я» и приобретении разнопланового творческого опыта.

Среди студентов I – IV курсов есте-

ственно-географического факультета и факультета истории и международных отношений Рязанского государственного университета имени С. А. Есенина (общая численность респондентов – 47 человек) был проведен опрос. Нас интересовали два момента: понимание ими сущности такого феномена как творческая индивидуальность студента и оценка влияния внеучебной деятельности на её развитие в условиях вуза. Студентам предлагалось самим определить наиболее значимые характеристики рассматриваемого феномена, при этом количество характеристик не ограничивалось.

Несмотря на то, что в опросе участвовали студенты разных специальностей, мы констатируем принципиальную схожесть высказанных респондентами мнений. Результаты опроса представлены в определенной иерархии по степени убывания указанных черт. Характеризуя творческую индивидуальность студента, учащиеся нашего вуза отмечают наличие таланта (90%), творческого мышления (85%), творческих способностей (84%), воображения (80%), фантазии (77%), творческой активности (75%), творческого потенциала (72%), творческого образа жизни (70%), стремления к самовыражению и самоактуализации (65%), творческого умения работать с информацией (50%), артистичности (50%), художественного восприятия мира (48%), чувства прекрасного (45%), внутренней свободы человека (40%). В своем восприятии творческой индивидуальности современный студент делает акцент на активно-творческое созидание.

В условиях вуза формирование творческой индивидуальности студента происходит не только в процессе обучения, но и во внеучебной работе, позволяющей открыть многие грани его личности, остающиеся невыявленными и нереализованными в ситуациях учёбы, сильному корпоративному духу современного студенчества.

Внеучебная деятельность является неотъемлемой частью процесса качественной подготовки специалиста во всех без исключения сферах человеческой деятельности. Она помогает будущему специалисту осознать мир, в котором он живет и людей, которые его окружают.

Среди форм внеучебной деятельности, которые можно оценить как эффективные в этом плане, следует назвать формы, связанные с целевым использованием возможностей социокультурной сферы. В настоящей статье покажем их на примере социально-культурного пространства Рязани и Рязанского края. С рязанской землёй связана жизнь многих ярких, талантливых, выдающихся людей. Сложно найти область деятельности, где бы нельзя было бы отметить заслуги рязанцев. Например, первый российский Нобелевский лауреат И. П. Павлов. Посещая дом-музей академика И. П. Павлова, студенты узнают о его жизненном пути, научной смелости, умении отстаивать свои позиции. Экскурсоводы обращают внимание на творческое начало в личности великого учёного, но влияние семьи и обстоятельств жизни, способствующих формированию его индивидуальности. Не менее значимо и посещение комплекса с. Константиново – родины поэта С. А. Есенина. Самобытная есенинская поэзия, в которой чувствуется противоречивая индивидуальность самого поэта, может дать импульс для развития собственного свободного от штампов взгляда на мир. И личный преподавательский опыт, и опыт коллег убеждают в том, что многие вопросы, связанные с формированием личности, индивидуальности студента, решаются более позитивно, если опираться на судьбы реальных людей, состоявшихся в жизни. И в этом плане музеи предоставляют очень большие возможности. Отметим, что в нашем вузе – Рязанском государственном университете имени С.А. Есенина – присутствует понимание этого факта. Здесь создано несколько музеев, в

которые часто приходят преподаватели, студенты и гости университета. Это музеи С. А. Есенина, И. И. Срезневского, недавно открытый зал А. И. Солженицына, а также музей истории университета и музей краеведения.

Не меньшие возможности для формирования творческой индивидуальности студента предоставляет театр. Рязань может гордиться своими театрами (театр драмы, театр для детей и юношества, театр кукол, музыкальный театр). Интересный театральный коллектив «Предел» уже много лет существует в городе Скопин Рязанской области. Со всеми этими театрами у нашего вуза установились партнёрские отношения. Особо следует сказать об университетском театре «Переход» (руководитель – Г. Д. Кириллов), являющимся лауреатом многочисленных театральных смотров и конкурсов. Этот театр существует более 10 лет. Студенты всех факультетов имеют возможность заниматься в театральной студии, раскрывать различные грани своего таланта. На сцене театра идут пьесы У. Шекспира, А. П. Чехова, М. Зощенко, А. Вампилова, В. Шукшина и многих других. И в каждом спектакле ставятся вопросы о сложности внутреннего мира человека и сложностях его существования в мире. Эти спектакли, пьесы – отражение разнообразного жизненного опыта и авторов, и исполнителей. Всё это, с нашей точки зрения, так же влияет на развитие индивидуального «Я» каждого студента – и того, кто играет на сцене, и того, кто смотрит спектакль как зритель.

Музеи и театры не единственное, что составляет социально-культурное пространство, в котором существуют люди, но их влияние на профессионально-личностное развитие неоспоримо. Именно поэтому посещение театров, музеев столь востребовано во внеучебной деятельности, осуществляемой в вузах. Вместе с тем мы отмечаем, что социокультурная среда в целом предоставляет значительные возможности для формирования творческо-

го начала каждого обучающегося в высших учебных заведениях. Это должен помнить каждый преподаватель, каждый куратор и активно использовать в своей работе с современным студенчеством.

Внеучебная деятельность студентов высших учебных заведений представляет собой некую систему, которая обеспечивает профессионально-личностное развитие и саморазвитие будущего специалиста на основе индивидуально-творческого подхода, а также добровольного принятия и осознания жизненных ценностей и при-

оритетов. Внеучебная деятельность создает благоприятные условия для формирования личности студента, прежде всего в общении и взаимодействии с другими людьми, группами, объединениями, коллективами и т. д. Таким образом, многие качества личности студента, приобретаемые в процессе внеучебной деятельности, становятся социально и профессионально ориентированными в его дальнейшей жизни.

ПРИМЕЧАНИЯ

1. Богданова Р. У. Гуманитарные ориентиры исследования творческой индивидуальности человека (педагогический аспект). – СПб.: ООО «Книжный Дом», 2008. – 272 с.

2. Мартишина Н. В. Творческий потенциал педагога, его становление и развитие: методологические подходы к исследованию / Н. В. Мартишина // Российский научный журнал. – 2008. – №3 (4). – С.133-134

3. Сластёнин В. А., Подымова Л. С. Готовность педагога к инновационной деятельности // Педагогическое образование и наука. – 2006. – № 1.

4. Сластёнин В. А., Подымова Л. С. Педагогика: инновационная деятельность. – М., 1997. – 221 с. – С. 67.

5. wikipedia.org



УДК 37.037
ББК 74.267.5+75.715-8
Педагогика

ВОСПИТАТЕЛЬНЫЕ АСПЕКТЫ КИОКУСИНКАЙ КАРАТЭ

Д. И. Гуськов

В статье анализируется современное состояние процесса воспитания подрастающего поколения. Предлагается система гармоничного духовного, физического и психологического воспитания и обучения посредством занятий восточными единоборствами, в частности Киокусинкай каратэ, а также подчёркивается исключительная роль в воспитательном процессе единства духовного и физического совершенствования.

Ключевые слова

Воспитание, киокусинкай, единоборства, гармоничное развитие

Несмотря на значительные коренные изменения происходящие в нашем обществе, в последнее время не появилось новых идей, чётко сформулированного и понятного для большей части населения страны духовного стержня, который даёт направление движения каждому отдельному человеку и показывает, куда в настоящее время движется, а также, куда будет двигаться наша страна в перспективе ближайшего будущего. Отсутствие такой идеи влечёт за собой не только спутанность в мыслях людей, разброд в делах, но и принятие ценностей, несовместимых с выживанием и развитием человечества.

Таким образом, данное положение вещей может показаться свободой каждой отдельной личности. Но это иллюзия. Это не свобода, а торжество «закона джунглей», гласящего: «Каждый сам за себя».

Многие думают, что этот вопрос слиш-

ком далёкий от повседневной жизни каждого из нас, но и это является иллюзией. Этот вопрос определяет сегодня, какое у нас будет завтра. И будет ли оно вообще.

Особенно тяжело в такой ситуации приходится подрастающему поколению. Не имеющие сегодня чётких жизненных ориентиров, либо принявшие ложные ценности за истинные, они болезненно переносят период безыдейности и бездуховности. Ведь молодости присущ романтизм, а не прагматизм. Молодости требуется высокая идея, которой нужно служить. Иначе человек получается мелок, низок и жалок.

Всем хорошо известно, что дети – это наша спокойная старость, жизнь и будущее нашей страны. Однако, как бы родители ни старались вложить в формирующиеся духовно-нравственные составляющие личности ребенка свой взгляд на мир, своё понимание добра и зла, – окружаю-

шая действительность всегда будет оказывать на них сильнейшее воздействие, и ребёнок всегда будет находиться в конфликте: родители говорят одно, а вокруг всё совершенно по-другому. И это проблема не сегодняшнего дня, это извечная проблема поколений, проблема «отцов и детей». Только сегодня она как никогда остра потому, что слишком быстро меняется мир вокруг нас. Потому, что сейчас время глобальных перемен, когда старые, и во многом оправдавшие себя традиции ломаются, а новых нет. И сегодня старшему поколению просто не понять, что чувствует ребёнок по отношению к своей Родине потому, что Родина уже другая. Однако необходимо помнить о том, что теряя духовно-нравственные составляющие личности ребенка, мы теряем себя и свою страну.

Но несмотря ни на что все мы желаем счастья своим детям и самим себе. Сложность состоит лишь в том, как этого счастья достичь и вообще, каково оно – это счастье? А может быть счастье – это когда дети здоровы физически и психически, умеют уважать и любить других людей, умеют самостоятельно мыслить, трудолюбивы и образованы, любят в свою очередь своих детей и свой дом, свою Родину. Разумеется, что это малая часть большого списка, но разве не это главное?

Не это ли идеал человеческого сообщества? Кто не желает счастья себе и своим детям? Кто может выступать против такого счастья? Какое государство может не желать этого своим гражданам? Вроде бы никакое.

Но при всём этом давайте задумаемся, а что мы сами делаем для воспитания своих детей? Каждый день? Какой пример лично, своей жизнью, своими повседневными поступками, своими мыслями им подаём?

Конечно, учим их «жизни», ругаем, читаем нотации, проверяем сделанные уроки. Конечно, ходим вместе гулять по выходным, отправляем в магазин, привле-

каем к труду дома или на даче. Но достаточно ли этого для того, чтобы наши дети стали такими, как нам хочется? Конечно же, нет. Необходимо трудиться над собой, над своими детьми. Трудиться вместе с детьми.

И никто этого не сделает за нас. Тот, кто потрудится над подрастающим поколением вместо нас, – сделает это для себя, сделает так, чтобы ему было удобно, или удобно тому, на чьи деньги он трудится.

В связи вышесказанным Общероссийская физкультурно-спортивная общественная организация «Федерация Кёкусин-кан каратэ-до России» в лице своего представительства – Рязанской региональной общественной организации «Федерация Киокусинкай», имеет честь предложить для взрослых и детей единую, целостную, основанную на веками сложившихся традициях систему гармоничного духовного, физического и психологического воспитания и обучения, позволяющую формировать сильную, самостоятельную личность, человека высокодуховного и мыслящего.

Подрастающему поколению данная система даёт шанс выжить в жестоком современном мире, найти себя среди людей и в любом месте быть нужным, конкурентоспособным, востребованным. Позволяет гармонично развить тело, психику, дух, укрепить и сохранить на долгие годы здоровье, приобрести жизненно важные знания, умения и навыки [1].

Раздел охватывающий возрастной период с 7 до 17 лет, основывается на древних традиционных восточных воинских традициях, огромном опыте воспитания и обучения, накопленном многими поколениями. Он обширен, методичен, научно проработан, сочетает в себе традиционные знания в области восточных единоборств и последние достижения современной педагогической науки [2, 3].

Занятия физической культурой и спортом, как отмечал в педагогических трудах А. В. Луначарский, являются хорошим средством физического развития и

всестороннего воспитания молодого поколения, средством отвлечения подростков от влияния улицы [4]. Интерес к занятиям спортом, в частности восточными единоборствами, проявляют многие школьники подросткового возраста, в том числе и педагогически запущенные дети. Эмоциональное воздействие занятий спортом при правильной постановке учебно-тренировочной и воспитательной работы может оказать исключительно положительное влияние на формирование здоровой психики у школьников, на эффективность морально-волевого воспитания и перевоспитания. Это в первую очередь связано с тем, что формирующемуся самосознанию необходимы чёткие ориентиры и реальные образы, которые сегодня отсутствуют в обществе. Так как в конечном итоге любое преступление в большинстве случаев определяется всей предшествующей жизнью человека, теми его личностными чертами и качествами, которые сформированы в процессе воспитания и которые в конкретной, порой весьма сложной или конфликтной жизненной ситуации и предопределяют выбор общественно-опасного варианта поведения.

В период интенсивного развития и изменения психики, потребностной, мотивационной и ценностной сфер, налаживания взаимоотношений в социуме (что происходит обычно в подростковом возрасте), человек остро нуждается в надёжной опоре, совете, поддержке, своего рода «жизненном маяке». Давно известно, что именно грамотно подобранные физические упражнения могут воздействовать на все подструктуры и свойства личности.

Учитывая то обстоятельство, что на протяжении многих лет интерес к восточным единоборствам в России не просто не угасает, а наоборот увеличивается с каждым годом, становится вполне очевидно и ясно, что выбор должен быть отдан именно этим системам физического воспитания. Нельзя не согласиться с теми

авторами, которые считают, что предпочтение должно быть отдано восточным системам физического воспитания, что русскому человеку не стоит бояться мировоззренческих различий [5]. В восточных единоборствах привлекает завораживающая таинственность ритуалов, чётко обоснованная система градаций (поясов), босые ноги и набитые кулаки, жесткость дисциплины. Привлекают простота и динамичность движений, их высокая эффективность не только в спортивном зале, но и в реальном поединке. Кроме того, в подавляющем большинстве все виды восточных боевых искусств абсолютно не агрессивны, воспитывают в человеке скромность и уважительное отношение не только к окружающим, но даже к сопернику. Соответственно из занятий такими видами спорта можно вынести очень многое. Ведь всем хорошо известно, что цель физического воспитания включает в себя не только физическое развитие подростка, но и его духовное совершенствование.

Одним из таких боевых искусств является восточное единоборство Киокусинкай. Основной целью занятий данным видом единоборства является формирование гармонично развитой личности, способной к дальнейшему саморазвитию, имеющей общечеловеческие и патриотические жизненные ценности. Занятие этим единоборством может стать для ребёнка, подростка, молодого человека основой личностного роста, профессионального становления, какую бы сферу деятельности он ни выбрал, а так же духовно-нравственной опорой человека на всю жизнь.

Киокусинкай является один из пяти «главных» стилей японского каратэ и был создан в 1957 году японским мастером корейского происхождения Ояма Масутацу (1923 – 1994), настоящее имя которого Чхве Ёнъи (или Цой Юн).

Данный вид единоборства широко известен во всём мире и без сомнения яв-

ляется одним из самых популярных и массовых стилей каратэ в мире. В частности, в настоящее время этот стиль пропагандируется более чем в 130 странах мира. Секрет его привлекательности заключается в том, что Ояма изначально трактовал его как стиль реального боя.

«Настоящий» каратист тот, кто способен пройти сквозь самые суровые испытания духа и тела. Ибо только в огне суровых тренировок всё самое низменное в человеке сгорает, его дух и воля закаляются, и он превращается в истинного мастера боевых искусств, обладающего непоколебимой волей, целеустремлённостью, отвагой, и при этом скромностью и открытостью [6]. Отсюда знаменитое кумитэ «100 боев». В начале 50-х годов сам Ояма, находившийся тогда в расцвете сил, провёл однажды 300 поединков за 3 дня, по 100 поединков в день. Ему противостояли сильные бойцы, достаточно сказать, что Ояма был тогда серьёзно травмирован. Однако он выиграл все схватки!

Несмотря на кажущуюся жёсткость данного стиля в его философско-этической основе лежит не агрессия, а защита, так как любое единоборство должно не разрушать душу человека и его тело, а способствовать его гармоничному росту и развитию. Только тогда единоборство будет совершенным.

В данном аспекте уникальность Киокусинкай состоит ещё и в том, что минимального ограничения по возрасту для начала занятий здесь нет. Чем раньше с ребёнком начинают заниматься, тем лучше идёт его развитие, тем легче выстраиваются и закрепляются базовые двигательные и психологические навыки. В основе данного единоборства лежат естественные движения и состояния тела и психики и потому они с лёгкостью осваиваются ребёнком в форме интересной и увлекательной игры. Концентрация внимания, освоение сложно-координированных движений, эмоциональный самоконтроль, развитие ориентации в пространстве и телесной чувстви-

тельности, понимание эмоционального состояния партнёра и многое другое – всё это базовые психологические составляющие, развивающиеся в ходе занятий Киокусинкай. Для детей и подростков это важнейшие навыки.

Кроме того, в подростковом возрасте особенно актуальной является проблема самоутверждения, самопредъявления в определённых социальных группах. Зачастую это самоутверждение принимает весьма уродливые формы. Подростковая преступность и наркомания – только часть этой проблемы. Внутренняя потребность выделиться, привлечь к себе внимание, занять свою социальную нишу бывает сильнее морально-нравственных норм и законов. Тем более что в этом возрасте предвидеть перспективу и последствия своих действий весьма сложно. К тому же становление психики подростков связано с высокой эмоциональностью, частой сменой и крайностями настроений. В свою очередь занятия Киокусинкай дают рядку накапливающемуся напряжению, стабилизируют психику подростка, так как один из основных принципов любого восточного единоборства является умение контролировать своё психо-эмоциональное состояние. Получаемые навыки сами по себе ценны в подростковой среде. Умение постоять за себя, да ещё и научить этому товарища, сразу же поднимают социальный статус в микрогруппе, формируют ощущение уверенности в себе, которого так часто не хватает подростку. А это уже само по себе снимает внутреннее напряжение, предупреждает возможные необдуманные поступки, снижает отрицательные эмоции и агрессивность поведения.

Рассмотренные возможности восточных единоборств на примере Киокусинкай раскрывают огромный потенциал в воспитании подростков, формировании и становлении их морально-нравственной и этической сферы, а также показывают их первостепенную роль в процессе гармоничного и всестороннего развития.

ПРИМЕЧАНИЯ

1. Петрыгин С. Б. Формирование нравственно-волевых качеств подростков в процессе занятий восточными единоборствами. Монография. – Рязань: РГУ имени С. А. Есенина, 2011. – 119 с.
2. Петрыгин С. Б. Роль восточного единоборства Киокусинкай в современной педагогике // Российский научный журнал. – 2012. – №3. – С. 175-180.
3. Петрыгин С. Б. Волевая и психологическая подготовка в процессе занятий каратэ // Российский научный журнал. – 2012. – №3. – С. 180-187.
4. Луначарский А. В. О воспитании и образовании. – М.: Педагогика, 1976. – 640 с.
5. Петрыгин С. Б., Гуськов Д. И. Психологические особенности занятий единоборствами в России // Российский научный журнал. – 2012. – №1. – С. 109-115.
6. Хацуо Рояма. На пути к постижению мастерства. Книга первая / Рояма Хацуо; пер. с япон. А. А. Тибулевич. – М.: ОАО «Издательский дом «Городец», 2008. – 232 с.



УДК 37.037
ББК 74.267.5+75.715-8+88.43
Педагогика, психология

СПЕЦИФИКА ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ В ВОСТОЧНЫХ БОЕВЫХ ИСКУССТВАХ

А. Д. Джафаров
В. А. Пирожков

В статье представлены основные задачи психологической подготовки в восточных боевых искусствах. Описаны основные психологические барьеры, возникающие у занимающихся боевыми искусствами и некоторые методы их преодоления с помощью специальных психологических упражнений.

Ключевые слова

Восточные боевые искусства, психологическая подготовка, страх, измененные состояния сознания, медитация

Во всех традиционных восточных единоборствах исторически сложилась практика обязательной углубленной психологической подготовки занимающихся. Это объясняется тем, что для успешного осуществления такого сложного и специфического вида деятельности, как ведение поединка, психологические особенности бойца являются не менее важными, чем его физические особенности. Необходимость выполнения сложнокоординированных действий при активном противодействии соперника, в условиях неопределенности и высокой цены ошибки, на фоне усталости и боли, а в отдельных случаях перед лицом возможной смерти – вот только некоторые факторы, обуславливающие необходимость включения раздела психологической подготовки в общую подготовку бойца. Естественно, что единоборства веками оттачивали свои психотехники, эффективность которых зачастую обеспечивала выживание их адептов [1].

Эта практика была характерна не только для Востока – во всех культурах мира воины проходили специальный психологический тренинг и, соответственно, в каждой культуре существовал тщательно разработанный и проверенный временем набор специальных психотехник. Однако с приходом огнестрельного оружия схватка – прямое столкновение соперников между собой – перестала определять исход войн и сражений. И в прагматичной западной культуре единоборства быстро выродились «за ненадобностью», превратившись в лучшем случае в виды спорта. А поскольку спортивное состязание, несмотря на всю свою значимость для спортсмена, все-таки не является вопросом жизни и смерти, то отпала и надобность в столь серьезной психологической подготовке.

Заметно большее внимание к этому вопросу можно увидеть при обучении бойцов специальных подразделений. Но на Западе при этом используются, как

правило, современные психотехники. А уникальные методики психологической подготовки древних воинов сохранились в основном на Востоке – в рамках традиционных восточных единоборств [2].

В какой-то мере это объясняется восточным менталитетом. Но в большей степени причина бережного сохранения этих методик обусловлена тем, что на Востоке разглядели уникальные воспитательные возможности единоборств еще в «доогнестрельную» эпоху, когда психотехника воинской подготовки еще не начала угасать «за ненадобностью». Начиная с этого момента, мотивацией для сохранения и культивирования методик подготовки бойца стало понимание того, что поединок и подготовка к нему – это удобная и действенная форма структурирования и моделирования процесса формирования гармонично развитой личности. Подтверждением этого является тот факт, что на Востоке единоборства тесно смыкаются с духовными традициями, в первую очередь, такими как дзен-буддизм, даосизм, конфуцианство.

Достоверные примеры использования единоборств в качестве воспитательных систем относятся к раннему средневековью. Например, в Корее эпохи троецарствования (6-й век н. э.) будущие чиновники (причем не только военные, но и гражданские) в обязательном порядке изучали рукопашный бой. Соискатели высоких государственных должностей (министры и т. д.) в числе прочих заданий должны были демонстрировать свое боевое мастерство – для получения поста кандидат должен был выиграть два поединка из трех. Таким образом, претенденты демонстрировали не только хорошее здоровье, силу, ловкость и выносливость, но также и смелость, решительность, хладнокровие, «чувствование» соперника, способность управлять своими состояниями – т. е. все те качества и навыки, которые в современной психологии однозначно относят к области психического. И естественно для развития и поддержания этих качеств исполь-

зовались разнообразные, зачастую весьма изощренные, психотехники, часть которых сохранилась и по сей день в современных восточных единоборствах.

В качестве основных задач психологической подготовки в восточных единоборствах можно выделить следующие [3]:

1. Формирование свойств личности, необходимых для успешного ведения поединка, в частности: внимательности, смелости, решительности, терпеливости и настойчивости, толерантности к боли, быстроты реакции, скорости, точности, нестандартности мышления, дисциплинированности и одновременно инициативности. Можно заметить, что этот набор крайне редко встречается у людей «естественного онтогенеза», поскольку в него входят свойства, как правило, взаимоисключающие друг друга (осторожность и решительность, дисциплинированность и инициативность и т. д.). Однако именно такой рисунок личности делал бойца практически непобедимым.

2. Формирование у адепта устойчивого долговременного состояния, которое в ВЕ принято называть «бдительная расслабленность» или «состояние воина».

3. Знакомство с измененными состояниями сознания и обучение бойца навыкам саморегуляции, а также навыкам управления вниманием.

4. Формирование специфических психологических установок, в первую очередь, особого отношения к боли и к смерти, причем как своей, так и чужой.

Установлено, что главным препятствием, не позволяющим людям эффективно сражаться в ближнем бою, является страх [4]. Страх – это одна из основных эмоционально-поведенческих реакций, сформированных человеческим биокomпьютером в процессе длительной эволюции. Она сводится к двум основным стратегиям поведения: бегству (команда «беги») или преодолению (команда «бей»). Данные стратегии едины для всех высших животных. Они подобны двум сторонам медали.

Поэтому, если у конкретного человека не сформировано автоматическое реагирование типа «бей» на источник страха, он столь же автоматически выбирает реагирование по типу «беги» (Попутно отметим, что в современном урбанизированном обществе выбору стратегии «психологического бегства» в значительной мере способствуют условия повседневной жизни, на несколько порядков более благополучные и безопасные в сравнении с первобытным стадом обезьянолюдей).

Так, в спортивных единоборствах постоянно приходится видеть, что в поединках даже с равными соперниками (не говоря уже о сильных) большинство спортсмен-ов действует крайне однообразно и скованно. Впечатление такое, будто они никогда не изучали вариативную технику и тактику боя. Их выбор ограничивает страх перед противником, заставляющий забывать почти все приемы и тактические схемы, изучавшиеся в процессе эмоционально комфортных, биологически безопасных тренировок.

Эмоциональное состояние (переживание) страха возникает у человека при угрозе его биологическому или социальному благополучию. Сама же угроза может быть как реально существующей, так и мнимой. Переживание страха сигнализирует о том, что в психологическом плане угроза благополучию существования реальна (отметим в данной связи то, что большинство психологически реальных угроз обусловлено не столько объективными обстоятельствами, сколько ошибочным прогнозом дальнейшего развития ситуации) [5].

Переживание страха варьирует в широком диапазоне оттенков: неуверенность, опасение, тревога, испуг, отчаяние, ужас, паника. В тех случаях, когда оно достигает силы аффекта, происходит автоматический «запуск» стереотипов так называемого «аварийного» поведения, сложившихся в процессе биологической эволюции и глубоко укорененных в недрах пси-

хики. Сознание в этот момент почти полностью отключается, человек действует в точном смысле слова «не помня себя».

Люди, у которых переживание страха достигло степени аффекта, обычно впадают либо в состояние ажитации (внешнее проявление – физическое бегство), либо в состояние ступора (оцепенение, так называемое «внутреннее бегство»).

Наиболее часто встречается состояние ажитации. Оно выражается в стремлении изолировать себя от источника опасности: убежать, спрятаться, не видеть и не слышать того, что пугает. В двигательном плане реакция ажитации обуславливает совершение человеком автоматических действий оборонительного характера. Например, он закрывает глаза, втягивает голову в плечи, прикрывает лицо или тело руками, пригибается к земле, отшатывается от источника опасности, бежит от него прочь. В течение миллионов лет обезьяночеловеку столь часто приходилось спасаться бегством или прибегать к маскировке, что реакция ажитации стала врожденной. Она присуща всем людям без исключения, разница лишь в степени проявления и в уровне контроля над нею.

Состояние ступора проявляется в том, что человек застывает на одном месте, либо становится крайне медлительным и неловким («ватные» руки и ноги), или падает в обморок. Это тоже естественная реакция, которую выработал в процессе эволюции биокомпьютер обезьяночеловека: чтобы тебя не тронули, надо притвориться мертвым, поскольку ни один хищник не питается падалью. И людям в горячке сражения обычно тоже некогда искать среди павших тех, кто лишь имитирует свою гибель. Именно бегство и ступор являются стереотипными способами «аварийного поведения» в ситуациях, из которых попавший в них человек не может найти эффективного рационального выхода. Иначе говоря, страх ослабляет и парализует, либо он вынуждает, образно выражаясь, от отчаяния «бросаться грудью

на меч» (своеобразный вариант бегства из невыносимой ситуации).

Совершенно ясно, что ситуации рукопашного боя всегда представляют угрозу «биологическому благополучию».

Следовательно, для эффективных и адекватных действий в подобных ситуациях необходимо изучить и освоить психологическое пространство страха, научиться трансформировать его негативную энергетику (аффект) в позитивную (например, в состояние произвольно управляемой ярости, аналогичное боевому трансу древних воинов). То есть, необходимо демонтировать негативные стратегии (типа «беги») из программного обеспечения биокomпьютера и вместо них установить пакет команд эффективного преодоления ситуации (типа «бей»).

И ситуативная эмоция страха, и страх как глубинная особенность личности имеют одну и ту же основу. Эта основа есть ощущение угрозы смерти. Поэтому все на свете, что прямо либо косвенно (через цепочку взаимосвязанных факторов) ведет к смерти (или хотя бы кажется таковым), является причиной для возникновения у человека страха. Следовательно, одна из главных задач психологической подготовки бойца к рукопашному бою заключается в устранении из его психики страха смерти (и производной от него боязни противника).

Устранив на время поединка страх смерти (боязнь противника) из своей психики, боец обретает способность действовать раскованно, без лишнего напряжения, наиболее эффективным для своих психологических и биомеханических возможностей способом.

Какие же способы устранения страха смерти (боязни противника) выработали люди в процессе своей истории? В течение тысячелетий эмпирическим путем были выработаны пять основных способов устранения зависимости поведения человека от страха смерти:

а) через прием химических препаратов

(наркотиков);

б) через экстатическое стремление к самопожертвованию;

в) через вхождение в боевой транс;

г) через уподобление идеальному образцу;

д) через достижение эмоционального бесстрастия.

Анализ исторического наследия народов мира позволяет сделать вывод: страх смерти воины прошлого преодолевали благодаря «отключению» функций сознания с одновременной передачей управления поведением бессознательной сфере психики. Для этого они применяли различные эмпирически найденные методы. По своей психологической сущности все они сводятся к трем основным вариантам:

а) методу изменения эмоционального состояния с негативного на позитивное;

б) методу «вхождения в образ» идеального бойца;

в) методу «отстранения» от наличной ситуации боя. Важно отметить, что указанные варианты можно использовать последовательно один за другим, а можно ограничиться каким-то одним из них.

Для эффективного использования таких методов в современный период требуется очистить их от мистических и религиозно-культовых наслоений. Необходимо дать научное объяснение связанных с ними психологических механизмов и алгоритмизировать методику практического употребления. Что касается последней, то главная трудность заключается в создании своего рода «кнопок», мгновенно отключающих рассудочное мышление и автоматически запускающих адекватные психосоматические реакции.

Рассмотрим подробнее метод «отстранения» от ситуации. Это метод интеллектуального и эмоционального отстранения индивидуального «Я» от наличной экстремальной ситуации, в первую очередь от оценки степени угрозы со стороны противника, от прогнозирования успеха собственных действий, от боязни собствен-

ной гибели. Его смысл заключается в том, что для адекватного понимания любой системы требуется выход за ее пределы, позиция наблюдателя, постороннего по отношению к этой системе.

В японской воинской традиции такое психическое состояние называется «мусин», или «отсутствие разума» (дословно «не ум»). С точки зрения психологии речь идет о переходе на уровень наглядно-действенного и наглядно-образного мышления (мышления, растворенного в действии), когда тело человека становится, так сказать, «автоматом» относительно его собственного сознания.

Технология данного метода во многом похожа на технологию «вхождения в образ», с тем принципиальным отличием, что образ «идеального бойца» отсутствует. Его заменяет трудно выражаемый в словах «взгляд со стороны» на себя и на противника одновременно. В этом плане чрезвычайно полезными являются подготовительные медитативные упражнения «круг» и «точка», упомянутые выше.

Освоение метода происходит путем выполнения в медленном темпе парных и групповых упражнений, имитирующих рукопашные схватки, с одновременной максимальной концентрацией внимания на самом действии. В нем можно выделить два взаимосвязанных аспекта.

Во-первых, медитацию на действиях партнера (партнеров), которая развивает

способность к интуитивному предвосхищению внутренней логики развития поединка. Во-вторых, удержание непрерывного физического контакта с партнером, имитирующим противника, что постепенно вырабатывает внутреннее ощущение «отстраненности», взгляд на себя и партнера как бы со стороны.

В результате такая тренировка развивает способность к антиципации, т. е. способность к действиям на упреждение (или опережение) действий противника. В реальном бою это позволяет реагировать мгновенно и адекватно. Главная трудность данного метода в его трудоемкости. Он требует ежедневных тренировок в течение примерно 6 – 12 месяцев [6].

Во многих традициях считалось, что для успешного прохождения духовного пути человек должен научиться «быть воином». Однако даже в повседневной жизни современному человеку регулярно приходится сталкиваться с ситуациями, требующими от него «бойцовских» качеств. И если человек не имеет времени или желания изучать какой-нибудь из стилей восточных единоборств, то он может воспользоваться отдельными психотехниками восточных единоборств. И, может быть, не сразу, но его характер начнет меняться. Может не сразу, но он научится управлять своими состояниями. Может не сразу, но он перестанет убегать от поединков, которые предлагает жизнь.

ПРИМЕЧАНИЯ

1. Петрыгин С. Б. Волевая и психологическая подготовка в процессе занятий Каратэ // Российский научный журнал. – 2012. – №3. – С. 180-187.
2. Батурин Н. А. Психология успеха и неудач в спортивной деятельности. – Омск: Психология в спорте, 1998. – 148 с.
3. Ильин Е. П. Психология физического воспитания. – М.: Физкультура и спорт, 2002. – 320 с.
4. Станкин М. И. Психолого-педагогические основы физического воспитания. – М.: Просвещение, 1987. – 224 с.
5. Вяткина Б. А. Управление психическим стрессом в спортивных соревнованиях / Б. А. Вяткина. – М.: Физкультура и спорт, 2001. – 215 с.
6. Джафаров А. Д. Практическое применение восточного единоборства Киокусинкай в школьном учебном процессе // Российский научный журнал. – 2012. – №3. – С. 199-205.



УДК 37.013

ББК 74.48

Педагогика

ИСТОРИЯ СОЗДАНИЯ, РАЗВИТИЯ, ПОДГОТОВКИ И ПРИМЕНЕНИЯ ГОРНЫХ ВОЙСК

А. Ф. Захаров

Статья посвящена анализу истории создания, развития, подготовки и применения горных войск. Внимание автора акцентировано на исследовании условий возникновения горных войск, их особенностей и специфики действий, основных этапов их развития. Проведён анализ боевого применения горных войск, показан вклад горных войск в достижение результатов в ходе войн XX века и в новейшей истории, даётся прогноз их перспективного применения на горных театрах военных действий. При этом, исходя из анализа сложившейся геополитической обстановки, подчёркивается необходимость дальнейшего развития горных войск России.

Ключевые слова

Развитие горных войск, специфика действий подразделений горных войск, применение горных войск, геополитическая обстановка

Современный этап военного дела характеризуется кардинальным изменением военно-политических, военных, военно-экономических, социальных, военно-географических факторов, определяющих направление строительства, принципы и формы применения вооружённых сил в войнах и вооружённых конфликтах. Вследствие распада Советского Союза, Россия оказалась в глубине евразийского континента, существенно ухудшилось её геополитическое положение. Между Россией и Западной Европой образовалась широкая полоса из вновь созданных независимых государств и бывших социалистических стран Восточной Европы. Ухудшились доступы к открытым морям, за которые Россия долгое время вела напряжённую борьбу и без которых ей трудно будет гармонично развиваться.

Долговременным фактором напряжён-

ности будет проблема границ, поскольку с международно-правовой точки зрения около 20 районов территорий в границах России не являются достаточно бесспорными. Часть из них проходит в районах с горной местностью.

Горные пространства, несмотря на определённые трудности и специфику, издавна были остаются по сей день ареной боевых действий. Сложившаяся геополитическая обстановка в мире в настоящее время показывает, что опасность возникновения военных конфликтов в горной местности продолжает иметь место. Более того вероятность их возникновения, как показывают события последнего времени, только возрастает. Напряжённая обстановка сохраняется как непосредственно на территории Российской Федерации (на Северном Кавказе), так и в ближнем зарубежье (Таджикистане, Киргизии, Узбекистане и т. д.). Всё

это подчёркивает актуальность факторов, определяющих направление строительства, принципы и формы применения Вооружённых Сил России в войнах и вооружённых конфликтах.

Очевидно, что сложившиеся реалии определяют необходимость наличия в составе Вооружённых Сил России частей и подразделений, непосредственно предназначенных для ведения боевых действий на горных театрах боевых действий. Их отличием от других войск должно быть существование специальной организационно-штатной структуры, вооружения, экипировки и подручных средств, а самое главное специальной горной подготовки, обеспечивающей достижение поставленных боевых задач в специфических условиях горной местности.

Решение задачи обеспечения наличия специальных частей и подразделений в составе Вооружённых Сил России, их подготовки к ведению боевых действий в горах, неизбежно предполагает обращение к мировой и отечественной истории развития горных войск, опыту их подготовки и применения.

Уже в начале XX века стало очевидно, что боевые действия в горной местности имеют специфические, ярко выраженные особенности, которые вызывают необходимость привлечения в ходе их проведения специальных войск [1].

Специальные войска, предназначенные для ведения боевых действий в горах (горнострелковые, горно-пехотные, егерские части), появились в армиях нескольких государств, имеющих на своей территории горные районы, почти одновременно – в начале XX века. Они изначально именовались как горные стрелки [2].

Горные стрелки (другие названия: горные егеря (нем. Gebirgsjaeger), альпийские стрелки (итал. Alpini, фр. ChasseursAlpins) – специализированные части сухопутных войск, подготовленные для ведения боевых действий в горной местности. В за-

дачу горнострелковых частей входило ведение боевых действий в горной местности, захват и оборона горных перевалов, осуществление обходных и фланговых манёвров с использованием специального альпинистского снаряжения.

Одними из первых стран, активно развивавших свои горнострелковые части были страны, имеющих на своей территории горные районы: Австро-Венгрия и Италия, затем к ним присоединилась Германия. В Германии первые горные части (горные егеря) были сформированы в Баварии в 1915 году из числа знакомых с горами уроженцев Баварии и Вюртемберга [3]. Этот период (начало XX века) следует считать начальным этапом развития горных войск.

Как правило, горные стрелки того и более позднего времени были вооружены лёгким вооружением (снайперские винтовки, в последующем ручные и станковые пулемёты, гранатомёты, ручные гранаты, мины и т. п.) и лёгкими миномётами и орудиями.

Изначально помимо стандартного снаряжения, горные стрелки экипировались специальным альпинистским снаряжением: альпинистскими рюкзаками и палатками, спальными мешками, горными ботинками, газовыми горелками для автономного приготовления пищи в условиях высокогорья, кошками, ледорубами, скальными и ледовыми крючьями, альпинистской верёвкой и карабинами, страховочной системой, устройствами для спуска по верёвке, снегоступами или лыжами.

Во время Первой мировой войны в 1917 году австро-венгерские альпийские стрелки участвовали успешно в боевых действиях на высоте 3850 метров над уровнем моря в Альпах (под вершиной горы Ортлер), летом 1918 года горные стрелки приняли участие в самом высокогорном сражении – битве при Сан-Матео в итальянском регионе Трентино, на высоте 3678 метров над уровнем моря.

Надо признать, что на начальном эта-

пе своего развития горные войска решали локальные задачи, действовали, как правило, в отрыве от войсковых группировок и таким образом не оказывали решающего влияния на исход боевых действий. Тем не менее, полученный положительный опыт их применения послужил поводом и предпосылкой для последующего развития и использования специальных войск для решения частных задач на горных театрах боевых действий.

Перед Второй мировой войной начинается второй этап в развитии горных войск. Более активно развиваются горнострелковые части стран фашистского блока, ставящие перед собой задачи расширения жизненного пространства и захвата территорий других государств: Германии (в частности, после аншлюса Австрии в 1938 году из числа австрийских горных стрелков были сформированы две немецкие дивизии) и Италии. Также горнострелковые части были сформированы в СССР и ряде других стран. В 1940-х годах горнострелковые части были созданы в США. Они принимали участие в боевых действиях в Италии.

В годы Второй мировой войны части горных стрелков военным командованием Германии рассматривались уже как элитные формирования и использовались в тех сражениях, где требовались их особые альпинистские навыки. Они прошли всю войну и действовали на всех фронтах: от Норвегии до Балкан и, в особенности, на территории бывшего СССР.

Необходимо отметить, что в предвоенные годы советским руководством, имеющим разведывательные данные о наличии большого количества горных войск в составе германских вооружённых сил, было уделено должное внимание созданию горных частей в составе Красной армии. К началу Великой Отечественной войны в состав РККА входило девятнадцать горнострелковых дивизий. Согласно данным исследований, проведённых сотрудниками РГВА под руководством Т. Ф. Караевой, советские горно-стрелковые дивизии от-

личались особой организацией частей и подразделений, специальным оборудованием, вооружением, спецификой подготовки личного состава [4]. Российский и советский историк Хаджи Мурат Ибрагимбейли пишет о существовавших в годы Великой Отечественной войны специально-обученных, хорошо вооружённых и оснащённых для действий в горах советских горно-стрелковых подразделениях [5]. Однако, как пишет А. М. Гусев, советские горные части были вооружены практически тем же оружием, что и обычные стрелковые, за исключением специальных орудий, приспособленных для ведения огня в горах [6].

Горно-стрелковые дивизии РККА активно применялись в период военной акции Советского Союза в Иране (1941), когда была проведена сложная, совместная с Англией военная операция по вводу советских и английских войск для придания нейтрального статуса Ирану, что существенно изменило расстановку сил на международной арене, стимулировало процесс формирования антигитлеровской коалиции [7]. Эти события практически не освещены в нашей историографии, поскольку из всех так называемых горячих точек это была, наверное, одна из самых наименее кровавых, вдобавок эти события меркли на общем фоне Великой Отечественной войны, в её первый год.

Нельзя не отметить, что сложная военная операция в период колоссальной напряжённости, как моральной, так и связанной с материально-техническим обеспечением войск была разыграна как по нотам. Также нельзя забывать, что боевые действия развернулись в сложной, пересеченной, гористой местности, развернулись тогда, когда у нашей армии ещё не было той техники, что вошла в историю как оружие Победы.

Успех военной операции по наступлению в Иран из Закавказья силами двух армий во многом зависел от действий горно-стрелковых дивизий (в состав армий

входили 20, 63, 76 и 77 горно-стрелковые дивизии). Горно-стрелковые дивизии использовались на наиболее труднодоступных направлениях, на значительном удалении от главных сил, при заблаговременном захвате перевалов и узких проходов. Именно решительные действия горно-стрелковых дивизий позволили сломить сопротивление противника и вынудили правительство Ирана принять решение о прекращении сопротивления войскам России и Англии, участвующими совместно с войсками Красной армии в оккупации Ирана. Советские и английские войска обеспечили нейтральный статус Ирана в течение всей второй мировой войны. В частности 68 горно-стрелковая дивизия, занявшая Тегеран в середине сентября 1941 года, была выведена на территорию Туркестанского военного округа только в мае 1946 года [8].

Особенно массированно и активно горнострелковые части, как с немецкой, так и с советской стороны, принимали активное участие в Битве за Кавказ (1942-1943).

Немецкие части, принявшие участие в Битве за Кавказ, к тому времени имели опыт боевых действий в горах, хорошую подготовку, снаряжение и точные карты местности (многие немецкие военные побывали на Кавказе перед войной в качестве туристов и альпинистов).

Захват высокогорных перевалов Главного кавказского хребта гитлеровское командование возложило на 49-й горнострелковый корпус, которым командовал генерал Конрад. В его подчинении были 1-я («Эдельвейс») и 4-я горнострелковые, 97-я и 101-я легкопехотные дивизии. Помимо немецких войск, в состав наступательной группировки гитлеровцев входили две румынские горнострелковые дивизии.

Оборона Главного Кавказского хребта от Мамисонского перевала до побережья Чёрного моря осуществлялась силами войск 46-й армии Закавказского фронта, имевшей в своём составе несколько гор-

нострелковых дивизий.

Несмотря на наличие горнострелковых частей, советские войска были не очень хорошо готовы к обороне Главного Кавказского хребта. Согласно российскому военному историку, сотруднику Института военной истории Минобороны России, Алексею Исаеву, никакой специфической альпинистской подготовки на начало Великой Отечественной войны советские горно-стрелковые части не получали. По сути это были несколько более облегчённые обычные дивизии. Особенностью горных подразделений были преимущественно жёвой транспорт в тылах и артиллерии, горные орудия в артиллерийском полку [9]. Как пишет А. А. Гречко [10], командующему 46-й армией указывались вероятные направления, по которым может наступать противник. Этой же директивой армии ставились конкретные задачи по прикрытию возможных путей продвижения противника. Однако недостаток сил, вызванный разбросанностью армии на большом фронте, и то, что некоторые наши командиры не придали должного значения подготовке перевалов к обороне, считая Главный Кавказский хребет непреодолимой преградой для противника, привели к тому, что к началу немецкого вторжения на Северный Кавказ перевалы к обороне подготовлены не были.

По словам А. А. Гречко, «к моменту выхода немецких частей к Главному Кавказскому хребту не только северные склоны, но и многие перевалы оказались не занятыми нашими войсками, а занятые перевалы почти не имели оборонительных сооружений» [10].

К середине августа 1942 года после ожесточённых боёв частям 1-й немецкой горно-стрелковой дивизии «Эдельвейс» удалось захватить ряд важных перевалов Главного Кавказского хребта (Клухорский, Санчарский, Хотю-Тау, Марухский) и «Приют одиннадцати» на Эльбурсе.

Несмотря на то, что в советских войсках было несколько горнострелковых дивизий, до сентября 1943 года горная под-

готовка этих частей была очень слабой. Чтобы успешно противостоять хорошо подготовленным и экипированным немецким горным стрелкам, в августе-сентябре 1943 года было сформировано несколько альпинистских отделений, укомплектованных спортсменами. Военнослужащие этих подразделений должны были выступить в роли инструкторов по альпинизму в горно-стрелковых частях.

К началу октября 1943 года было сформировано 12 отдельных горнострелковых отрядов (ОГСО), численностью 300-320 человек каждый. Эти отряды состояли из двух рот автоматчиков и одной пулемётно-миномётной роты, были обеспечены полным комплектом специального горного снаряжения (ледорубами, десятизубыми кошками, штормовыми костюмами, горными ботинками, скальными и ледовыми крючьями, лыжами и снегоступами и т. д.).

Во время второго этапа Битвы за Кавказ немецкие войска были вытеснены с перевалов Главного Кавказского хребта.

После окончания Битвы за Кавказ в 1943 году специальные альпинистские отряды в Советской Армии были расформированы, а горнострелковые части участвовали в боевых действиях до конца Великой Отечественной войны.

Таким образом, на втором этапе своего развития горные войска приняли участие в крупных сражениях Второй мировой войны, применялись активно и массированно, во взаимодействии с другими родами войск и в ряде войсковых операций оказали существенное влияние на исход боевых действий. Участие в операциях Второй мировой войны обогатило опыт применения войск, в том числе горно-стрелковых частей в горных условиях. Суть его заключается в необходимости заблаговременной специальной подготовки для действий на горных театрах боевых действий, специальной экипировки и снаряжения подразделений горных войск, поддержки их действий другими родами войск.

После окончания Второй мировой вой-

ны начинается третий этап в развитии горных войск. Особенностью этого этапа является то, что горные войска приняли участие в войнах и вооружённых конфликтах ограниченного (локального) характера. Горнострелковые части участвовали в ряде войн: в Каргильском конфликте между Индией и Пакистаном (1999), во время этой войны боевые действия велись на самых больших высотах – до высоты 5400 метров над уровнем моря, в войне НАТО в Афганистане и ещё нескольких локальных конфликтах.

В СССР, после Великой Отечественной войны, горнострелковые части были в основном преобразованы в различные сухопутные формирования. Они были представлены всего лишь одной бригадой, несколькими батальонами и учебным центром альпийской подготовки. Из-за незначительной численности горнострелковых подразделений в послевоенное время существует распространённое заблуждение, порой появляющееся даже в кругах исследователей военной истории о том, что горнострелковых войск в Советском Союзе с середины 50-х годов не существовало. Однако крупнейшим горнострелковым формированием в Советской Армии этого периода следует считать 68-ю Отдельную Мотострелковую Горную Бригаду, дислоцировавшейся в Оше на юге Киргизской ССР.

Ослабление в послевоенный период внимания советского руководства, военного командования к горным войскам было явно недальновидным и последствия этого проявились в период выполнения боевых задач ограниченным контингентом советских войск в Афганистане.

Во время боевых действий ограниченного контингента советских войск в Афганистане (1979-1989), из-за фактической нехватки в составе ОКСВА специализированных горнострелковых частей, решение задач, свойственных этим частям, осуществлялось силами частей Воздушно-десантных войск, подразделениями специально-

го назначения и мотострелковыми частями.

Практика применения войск вызывала необходимость специализации в выполнении боевых задач. По директиве Генерального штаба ВС СССР № 03114/3/00665 в каждой мотострелковой бригаде (мсбр) и мотострелковом полку (мсп) на базе штатных мотострелковых батальонов (мсб), получив соответствующее горное обмундирование и снаряжение, были созданы горнострелковые батальоны, в которых личный состав проходил непродолжительную горную подготовку. Однако в связи со слабой подготовкой военнослужащих, отсутствием специалистов «альпинист-инструктор», должный эффект достигнут не был.

Боевые действия в горах Афганистана показали необходимость для войск, принимавших участие в них, наличия специального снаряжения, образцов вооружения, владения способами ведения боевых действий в горной местности и самое главное – специальной подготовки. В отсутствии указанных факторов подразделения войск порой самостоятельно вносили изменения в форму одежды и снаряжение, совершенствовали способы применения имеющегося вооружения, тактические действия. Боевые потери войск в начальный период ведения боевых действий в Афганистане показали необходимость специальной горной подготовки.

Опыт Афганистана свидетельствовал о необходимости наличия в составе Вооружённых Сил частей, специально подготовленных для ведения боевых действий в горах. Однако в последующем он не был учтён [11].

В ходе боевых действий в Чечне (1994-1996 и 1999-2000), Дагестане (1999), и Южной Осетии (2008), задачи горнострелковых подразделений выполнялись подразделениями ВДВ, специальных подразделений Минобороны России и МВД, порой даже частями морской пехоты.

Чеченская кампания вскрыла все недостатки в организации подготовки армии к ведению боевых действий в горах. Это

послужило поводом для пересмотра руководством страны и Министерством обороны взглядов на применение специальных подразделений для действий в горных условиях.

По инициативе Президента РФ Путина В. В. в 2005 году в России были созданы две горнострелковые бригады, расквартированные в Ботлихе (Дагестан) и Карачаевске (Карачаево-Черкесия). В настоящее время эти части оснащены самым современным вооружением, снаряжением и экипировкой для ведения боевых действий в горных условиях, для них разработана и внедрена в практику подготовки специальная учебная программа, включающая элементы горной, водно-десантной и альпинистской подготовки. Помимо указанных выше частей для выполнения задач в горных условиях предназначены части и подразделения 7 гвардейской десантно-штурмовой (горной) дивизии, расположенной в Новороссийске.

Ещё ранее 29 августа 2001 году в горах Красной Поляны (в районе г. Сочи) был создан Межрегиональный учебный центр спецназа (МУЦСН «Красная Поляна»). Здесь проходят горную и альпинистскую подготовку спецподразделения практически всех силовых структур перед выполнением оперативно-боевых задач. Центр является и боевым резервом для выполнения специфических задач в своей зоне ответственности.

В 2006 году Президентом РФ подписан Указ о возрождении горной подготовки в силовых подразделениях и ведомствах РФ. В нём поставлена задача по становлению системы горной подготовки в силовых структурах России. В соответствии с этим Указом к решению задач горной подготовки военнослужащих подключены гражданские организации Федерации альпинизма России, ВНИИИФК, Туристско-спортивного союза России, Российской Outdoor-группы, РГУФКа, ЦСКА, ФАТ [12]. Все вышеуказанные мероприятия свидетельствуют о понимании руководством страны и во-

енным командованием необходимости возрождения специализированных горных подразделений и введения горной подготовки для силовых структур РФ.

В настоящее время горнострелковые части существуют в Германии, США, Италии, Франции, Швейцарии и ряде других стран. Наиболее боеспособные и подготовленные войска для действий в горах имеют США и Германия. Заслуживает внимания опыт подготовки к действиям в горах морских пехотинцев США [13]. В ближнем зарубежье России, странах бывшего СССР также есть понимание необходимости наличия воинских частей и специальных подразделений для ведения боевых действий в горах.

Так, с учетом российского опыта в Чечне, в 1996 году на Украине для действий в условиях Крымских и Карпатских гор в составе Национальной Гвардии были сформированы два батальона – горно-пехотный батальон «Кобра» и горно-стрел-

ковый батальон специального назначения «Лаванда», в 2003 году в Вооружённых Силах Казахстана был создан конный горно-егерский батальон (в/ч 91678), расквартированный в Жамбылской области вблизи казахско-кыргызской границы в предгорьях Таласского Алатау.

На современном этапе развития горных войск они находят чаще всего применение в ходе боевых действий в горах при локальных конфликтах между государствами, а также в ходе ликвидации незаконных вооружённых формирований на национальных территориях.

Таким образом, горные пространства, несмотря на определённые трудности и специфику, были, остаются и видимо останутся в дальнейшем ареной боевых действий. Это оставляет перспективу горным войскам.

Какой будет дальнейшая история горных войск? В каком направлении пойдёт их перспективное развитие, методы и формы подготовки? Это тема отдельной статьи.

Ясно лишь одно, горные войска, специальные подразделения для действий в горах

ПРИМЕЧАНИЯ

1. Бой в условиях горной местности. – URL: <http://www.voenizdat.ru/tema/boi-v-gorah/>
2. Чулков Б. А. Горные войска // Север. – 1974. – № 1. – С. 66.
3. Уильмсон Г. Немецкие горно-стрелковые войска в интересах обороны и безопасности в 1939-1945 гг. – М.: Издательство АСТ, 2002. – 63 с.
4. Караева Т. Ф., Бризицкая О. В., Егоров Н. Д., Кучепатов Ю. Н. Центр. гос. архив СА (с июня 1992 г. Рос. гос. воен. архив): путеводитель в 2 томах. – Минеаполис, Минесота: EasViewPublications, 1993. – Т. 2. – 531 с. – С. 11.
5. Ибрагимбейли Х. М. Глава четвёртая // Крах «Эдельвейса» и Ближний Восток. – М.: Наука, 1977. – 318 с. – С. 106.
6. Гусев А. М. Эльбрус в огне. – М.: Воениздат, 1980. – 208 с.
7. Советский «Блицкриг» в Иране. Август 1941. – URL: <http://operation-barbarossa.narod.ru/su/iran-1941.htm> (Дата обр.: 10.04.2012)
8. Ковалевский Н. Ф. Советские войска в Иране. 1941-1946 гг. // Военно-исторический журнал. – 2006. – №5. – С. 40.
9. Исаев А. В. Глава 4. Путь к «Зелёной броне» // От Дубно до Ростова. – М.: ООО «Издательство АСТ»: ООО «Транзиткнига», 2004. – 710 с. – С. 341.
10. Гречко А. А. Битва за Кавказ. – М.: Воениздат, 1967. – 424 с.
11. Никитенко Г. Е. Афганская кампания: невостребованный опыт. – URL: <http://army.lv.ru/Osobennosti-boevoy-podgotovki-chastey-i-podrazdeleniy-40-y-A/90/4970>
12. Шибаев С. С. Военный альпинизм. Подготовка кадров для горно-стрелковых частей ВС РФ. – URL: <http://www.alpfderation.ru/proekts/militiru> (Дата обр.: 14.04.2012)
13. Широшник А. А. Подготовка морской пехоты США для действий в горных и арктических районах // Зарубежное военное обозрение. – 1991. – № 10.

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



психология

УДК 159.9
ББК 88.4
Психология

ОСОБЕННОСТИ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ЗДОРОВЬЯ СТУДЕНТОВ

О. И. Одарущенко

Работа посвящена исследованию психического и психологического здоровья студентов. Изложены результаты эмпирического исследования феномена здоровья на разных психологических уровнях функционирования личности. На первом этапе исследования изучались содержание и структура здоровой личности на уровне психических процессов и состояний. На втором и третьем этапе здоровая личность изучалась на уровне психологических свойств и социальном уровне. Раскрываются показатели здорового человека на современном этапе развития общества, позволяющие практикам иметь новые ориентиры в оздоровлении.

Ключевые слова

Здоровье, психическое здоровье, психологическое здоровье, модель здоровой личности

Проблема здоровья издавна интересовала человечество. Так, в древнейших книгах Индии, мы находим: «Нет друга, равного здоровью; нет врага, равного болезни» [5].

Изучают проблему здоровья философы, социологи, медики, психологи и др. Здоровье сегодня ценность, а возможность управления состоянием здоровья – задача многих научных дисциплин.

Последние годы характеризуются повышением внимания общества к проблемам здоровья. При этом традиционно основное внимание уделяется вопросам сохранения физического здоровья: закаливанию, физической активности, рациональному питанию, режиму и т. п. Между тем современные представления о здоровье выходят далеко за рамки медицины и

предполагают немалые усилия в другом направлении. Здоровье рассматривается как структурообразующий конструкт духовной сферы человека и условие его творчества (А. А. Бодалев, В. Т. Ганжин, А. А. Деркач). В современных определениях здоровья все большую роль играют психологические аспекты [6].

Именно поэтому особый интерес сейчас вызывает психология здоровья. Этой дисциплине принадлежит важная роль в решении давнего спора, что важнее для здоровья тело или душа. Важная задача этой дисциплины выделить в здоровье именно психологическую проблематику, описать здорового человека с помощью категорий психологии, а целостная модель здоровой личности позволит практикующему психологу сориентироваться в воп-

росах психического здоровья и его нарушений в условиях личностно-ориентированного консультирования.

Построение целостной модели здоровой личности предполагает исследование проблемы здоровья на индивидуально-личностном уровне. В исследовании мы основывались на положении о том, что психологическое здоровье – это то, что делает личность самодостаточной. Именно такое понятие психологического здоровья ввела в научный оборот И. В. Дубровина [9]. А также опирались на модель здоровой личности, предложенную О. С. Васильевой и Ф. Р. Филатовым, где здоровый человек способен самостоятельно, т.е. на основе собственных внутриличностных ресурсов поддерживать структурную и процессуальную согласованность психики, обеспечивать ассимиляцию жизненного опыта и интегрированность личности, достигать полноты самореализации [3]. Авторы выделяют пять обобщенных показателей внутриличностного несогласования, свидетельствующих о нарушении душевного благополучия субъекта: страх или тревога; немотивированная агрессия и деструктивность; локализованная боль или размытые болевые ощущения, при отсутствии соматической причины; чрезмерная выраженность определенной ориентации или установки сознания при подавлении альтернативной ей; фиксация сознания на определенных содержаниях, считают, что появление этих сигналов указывает на необходимость преобразований в структуре личности и в системе ее отношений с миром. Целостная модель психически здоровой личности позволит практикующему психологу сориентироваться в вопросах психического здоровья, особенно важных в условиях личностно-ориентированного консультирования.

На данном этапе развития психологии личности от нас требуется при обращении к проблеме здоровой личности, учитывать основные положения основных концеп-

ций и подходов к здоровью личности и применять комплексный, интегративный подход при построении модели здоровой личности [7].

В нашем исследовании мы попытались проследить, как проявляется здоровая личность на уровне процессов и состояний, уровне свойств и социальном уровне. В соответствии с этой целью использовались следующие методики: на уровне психических процессов и состояний (Методика экспресс-диагностики уровня психоэмоционального напряжения (ПЭН) и его источников (авторы О. С. Копина, Е. А. Сулова, Е. В. Заикин), шкалу радости/депрессии М. Аргайла, шкалу оценки уровня ситуационной тревожности Ч. Спилберга и Ю. Ханина, опросник общего здоровья Д. Голдберга); уровне психических свойств личности (Оценка уровня самоактуализации личности (Э. Шостром), шкала субъективного благополучия (М. В. Соколова), метод диагностики уровня субъективного контроля (локус контроля), ориентировочная оценка эмоционального благополучия, аутоаналитический опросник здоровой личности (В. А. Ананьев), личностная шкала проявлений тревоги Дж. Тейлор (в модификации В.Г. Норакидзе), опросник КАВД); социальном уровне (Торонтонская алекситимическая шкала, ориентировочное отношение к смерти, аутоаналитический опросник здоровой личности (В. А. Ананьев), ориентировочная оценка здорового поведения).

Исследование проводилось в три этапа. На первом этапе ставились следующие цели:

1. Методические аспекты:

- а) апробация методов и методик исследования психологического уровня личности (психические процессы и состояния).

- б) отработка методических приемов, направленных на изучение здоровой личности.

На основании полученных данных были сделаны выводы о возможности применения в исследовании методик и ис-

пользуемых нами методических приёмов.

2. Получение первичного эмпирического подтверждения наших гипотез о взаимосвязи психологического здоровья с эмоциональным благополучием личности, после чего, на основе полученных результатов, мы смогли уточнить цели и задачи, выдвинуть и окончательно сформулировать гипотезу исследования.

Методика

В исследовании принимали участие студенты МГОСГИ (г. Коломна), в количестве 104 человек.

Для изучения здоровой личности на уровне психических процессов и состояний использовалась методика экспресс-диагностики уровня психоэмоционального напряжения (ПЭН) и его источников (авторы О. С. Копина, Е. А. Суслова, Е. В. Заикин). Авторы относят ПЭН к классу эмоциональных явлений. Как и все эмоциональные явления (аффекты, эмоции, чувства), ПЭН является формой представленности в сознании личностного смысла происходящих в жизни человека событий и отражает степень удовлетворенности его потребностей (Копина О. С. и др., 2004, с. 134-141).

Опросник рассчитан на самостоятельные ответы испытуемых. Время психологического обследования одного человека с помощью опросника составляет в среднем 20-30 минут. Возможно одновременное обследование нескольких испытуемых [4].

Обработка и интерпретация результатов

Вопрос 1. Измеряет самооценку здоровья. Низкая самооценка здоровья, по данным исследователей, связана с повышенным уровнем стресса, низкими показателями удовлетворенности жизнью.

Вопрос 2. Представляет собой шкалу психосоциального стресса Л. Ридера. При обработке данных, полученных с помощью этой шкалы, подсчитывается сумма баллов по всем 7 пунктам. Которая делится на 7. Этот средний балл вычитается из

4. В результате определяется показатель психосоциального стресса, который может варьироваться от 0 до 3 баллов. В зависимости от этого показателя испытуемого относят к группе с высоким, средним или низким уровнем психосоциального стресса. Испытуемые с высоким уровнем психосоциального стресса относятся к группе лиц, нуждающихся в психологической помощи.

Вопрос 3. Представляет собой шкалу удовлетворенности жизнью в целом. Данная шкала оценивает субъективное состояние удовлетворенности – неудовлетворенности.

Вопрос 4. Представляет собой шкалу удовлетворенности условиями жизни. Для получения показателя по данной шкале необходимо подсчитать сумму баллов по всем 13 подпунктам.

Вопрос 5. Представляет собой шкалу удовлетворенности основных жизненных потребностей.

Вопросы 6-11. Предназначены для регистрации основных социально-демографических данных испытуемых: пола, возраста, уровня образования, социального и семейного положения, места жительства.

Получены следующие результаты:

Большая часть студентов, а именно 71% обследуемых оценивают уровень своего здоровья, как очень высокий, 28% студентов оценивают уровень своего здоровья как высокий и лишь 1% студентов оценивают уровень своего здоровья как низкий.

Оценка психосоциального стресса дала следующие показатели: 41% студентов испытывают средний уровень психосоциального стресса с тенденцией к высокому, 34% студентов – средний уровень с тенденцией к низкому, 12% – высокий уровень стресса, 4% – очень высокий и 9% – низкий уровень.

Высокий уровень удовлетворенности жизнью имеют 8% студентов, очень высокий – 2%, средний уровень с тенденцией к высокому – 13%, средний уровень с тен-

денцией к низкому – 33%, низкий уровень удовлетворенности жизнью имеют 34%.

Высокую удовлетворенность условиями жизни показали 82% студентов, очень высокую – 5%, средний уровень с тенденцией к высокому – 11%, средний уровень с тенденцией к низкому – 2%.

Высокий уровень удовлетворенности основных жизненных потребностей – у 35% студентов, очень высокий – у 6%, средний уровень с тенденцией к высокому – у 42%, средний уровень с тенденцией к низкому – у 12%, низкий уровень – у 5%.

Таким образом, можно говорить о том, что на уровне психических процессов и состояний большинство студентов оценивают свое психическое здоровье как высокое и очень высокое, при этом испытывают средний уровень психосоциального стресса, удовлетворены условиями жизни, у них удовлетворены основные жизненные потребности, но нет удовлетворенности жизнью.

Для того чтобы иметь возможность говорить о психоэмоциональном состоянии на момент обследования использовалась шкала радости/депрессии М. Аргайла. Тест, разработанный М. Аргайлом, имеет вид 10-балльной шкалы с инструкцией [4].

Инструкция: насколько радостным или подавленным, счастливым или несчастным вы чувствовали себя сегодня? Подчеркните номер выбранного утверждения.

Обработка результатов и интерпретация.

М. Аргайл приводит средние баллы по этой шкале у американских студентов: 6,0 – у мужчин и 6,14 – у женщин, однако отмечает частые колебания индивидуальных показателей (каждый день плюс-минус 0,5 балла). Получены следующие результаты: очень высокий уровень радости на момент обследования имели – 39%, средний уровень с тенденцией к высокому – 13%, средний уровень – 34%, средний уровень с тенденцией к низкому – 1%, низкий – 4%.

Для оценки тревожности была взята методика оценки уровня ситуационной

тревожности Ч. Спилберга и Ю Ханина. Ситуационная (или реактивная) тревожность измеряется набором из 20 суждений: первые 10 характеризуют наличие эмоционального напряжения, беспокойства, тревоги и озабоченности, а другие 10 – отсутствие тревожности [4].

Ситуативная, или реактивная, тревожность как состояние характеризуется субъективно переживаемыми эмоциями: напряжением, беспокойством, озабоченностью, нервозностью. Это состояние возникает как эмоциональная реакция на стрессовую ситуацию и может быть разным по интенсивности и динамичным во времени. Тревожность в некоторой степени играет роль мотивационного фактора в деятельности, и для успешности деятельности оптимален средний уровень тревожности. Известно, что высокая, так и низкая тревожность отрицательно сказывается на успешности. Лицам с высокими показателями тревожности следует формировать чувство уверенности в успехе. Им необходимо смещать акцент с внешней требовательности, категоричности и высокой значимости в постановке задач на содержательное осмысление деятельности и конкретное планирование по подзадам. Для низко тревожных людей, напротив, требуется пробуждение активности, подчеркивание мотивационных компонентов деятельности, возбуждение заинтересованности, высвечивание чувства ответственности в решении тех или иных задач.

Опросник общего здоровья Д. Голдберга, где высокие баллы характеризуют полюс психического дискомфорта – соответствуют утвердительным ответам на те вопросы, которые раскрывают проявления психологического неблагополучия, эмоциональной неустойчивости, и отрицательным ответам на вопросы, связанные с выражением положительных эмоций, психологической стабильности, а низкие баллы характеризуют полюс психологического благополучия и общего здо-

ровья подтвердил, что большинство студентов оценивают свое здоровье хорошее и очень хорошее [4].

У обследованных студентов очень высокий уровень ситуационной тревожности имеют 8%, высокий уровень – 11%, средний уровень с тенденцией к высокому 32%, средний уровень с тенденцией к низкому – 35%, низкий уровень – 14%.

Таким образом студенты, имея в большинстве случаев средний уровень ситуационной тревожности не испытывают напряжения и беспокойства.

На основании результатов первого этапа исследования были выделены следующие гипотезы.

Гипотеза 1. Определение здоровая личность будет включать в себя, прежде всего, такие элементы как:

- отсутствие выраженных психических расстройств;
- отсутствие психоэмоционального напряжения;
- определенный резерв сил для преодоления психосоциального стресса;
- состояние равновесия между человеком и окружающим миром.

Гипотеза 2. У здоровой личности будет наблюдаться согласованность, как в протекании процессов, так и на уровне свойств и социальном уровне.

Гипотеза 3. На каждом этапе социального развития общества модель здорового человека будет иметь разное содержание.

На втором и третьем этапах исследования здоровая личность изучалась на уровне психологических свойств и социальном уровне.

Целями данного этапа являлись:

- Эмпирическая проверка выдвинутых нами гипотез.
- Анализ полученных в ходе исследования результатов.

Гуманистические психологи выделяют следующие критерии здоровой личности: осознанность и осмысленность человеком самого себя, своей жизни; полнота переживания и проживания настоящего; спо-

собность к совершению наилучших выборов в конкретной ситуации и в жизни в целом; ощущение жизни «в соответствии с самим собой», следование своим главным интересам; социальный интерес или социальное чувство, т. е. заинтересованный учет интересов, мнений, потребностей и чувств других людей; состояние устойчивости, стабильности, определенности в жизни и оптимистический жизнерадостный настрой как интегральное следствие всех перечисленных выше качеств и свойств психологически здоровой личности [7].

В своем исследовании мы используем идею, предложенную О. С. Васильевой и Ф. Р. Филатовым о том, что у здоровой личности, прежде всего, согласованно протекают процессы саморегуляции, социальной адаптации и самореализации и изучаем у испытуемых, выделенные названными авторами пять обобщенных показателей рассогласованности: страх или тревога, немотивированная агрессия и деструктивность, различные психосоматические симптомы, чрезмерную выраженность определенной ориентации или установки сознания при подавлении альтернативной ей, фиксацию сознания на определенных психических содержаниях [3].

Для изучения тревожности мы использовали личностную шкалу проявлений тревоги Дж. Тейлора (в модификации В. Е. Норакидзе) [4]. Опросник состоит из 60 утверждений (Практикум..., под ред. Головей Л. А., Рыбалко Е. Ф. 2001, с. 366-367). Он может предъявляться испытуемому либо списком, либо как набор карточек с утверждениями.

Высокий и очень высокий уровень тревожности имеют соответственно 12% и 5% студентов; 46% студентов имеют средний уровень тревожности с тенденцией к высокому и 27% средний с тенденцией к низкому; низкий уровень тревожности имеют 10% студентов.

Для изучения особенностей эмоциональной сферы испытуемых использова-

лась «Ориентировочная оценка эмоционального благополучия». Именно эмоции являются одним из 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 [10].

Ориентировочная оценка эмоционального благополучия (Практикум..., Ананьев В. А., 2007, с. 112) позволила получить следующие результаты: высокий уровень – 3% студентов, средний уровень – 70% студентов, низкий уровень – 27% студентов [1].

Самоактуализация, по мнению А. Маслоу, это потребность человека стать тем, кем он способен стать. Человек, достигший этого высшего уровня своих потребностей, добивается полного использования своих талантов, способностей и потенциала личности. Опросник Э. Шостром в адаптации Л. Я. Гозмана предназначен для диагностики уровня развития самоактуализации личности (Практикум..., под ред. Никифорова Г. С., Дмитриевой М. А., Снеткова В. М., 2003, с. 190-208) [4].

Тест в адаптированном варианте включает в себя 14 шкал и 126 пунктов. Каждый пункт содержит два альтернативных суждения, одно из которых должно быть в обязательном порядке выбрано испытуемым как в наибольшей степени соответствующее его взглядам и убеждениям. Рассмотрим шкалы теста.

Шкала «Ориентация во времени» (включает 17 пунктов) определяет степень правильности ориентированности человека во времени. Человек, обладающий низким уровнем самоактуализации, неправильно ориентируется во времени, живет либо прошлым, испытывает постоянные угрызения совести, либо будущим, строит недостижимые планы. Самоактуализирующаяся личность правильно ориентируется во времени, он не откладывает жизнь на завтра, живет настоящим, менее обременен чувствами вины, сожаления, оби-

ды.

Шкала «Поддержка» (включает 90 пунктов) определяет направленность личности на себя и направленность на других, то есть руководствуется ли в жизни человек собственными целями, убеждениями, установками и принципами, или он подвержен влиянию внешних сил, конформен и т. д. Самоактуализирующаяся личность мало подвержена внешнему влиянию, свободна в выборе, не конформна, опирается на собственные мысли и чувства, критически воспринимает воздействие внешних сил. Несамостоятельная личность в большей степени подвержена влиянию внешних сил. Такого человека характеризует навязчивая, ненасытная потребность в привязанности, в уверенности, что его любят.

Шкала «Ценностные ориентации» (включает 20 пунктов) измеряет степень того. Насколько человек руководствуется ценностями, присущими самоактуализирующейся личности.

Шкала «Гибкость поведения» (включает 24 пункта) измеряет гибкость поведения в различных ситуациях. Высокий балл отражает способность человека быстро реагировать на изменившуюся ситуацию. Низкий балл означает догматизм, личность очень жестко придерживается общих принципов.

Шкала «Сенситивность» (включает 13 пунктов) изучает насколько человек глубоко и тонко ощущает себя, собственные переживания, потребности.

Шкала «Спонтанность» (включает 14 пунктов) измеряет способность спонтанно выражать свои чувства или быть самим собой.

Шкала «Самоуважение» (включает 15 пунктов) измеряет способность человека уважать себя за свою силу. Высокая оценка означает, что человек высоко ценит себя, низкая оценка говорит о низком самоуважении.

Шкала «Самопринятие» (включает 21 пункт) измеряет способность человека

принимать себя вопреки своей слабости.

Шкала «Взгляд на природу человека» (включает 10 пунктов) оценивает понимание человеческой природы, мужественности и женственности. Самоактуализирующаяся личность считает, что в природе человека торжествует добро. Низкий балл по этой шкале означает. Что субъект человека в сущности плохим, что зло – самое характерное для природы человека.

Шкала «Синергичность» (включает 7 пунктов) измеряет способность к целостному восприятию мира и людей, способность находить закономерные связи во всех явлениях жизни.

Шкала «Принятие агрессии» (включает 16 пунктов) измеряет способность человека принимать свою агрессивность как природное свойство.

Шкала «Контактность» (включает 20 пунктов) измеряет способность человека устанавливать глубокие и тесные контакты с окружающими.

Шкала «Познавательные способности» (включает 11 пунктов) измеряет степень выраженности у человека стремления к приобретению знаний об окружающем мире.

Шкала «Креативность» (включает 14 пунктов) измеряет выраженность направленности личности. Высокий балл соответствует развитой творческой направленности, низкий – слабой творческой направленности.

Получены следующие результаты по шкалам. Высокий балл ориентации во времени имеет 21 % студентов, средний с тенденцией к высокому – 26%, средний – 41%, средний с тенденцией к низкому – 10% студентов. Высокую поддержку «внутри себя» находят 5%, среднюю с тенденцией к высокому – 13%, среднюю – 82%. Ориентируются на ценности самоактуализирующейся личности: высокий уровень у 4% студентов, средний с тенденцией к высокому – 90%, средний – 5%, низкий – 1%. Высоким уровнем гибкого поведения обладают 35% студентов, средним уровнем с тенденцией к высокому –

17%, средним уровнем – 48% студентов. Чувствительность к своим потребностям: средний уровень – 3%, средний уровень с тенденцией к низкому – 95%, низкий уровень – 2%. Высоким уровнем спонтанности обладает 1% студентов, средним уровнем с тенденцией к высокому – 3%, средним – 12%, средним с тенденцией к низкому – 80%, низким уровнем – 4%. Высокий уровень самоуважения имеют – 13%, средний с тенденцией к высокому – 82%, средний – 5%. Высокий уровень принятия себя у 20% студентов, средний уровень с тенденцией к высокому – у 16%, средний уровень – у 59 %, средний уровень с тенденцией к низкому – у 5% студентов. Взгляд на природу человека: средний уровень с тенденцией к высокому у 10%, средний – 41%, средний с тенденцией к низкому – 49%. Высокий уровень синергичности имеет 30% студентов, средний с тенденцией к высокому – 60%, средний с тенденцией к низкому – 10%. Принятие агрессивности: средний уровень с тенденцией к высокому – 4%, средний – 15%, средний с тенденцией к низкому – 81%. Высокий уровень контактности имеют – 0%, средний уровень с тенденцией к высокому – 3%, средний – 34%, средний с тенденцией к низкому – 63% студентов. Познавательные способности: средний уровень с тенденцией к высокому – 6%, средний уровень – 49%, средний уровень с тенденцией к низкому – 46%. Креативность: высокий уровень – 0%, средний – 24%, средний с тенденцией к низкому – 70%, низкий – 6% студентов.

Шкала субъективного благополучия (М. В. Соколова) предполагает семь вариантов ответов: полностью согласен, согласен, более или менее согласен, затрудняюсь ответить, более или менее не согласен, не согласен, полностью не согласен, на 17 высказываний. Оценки, отклоняющиеся в сторону субъективного неблагополучия (высокие оценки), характерны для людей, склонных к депрессии, песси-

мистичных, замкнутых, зависимых, плохо переносящих стрессовые ситуации. Лица, со средними оценками (умеренное субъективное благополучие), характеризуются отсутствием серьезных проблем, но и о полном эмоциональном комфорте говорить нельзя. Оценки, отклоняющиеся в сторону субъективного благополучия (низкие оценки), говорят о том. Что испытуемый достаточно уверен в себе, активен, успешно взаимодействует с окружающими, адекватно управляет своим поведением. Крайне низкие оценки свидетельствуют о полном эмоциональном благополучии испытуемого. Такой человек обладает позитивной самооценкой, не склонен высказывать жалобы на различные недомогания, оптимистичен, общителен, уверен в своих способностях, эффективно действует в условиях стресса [4].

Оценки, отклоняющиеся в сторону субъективного благополучия получили 10% студентов. Умеренные результаты у 87% студентов, субъективно неблагополучными можно считать 3% студентов.

Для измерения locus контроля использовалась методика УСК (Метод диагностики уровня субъективного контроля (locus контроля)), адаптированная (Е. Ф. Бажин, Е. А. Галынкиной, А. М. Эткингом).

Понятие locus контроля было введено американским психологом Дж. Роттером. Под locus контроля понимают склонность человека видеть источник управления своей жизнью либо во внешней среде (тогда говорят об экстермальном locus контроля), либо в себе самом (в этом случае говорят об интернальном locus контроля). В случае интернального locus контроля человек принимает ответственность за жизненные события на себя, объясняет их своим поведением, характером, способностями. Люди с экстермальным locus контроля склонны приписывать ответственность за все внешним факторам: другим людям, судьбе, случайности. Различия в locus контроля находят свое отражение в личностных особенностях.

Так, интерналы более уверены в себе, спокойны и благожелательны по отношению к другим. Экстерналы же характеризуются повышенной тревожностью, обеспокоенностью, конформностью, в то же время – меньшей терпимостью по отношению к людям [4].

Авторы методики, адаптировавшие шкалу Роттера исходят из того, что locus контроля может по-разному проявляться в разных ситуациях; поэтому в методике предлагаются субшкалы: контроль в ситуациях достижения, в ситуациях неудачи, в области производственных, межличностных и семейных отношений, в области здоровья (Бажин Е. Ф., Голынкина Е. А., Эткинд А. М., 1984) [4].

По субшкале общая интернальность 93% студентов – экстерналы, 7% – интерналы. По субшкале интернальность в области достижений 73% – экстерналы, 27% – интерналы. По субшкале интернальность в области неудач 91% студентов – экстерналы, 9% – интерналы. По субшкале интернальность в семейных отношениях 85% – экстерналы, 15% – интерналы. По субшкале интернальность в области производственных отношений 88% – экстерналы, 12% – интерналы. По субшкале интернальность в области межличностных отношений 46% – экстерналы, 54% – интерналы. По субшкале интернальность в области здоровья 88% студентов – экстерналы, 12% – интерналы.

Торонто́нская шкала алекситимии – наиболее валидный и часто используемый опросник для измерения алекситимии – создана Дж. Тейлором (G. J. Taylor) и соавторами в 1985 году. Русский вариант TAS был адаптирован в Психоневрологическом научно-исследовательском институте им. В. М. Бехтерева. Эта шкала содержит 26 утверждений, каждое из которых оценивается по 5-балльной системе. Термин «алекситимия» дословно означает «недостаток слов для выражения чувств». Автор термина П. Сифнеос в 1970 году предположил, что именно алекситимия ответствен-

на за развитие психосоматического заболевания. В совокупности этого синдрома автор выделил группы признаков [1].

Эмоциональные:

- трудность идентификации и различения чувств и телесных ощущений;

- невозможность описания чувств.

Когнитивные:

- неспособность к фантазированию;

- недостаточное воображение;

- сниженная способность к символизации;

- внешне-ориентированное мышление (наглядно-действенное) преобладает над абстрактно-логическим.

Поведенческие:

- трудность в установлении эмоциональных контактов;

- выраженная сверхнормативность, рационализация.

В настоящее время природа алекситимии вызывает споры среди исследователей. Ее стали обнаруживать у онкологических больных, у наркоманов, у здоровых людей. Чаще считается, что это способ чувствования и мышления, наблюдаемого у психосоматических больных.

Алекситимический тип выявлен у 79 % студентов. Нейтральный у 1%. Неалекситимический тип зафиксирован у 20% студентов.

Ориентировочное отношение смерти важно потому. Что оно влияет на весь жизненный путь. Для изучения отношения к смерти испытуемые давали три варианта ответов: полностью согласен, отчасти согласен, полностью согласен, полностью не согласен на 13 утверждений.

Высокие результаты у 2% студентов, средний результат имеет 1%, низкий результат у 97%.

Для проведения качественного анализа духовно-нравственного развития личности был использован аутоаналитический опросник здоровой личности (авт. В. А. Ананьев), разработанный на кафедре клинической психологии РГПУ им. А. И. Герцена. Опросник предназначен не

столько для количественной оценки «зрелости» личности, сколько для того, чтобы сделать тест средством самоанализа, самосовершенствования. Опросник состоит из 40 утверждений, с которыми необходимо согласиться (отметить в графе «да») или не согласиться (отметить в графе «нет»). На каждое утверждение дается только один ответ. Утверждения способствуют становлению и раскрытию духовного потенциала испытуемого, а также позволяют анализировать уровень развития мотивационного компонента личности (самооценка, побуждения), критичности мышления, степень сформированности рефлексивных способностей и пр. [1].

Высокий уровень зрелости имеют 37% студентов, средний – 63%.

Здоровое поведение оценивалось по опроснику «Ориентировочная оценка здорового поведения» (Практикум, Ананьев В. А.).

Высокий уровень здорового поведения имеют 17% студентов, средний уровень с тенденцией к высокому – 58%, средний – 2%, средний с тенденцией к низкому – 23%.

Выводы

- Студенты, оценившие уровень своего здоровья как высокий и очень высокий, а это 99% испытуемых, имеют средние и низкие результаты выраженности психосоциального стресса (84% студентов), удовлетворены жизненными условиями (высокий и очень высокий уровень имеют 87% студентов), имеют средние и низкие результаты ситуационной тревожности (81% студентов), в основном эмоционально благополучны (73% студентов), что позволяет их считать здоровыми, т. к. отсутствуют выраженные психические расстройства, отсутствует психоэмоциональное напряжение, существует резерв сил для преодоления психосоциального стресса, есть равновесие с окружающим миром.

- Можно считать, что у большинства студентов согласованно протекают про-

цессы, согласованные характеристики на уровне свойств и социальном уровне. Так отсутствуют признаки тревожности и страха у 83% испытуемых, субъективно благополучными можно назвать 87% студентов, самоактуализирующимися – 88% испытуемых.

– При этом современного студента отличает средний с тенденцией к низкому уровень удовлетворенности жизнью, то есть 67% студентов не считают себя счастливыми, при том что удовлетворены основные жизненные потребности у 83% испытуемых. Показатели креативности средние с тенденцией к низкому уровню у 70% испытуемых, экстернальность в области неудач наблюдается у 91% студентов и 79% студентов имеют алекситимичный тип, что может свидетельствовать об определенном влиянии на здоровую личность студентов социальных условий, которые способствуют

трудностям в идентификации и различении чувств и телесных ощущений, недостаточном воображении; трудностям в установлении эмоциональных контактов. Многие психологи анализируют влияние современного социума на человека [2, 11]. Изменившаяся коммуникативная среда предполагает изменение моделей здоровой личности, различные сочетания приспособительных реакций к изменившимся жизненным условиям.

Итак, мы рассмотрели психическое здоровье как интегративную характеристику личности, а именно как согласованность протекания психических процессов, согласованность свойств и характеристик на социальном уровне личности. Убедились, что на современном этапе развития общества изменилось содержание модели здорового человека, что требует от практикующих психологов новых подходов в оздоровлении.

ПРИМЕЧАНИЯ

1. Ананьев В. А. Практикум по психологии здоровья. Методическое пособие по первичной специфической и неспецифической профилактике. – СПб.: Речь, 2007. – 320 с.
2. Андреева А. Д. Современный дошкольник: возрастные нормы и жизненные реалии // Психолог в детском саду. – 2010. – № 2. – С. 3-17.
3. 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.
4. Диагностика здоровья. Психологический практикум / Под ред. проф. Г. С. Никифорова. – СПб.: Речь, 2007. – 950 с.
5. Мудрость тысячелетий. Энциклопедия /Автор-составитель В. Балязин. – М.: ОЛМА-ПРЕСС, 2003. – 848 с.
6. Панько Е. А., Семенова Е. М., Чеснокова Е. П. Здоровый педагог – здоровый ребенок: психологический аспект // Психолог в детском саду. – 2008. – №3. – С. 73-97.
7. Пахальян В. Э. Развитие и психологическое здоровье. Дошкольный и школьный возраст. – СПб.: Питер, 2006. – 240 с.
8. Практикум по возрастной психологии: Учеб. пособие / Под ред. Л. А. Головей, Е. Ф. Рыбалко. – СПб.: Речь, 2005. – 688 с.
9. Практическая психология образования: Учеб. пособие для вузов / И. В. Дубровина, А. Д. Андреева, Н. И. Гуткина и др.; Под ред. И. В. Дубровиной. – М.: Просвещение, 2003. – 480 с.
10. Одарущенко О. И. Эмоции и психологическое здоровье личности // Российский научный журнал. – 2011. – № 6(25). – С. 244-250.
11. Фельдштейн Д. И. Глубинные изменения современного Детства и обусловленная ими актуализация психолого-педагогических проблем развития образования // Вестник практической психологии образования. – 2011. – № 4(29). – С. 3-12.



УДК 8:37.013

ББК 81.2-9

Педагогика, методика преподавания иностранных языков

АРГУМЕНТАЦИЯ КАК КАЧЕСТВЕННАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА ДЕЛОВОГО МЕЖКУЛЬТУРНОГО ОБЩЕНИЯ

Г. А. Проскурина

Данная статья посвящена рассмотрению сущности аргументации как качественной характеристики делового межкультурного общения. Исследуется специфика аргументации в сопоставлении со смежными характеристиками речевого высказывания.

Ключевые слова

Аргументация, мотивированность, целенаправленность, убедительность, воздействие, поле значений, смысловое поле

Аргументация является неотъемлемой частью человеческого общения в различных сферах и областях жизни. Каждый человек в той или иной мере вовлечен в аргументационную деятельность: обсуждая вопросы повседневной или политической жизни, занимаясь научными исследованиями или решая деловые вопросы [1]. Огромный интерес к проблеме аргументации сегодня объясняется во многом потребностью в диалоге в самых различных областях – науке, экономике, политике, образовании, в диалоге между народами, нациями, различными сообществами. В условиях межкультурных дискуссий, споров, полемики, когда существует необходимость убедить оппонента – представителя иного лингвосоциума, отстоять свою точку зрения, определенным образом воздействовать на взгляды и убеждения людей других национальностей, вопрос целенаправленного обучения аргументационной деятельнос-

ти средствами иностранного языка встает как никогда остро.

Необходимость обучения студентов неязыкового вуза аргументации обусловливается рядом факторов, прежде всего, целями обучения устному иноязычному профессиональному общению как деятельности коммуникативного характера, в результате которой совершается передача информации и взаимодействие собеседников, включающее их воздействие друг на друга посредством аргументации. Кроме того, «только применяя приемы аргументации (и контраргументации), студенты осуществляют те мыслительные операции, которые влекут за собой усложнение языка, непрерывное создание новых речевых связей и вместе с тем дальнейшее усовершенствование <...> иноязычной речи» [7. С. 138].

Для обеспечения качественной подготовки будущих профессионалов к естественному деловому общению на меж-

культурном уровне необходимо детально исследовать аргументацию в лингводидактическом ракурсе рассмотрения, вскрыть её особенности и определить компонентный состав аргументации как качественной характеристики делового межкультурного общения, изучая её в двух аспектах рассмотрения: для осмысления аргументации как деятельности (широкий ракурс), а также для исследования аргументации как одного из качеств этой деятельности (узкий ракурс). Выявленный компонентный состав аргументации позволит уточнить элементы содержания обучения студентов неязыкового вуза иноязычному деловому общению.

В широком смысле аргументация трактуется как неотъемлемая и отличительная характеристика человеческого бытия, деятельности (Г. Джонстон, Х. Перельман), в особенности коммуникации в сфере делового взаимодействия. Анализ научной литературы позволил установить, что деловая коммуникация как институциональная форма общения характеризуется целым рядом критериев, основными из которых являются:

– краткость (А. Н. Асадов, Н. М. Саядян, В. А. Спивак), которую необходимо сочетать с требованиями полноты изложения информации;

– логичность (А. Н. Асадов, Н. М. Саядян, В. А. Спивак), которая заключается в том, что суждения должны иметь логическую последовательность, определяемую логическими законами мышления, т.е. быть корректными с логической точки зрения;

– точность изложения информации (М. Н. Кожина, Н. Ю. Штрекер), под которой понимается «соответствие высказывания мыслям говорящего» [9. С. 242];

– стандартизованность (стереотипность/шаблонность) (А. Н. Асадов, Н. М. Саядян, В. А. Спивак, М. Н. Кожина, Н. Н. Романова, А. В. Филлипов), которая устанавливает общие правила и требования по оформлению высказывания; наличие штампов

направлено на реализацию требований точности, однозначности делового общения; при этом они содействуют ускорению и упрощению деловой коммуникации;

– **аргументированность** (А. Н. Асадов, Н. М. Саядян, В. А. Спивак, Н. Ю. Штрекер), т. е. доказательность рассуждения согласно критериям современной науки и его убедительность для оппонента;

– регламентированность (Б. Д. Парыгин), которая означает, что сценарии отношений, суть выполняемых ролей, дистанция отношений между взаимодействующими индивидами заданы заранее, имеется высокая степень определенности ожидаемых результатов [14].

Аргументация как качественный параметр делового межкультурного общения обладает рядом специфических параметров, среди которых авторы выделяют:

– мотивированность (А. А. Леонтьев, А. Н. Леонтьев, А. Р. Лурия, Е. Ф. Тарасов);

– целенаправленность (Г. А. Брутян, А. А. Ивин, Ю. В. Ивлев, А. А. Леонтьев, Г. И. Рузавин, W. Grennan, Л. Ольбрехтс-Титка и др.);

– убедительность (А. Н. Баранов, Г. А. Брутян, Е. К. Войшвилло, Ю. В. Ивлев, А. А. Ивин, В. И. Кириллов, А. А. Старченко, Ф. ван Еемерен, Р. Гроотендорст, Г. Джонстон и др.).

Мотивированность – важный параметр аргументации. Если изучать аргументацию под углом зрения теории деятельности, то оказывается, что аргументация является частью комплексного деятельностного акта, который состоит из компонентов, характеризующихся самостоятельными промежуточными мотивом и целью. Следовательно, аргументация как часть этого акта также характеризуется: а) конечной или промежуточной целью, б) стимулирующим деятельность мотивом или системой мотивов, т. е. системой «внеречевых факторов, образующих мотивацию речевого действия» [12. С. 136]. «Все, что мы говорим <...>, мы говорим почему-то (мотив) и зачем-то (цель)» [10.

С. 155]. Иначе говоря, мотив – это «потребность выразить в речевом высказывании какое-то определенное содержание» [13. С. 196]. Однако сам мотив не имеет определенного содержания, поскольку лежит за пределами речевой деятельности как таковой [11, 16].

Известно, что система мотивов имеет иерархическое строение. Во главе находится основной, ведущий, смыслообразующий мотив. Другие мотивы иерархической системы – это мотивы-стимулы, которые усиливают или ослабляют влияние ведущего мотива. Исходным для аргументации как для всякого речевого высказывания является тот мотив, с которого она начинается, т. е. имеется в виду ведущий мотив. При аргументации в деловом межкультурном общении таким мотивом является «установление деловой связи с людьми для осуществления необходимой совместной деятельности» [18. С. 13-14], и в качестве мотива-стимула может выступать «изменение существенных устремлений человека, некоторых свойств личности» [Там же]. Это мотив переходит в цель аргументации в деловом межкультурном общении: воздействовать на другого человека «с целью выработки активной жизненной позиции и реализации определенных программ действий, вытекающих из доказываемого положения» [4. С. 82]. Таким образом, аргументация предстает как способ мотивации деятельности реципиента.

Из сказанного следует не менее значимая характеристика аргументации – **целенаправленность**. Аргументация обладает определенной целью, а именно, направленностью на убеждение «других носителей языка в приемлемости или неприемлемости определенного выраженного мнения» [8. С. 9].

Следует заметить, что вопрос о цели аргументации предстает в научно-исследовательской литературе как спорный. Некоторые авторы (Г. А. Брутян) рассматривают в качестве цели аргументации до-

казательство тезиса, другие (А. А. Ивин, Ю. В. Ивлев, Г. И. Рузавин, Л. Ольбрехтс-Титека) понимают под целью убеждение реципиента в своей правоте. Х. Перельман считает, что аргументация служит средством достижения склонности или убеждения. В. Греннэн высказывает мысль о намерении аргументатора «достичь склонности реципиента» [19. С. 5].

По мнению А. П. Алексеева, наиболее удачным для обозначения цели аргументации в самом общем плане является термин «принятие» [1. С. 31]. Это означает, что не всегда в качестве результата аргументации выступает «достижение полной уверенности в истинности тезиса» [2. С. 22]. Кроме того вследствие аргументации у реципиента не всегда формируются «устойчивые во времени взгляды по тем или иным вопросам» [Там же]. Поэтому термин «принятие» А. П. Алексеев считает наиболее приемлемым по сравнению с термином «убеждение», поскольку «смысл его достаточно широк для того, чтобы охватить все возможные типы отношения реципиента к аргументируемому положению» [Там же]. Данный термин уместен и тогда, когда целесообразно убедить реципиента в необходимости совершения какого-либо действия.

В соответствии с данной позицией могут быть рассмотрены цели аргументации в деловом межкультурном общении с точки зрения системы целей общения, обслуживающей производственную деятельность, где основной, конечной целью общения является изменение поведения (деятельности) партнера [16. С. 91]. Целью аргументации в деловом межкультурном общении является воздействие на сознание и поведение деловых партнеров, принятие ими аргументируемого положения как истинного с совершением ими каких-либо практических действий (подписание контракта, соглашения, договора и т. д.).

Помимо мотивированности и целенаправленности аргументированность обладает ещё одним свойством – **убедитель-**

ностью. Аргументация по своему определению призвана убеждать к принятию тезиса [15]. «Аргументация – это способ убеждения кого-либо <...> с целью <...> побуждения к определенному мнению» [6. С. 27]. Данную точку зрения разделяют многие ученые: А. Н. Баранов, Г. А. Брутян, Е. Н. Белова, Ш. Бовао, Е. К. Войшвилло, И. Н. Гавришина, Г. Джонстон, Ф. ван Еемерен, Р. Гроотендорст, Ю. В. Ивлеву, А. А. Ивин, В. И. Кириллов, С. Г. Оганесян, А. А. Старченко, В. Б. Сергеев, А. А. Старченко, В. И. Хорев.

Убеждающее воздействие рассматривается в качестве неотъемлемой характеристики аргументации, так как суть аргументации заключается в воздействии на сознание адресата и управлении взглядами и действиями другого человека посредством языковых средств, организованных в соответствии с принятыми в данной культуре принципами убеждения [3. С. 48]. В этом смысле аргументация шире логического доказательства, поскольку «ассимилирует» не только «технику мышления» (собственно логику), но и «технику убеждения» (искусство подчинять мысль, чувство и волю человека)» [6. С. 28].

Среди ученых существует различное понимание сущности убеждения. Так Д. Юм фактически отождествляет убеждение с верой и отмечает регулятивную функцию, которую выполняет убеждение в сознании и поведении человека. Г. А. Брутян трактует убеждение как суждение, предполагающее доказанность, обоснованность «убеждать – означает создавать у слушателя, собеседника, оппонента, читателя и т.д. впечатление о том, что истинность тезиса доказана» [5. С. 10]. А. П. Алексеев говорит об убеждении как об информационном воздействии на человека с целью передачи ему некоторой мысли, выработки у него отношения к этой мысли [1. С. 28].

Применительно к рассмотрению аргументации в контексте делового межкультурного общения убеждение следует ин-

терпретировать как мысль, в истинности которой уверены партнеры, принадлежащие разным культурам. Важным для нас является то, что эта мысль имеет эмоционально-нравственную нагрузку, обусловленную принадлежностью объекта этой мысли к системе ценностей определенной культуры, связью данной мысли с нравственными ориентирами, характерными для представителей данной культуры. Эта мысль (убеждение) играет активную роль в жизни человека, поскольку он руководствуется ею в своей практической деятельности в ходе межкультурного общения.

Проведенный анализ позволяет заключить следующее. Одна из основных характеристик аргументации – убеждение – связана с реализацией определенной функции делового межкультурного общения с функцией воздействия на адресата, предполагающей управление через убеждение его мыслями, чувствами, взглядами (имеются в виду суждения как форма существования мысли и отношение к ним субъекта) и поведением. Управление поведением, по Е. Ф. Тарасову, понимается весьма широко: и как изменение поведения, и как сохранение прежних характеристик поведения, и как противоборство. Это зависит от заранее запланированного эффекта аргументации, т. е. от целей последней. Воздействуя на реципиента, аргументатор стремится «спровоцировать» его поведение в нужном для себя направлении и побудить человека к совершению поступка (ряда поступков) или к воздержанию от некоторого поступка (ряда поступков) [1]. Таким образом, функция воздействия на реципиента в деловом межкультурном общении играет важную роль, «поскольку его главная цель – добиться успеха и склонить партнера к нужному решению» [17. С. 228]. Целью речевого воздействия при этом является получение какого-либо конкретного результата (подписать контракт, купить, продать и т. п.).

В соответствии с точкой зрения о сис-

теме ценностей как основе поведения человека речевое воздействие в процессе аргументации, прежде всего, направлено на «сдвиг в этой системе ценностей» [12. С. 274]. Этой цели можно достичь одним из трех способов:

1) ввести в поле значений реципиента новые значения, т.е. сообщить ему знания о неизвестных элементах действительности, на основе которых он изменит свое поведение или свое отношение к действительности;

2) изменить структуру поля значений реципиента, не вводя в него новых элементов, т.е. сообщить реципиенту новую информацию об уже известных ему вещах, которая объективно существенна для понимания этих вещей и способна изменить представление реципиента об этих вещах (фактах, событиях, элементах действительности);

3) не сообщая никакой новой информации об элементах поля значений, воздействовать «прямо», «непосредственно» на смысловое поле, т.е. изменить способ вхождения элементов поля значений в деятельность реципиента, изменить его отношение к окружающей действительности, не затрагивая его абстрактного знания о ней [Там же. С. 275].

Таким образом, для успешного осуществления речевого воздействия в процессе аргументации, осуществляемой в профессиональном взаимодействии на межкультурном уровне, аргументатору необходимо моделировать смысловое поле реципиента в момент воздействия и после него, т.е. «представлять себе характер и направление тех изменений в смысловом поле реципиента, которых он должен добиться в результате воздействия» [Там же. С. 276]. При этом достаточно моделировать не смысловое поле в целом, а узкий его фрагмент – профессионально-ориентированный.

Выявленные характеристики аргументации позволяют сформулировать тактическую цель подготовки студентов неязы-

кового вуза к эффективной профессиональной деятельности на межкультурном уровне: формирование у студентов навыков и умений аргументации в процессе овладения ими профессионально-ориентированным ИЯ. При этом необходимо:

1) развивать у студентов умения целенаправленной аргументационной деятельности, осуществляемой в процессе делового межкультурного общения с определенными осознаваемыми целями: побудить друг друга к совершению тех или иных поступков;

2) формировать у студентов навык определения мотива их аргументационной деятельности, создавая естественную потребность в речевом общении; при этом не задавать обучающимся готовые цели высказывания, а моделировать потребности и мотивы данной деятельности, ведущие к формированию цели будущего высказывания;

3) развивать у студентов умения объективно выражать в словах свои намерения воздействовать на партнера по общению, выбрав аргументирующий курс;

4) развивать умения использовать те аргументы или доводы, которые обоснованы, надежны и достоверны с точки зрения ценностей деловой культуры партнера по межкультурному общению и, которые будут являться эффективным средством воздействия на его поведение, установки, намерения и оценки в ходе взаимодействия.

В заключение следует отметить, что сущность аргументации как качественной характеристики делового межкультурного общения заключается в целенаправленном речевом воздействии на собеседника – инокультурного и иноязычного партнера по деловой коммуникации – через трансформацию его ценностной картины мира в желательном для говорящего направлении. Аргументация обладает особыми, присущими исключительно ей характеристиками: мотивированностью, целенаправленностью, убедительностью,

которые следует рассматривать как лингводидактические единицы – компоненты

объекта овладения (содержания обучения) при подготовке будущих профессионалов к естественному деловому общению на межкультурном уровне.

ПРИМЕЧАНИЯ

1. Алексеев, А. П. Аргументация. Познание. Общение. [Текст] / А. П. Алексеев. – М.: Изд-во МГУ, 1991. – 150 с.
2. Алексеев, А. П. Аргументация как объект философского исследования [Текст]: Автореф. дис. ... д-ра филол. наук: 09.00.01 / А. П. Алексеев. – М.: Изд-во МГУ, 1995. – 29 с.
3. Баранов, А. Н. Лингвистическая теория аргументации (когнитивный подход) [Текст]: Дис. ... д-ра филол. наук: 10.02.01, 10.02.19 / А. Н. Баранов, АНИРЯ. – М., 1990. – 372 с.
4. Брутян, Г. А. Аргументация [Текст] / Г. А. Брутян. – Ереван: Изд-во АН Армян. ССР, 1984. – 105 с.
5. Брутян, Г. А. Очерки по анализу философского знания [Текст] / Г. А. Брутян. – Ереван, 1979. – 249 с.
6. Герасимова, И. А., Новоселов, М. М. Искусство убеждения [Текст] / И. А. Герасимова, М. М. Новоселов // Мысль и искусство аргументации / Под общей редакцией И. А. Герасимовой. – М.: Прогресс – Традиция, 2003. – 400 с.
7. Гурвич, П. Б. Основы обучения устной речи на языковых факультетах: Курс лекций, ч.2 [Текст] / П. Б. Гурвич. – Владимир: Владим. гос. пед. ин-т им. П. И. Лебедева-Полянского, 1974. – 176 с.
8. Еемеерен, Ф. Х. ван. Аргументация: Коммуникация и ошибки [Текст] / Ф. Х. ван Еемеерен, Р. Гроотендорст: [пер. с англ. Л. Чахоян, Т. Третьяковой]. – СПб.: Васильевский остров, 1992. – 207 с.
9. Кузнецов, И. Н. Современная деловая риторика [Текст] / И. Н. Кузнецов. – М.: Гросс Медиа: РОСБУХ, 2007. – 320 с.
10. Леонтьев, А. А. Язык, речь, речевая деятельность [Текст] / А. А. Леонтьев. – Изд. 4-е, стереотипное. – М.: Ком Книга, 2007. – 216 с.
11. Леонтьев, А. А. Психолингвистические единицы и порождение речевого высказывания [Текст] / А. А. Леонтьев. – М.: Наука, 1969. – 305 с.
12. Леонтьев, А. А. Психология общения [Текст] / А. А. Леонтьев. – 2-е изд., испр. и доп. – М.: Смысл, 1997. – 365 с.
13. Лурия, А. Р. Язык и сознание. 2-е изд. [Текст] / А. Р. Лурия / Под ред. Е. Д. Хомской. – М.: Изд-во МГУ, 1998. – 336 с.
14. Парыгин, Б. Д. Анатомия общения: Учебное пособие [Текст] / Б. Д. Парыгин. СПб.: Изд-во Михайлова В. А., 1999. – 301 с.
15. Перельман, Х., Ольбрехтс-Титека, Л. Новая риторика: Трактат об аргументации [Текст] / Х. Перельман, Л. Ольбрехтс-Титека // Язык и моделирование социального взаимодействия. – М.: Прогресс, 1987. – С. 207-264.
16. Тарасов, Е. Ф. Место речевого общения в коммуникативном акте [Текст] / Е. Ф. Тарасов // Научно-культурная специфика речевого поведения. – М.: Институт языкознания РАН, 1977. – С. 79-94.
17. Тер-Минасова, С. Г. Война и мир языков и культур: (Учеб. пособие) [Текст] / С. Г. Тер-Минасова. – М.: Слово / Slovo, 2008. – 344 с.
18. Якобсон, П. М. Общение людей как психологическая проблема. [Текст] / П. М. Якобсон. – М., 1973. – 127 с.
19. Grennan, W. Argument Evaluation [Text] / W. Grennan. – N. Y., L., 1984. – 150 P.

УДК 159.923/.922.736.4:316.47

ББК 88.372:88.53

Психология



психология

СОЦИАЛЬНО-КОММУНИКАТИВНАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ ПОДРОСТКОВ С КОМПЕНСИРОВАННОЙ ЗАТРУДНЕННОСТЬЮ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ: ЛИЧНОСТНО-РЕГУЛЯТОРНЫЙ АСПЕКТ

Т. И. Филиппиди

Обсуждаются результаты исследования личностно-регуляторного аспекта социально-коммуникативной компетентности подростков с компенсированной затрудненностью психического развития. Показано, что затрудненность психического развития в детские годы и последующая компенсация этой затрудненности оказывают значимое влияние на личностную регуляцию общения и социального поведения в старшем подростковом возрасте. Данное влияние наиболее выражено в таких личностно-регуляторных сферах как эмоциональная привлекательность контактов с другими людьми, способы выражения коммуникативных потребностей, самоконтроль социально-нежелательных поведенческих тенденций и в меньшей степени затрагивает личностную позицию подростков по отношению к окружающим.

Ключевые слова

Социально-коммуникативная компетентность, общение, социальное поведение, личностная регуляция, подростки, затрудненное психическое развитие

В последние десятилетия в России неуклонно увеличивается количество детей, страдающих различного рода задержками психического развития (ЗПР). Значительная часть из них после получения соответствующей коррекционной поддержки продолжает обучение в общеобразовательной школе, более или менее успешно интегрируясь в учебную деятельность и образовательное пространство. Тем не менее, сам факт пережитой (а зачастую и не вполне преодоленной) затрудненности психического развития не может не оказывать влияния на качественный уровень и структурную

организацию механизмов психологической регуляции социального поведения и межличностного общения на последующих этапах жизненного пути. Однако такие «возрастно-отсроченные эффекты» затруднения психического развития в современной отечественной психологии изучены весьма слабо, поскольку выше-названная категория подростков в буквальном смысле слова оказывается на «нейтральной территории» между специальной психологией, психологией развития, психологией личности и общей психологией, каждая из которых не считает их «вполне своими».

Предметом нашего исследования выступает социально-коммуникативная компетентность старших подростков, в жизненном опыте которых имел место факт задержки психического развития с последующей компенсацией. Социально-коммуникативная компетентность понимается нами как интегральное психологическое образование, объединяющее и гармонизирующее внутренние средства регуляции социального поведения и межличностного общения человека [1; 2; 3; 7; 10; 13; 14].

В качестве одного из аспектов социально-коммуникативной компетентности нами рассматривается подсистема личностной регуляции общения и социального поведения подростков, объединяющая стабильные характеристики их коммуникативной, эмоционально-волевой и интеллектуально-духовной сферы.

Обращение к личностно-регуляторному аспекту социально-коммуникативной компетентности перенесших в детские годы ЗПР подростков актуализируется тем обстоятельством, что вышеуказанные личностные характеристики могут быть поняты как формы интрапсихической кристаллизации жизненного опыта субъекта [11; 12] и, прежде всего, – регуляторного опыта человека [6]. В свою очередь, факт наличия у интересующих нас подростков задержки в психическом развитии с последующей её компенсацией может рассматриваться как опыт пребывания в пролонгированной трудной жизненной ситуации и её успешного разрешения. Подобный сплав «опыта ущербности» и «опыта преодоления» по понятным причинам отсутствует у их сверстников, психическое развитие которых протекало в соответствии с нормативной траекторией.

Эти соображения делают правомерной **цель** нашего исследования: выявить психологические особенности личностной регуляции общения и социального поведения подростков с компенсированной затрудненностью психического развития.

При этом мы руководствовались поисковой **гипотезой**, заключающейся в предположении, что в структуре личностной регуляции общения и социального поведения присутствуют три категории характеристик по уровню развития которых подростки с компенсированной затрудненностью психического развития не отличаются от своих возрастнo-нормативных сверстников (1), уступают им (2) и превосходят их (3). Следует заметить, что данная гипотеза продемонстрировала свою продуктивность при рассмотрении других аспектов социально-коммуникативной компетентности интересующей нас категории подростков – операционально-поведенческого [8], когнитивно-репрезентационного и ценностно-смыслового [9].

Эмпирическую базу исследования составили девятиклассники общеобразовательных школ Анапы и Краснодара. Экспериментальная группа включала 99 школьников, у которых в детстве констатировалось наличие задержки психического развития: из них 54 мальчика и 45 девочек. Контрольную группу составили 118 школьников (62 мальчика и 56 девочек), психическое развитие которых протекало в соответствии с возрастнo-нормативной траекторией. Далее сопоставляемые категории подростков будут обозначаться, соответственно, как «особые (особенные)» и «обычные (нормативные)».

Выявление присущих подросткам характеристик личностной регуляции общения и социального поведения осуществлялось при помощи многофакторного личностного опросника HSPQ Р. Б. Кеттела (адаптация А. А. Рукавишникова) [4]. Для уточнения тестовых результатов проводился выборочный опрос респондентов. Математическая обработка полученных эмпирических данных включала в себя вычисление показателей средних значений, стандартного отклонения, частотный анализ, оценку статистической достоверности межгрупповых различий по t-

критерию Стьюдента для независимых выборок. В тексте статьи обсуждаются только значимые различия между сопоставляемыми выборками подростков ($p \leq 0,05$).

На основании обобщения результатов исследований посвященных проблемам

тике смысловой интеграции личностных регуляторов поведения человека [5; 11; 12] нами были выделены следующие структурные компоненты личностно-регуляторного аспекта социально-коммуникативной компетентности подростков, представленные в приводимой ниже

Таблица 1

**Структурные компоненты личностно-регуляторного аспекта
социально-коммуникативной компетентности подростков**

Структурные компоненты	Личностные характеристики
Привлекательность общения и способы реализации коммуникативных потребностей	А – общительность/замкнутость Q2 – самостоятельность/зависимость от группы Н – социальная смелость/социальная осторожность F – беспечность/озабоченность
Личностная позиция по отношению к окружающим	Е – доминантность/покорность Q2 – самостоятельность/зависимость от группы J – индивидуализм/интерес к участию в общих делах В – высокий/низкий интеллект I – мягкосердечность/суровость
Самоконтроль социального поведения	В – высокий/низкий интеллект С – эмоциональная стабильность/неустойчивость G – высокая/низкая моральная нормативность Н – социальная смелость/социальная осторожность Q3 – высокий/недостаточный общий самоконтроль Q4 – высокое/низкое фрустрационное напряжение

Примечание: Фактор I добавлен нами в структуру данного регуляторного паттерна как аналог отсутствующих в подростковой версии опросника факторов L (подозрительность/доверчивость) и M (мечтательность/практичность). При этом полюса факторов соотносятся следующим образом:

I+ (мягкосердечность) = L- (доверчивость) + M+ (мечтательность);

I- (суровость) = L+ (подозрительность) + M- (практичность)

таблице 1.

Сравнение экспериментальной и контрольной подростковых выборок осуществлялось по каждому из этих компонентов в отдельности.

Привлекательность общения и способы реализации коммуникативных потребностей (фактор «Экстраверсия-интроверсия» по Р. Б. Кеттелу). Обследованная нами выборка подростков четко дифференцируется по половому признаку: вне зависимости от особенностей

траектории психического развития мальчики-подростки обнаруживают более высокий уровень экстравертированности, нежели их сверстницы (рис. 1).

В целом мальчики более открыты и общительны (A>), социально смелы, предприимчивы (H>), спонтанны и несклонны к излишней проблематизации происходящих событий (F>), но при этом менее социальны (Q2>). Девочки, напротив, обнаруживают большую избирательность в контактах (A<), социальную осто-

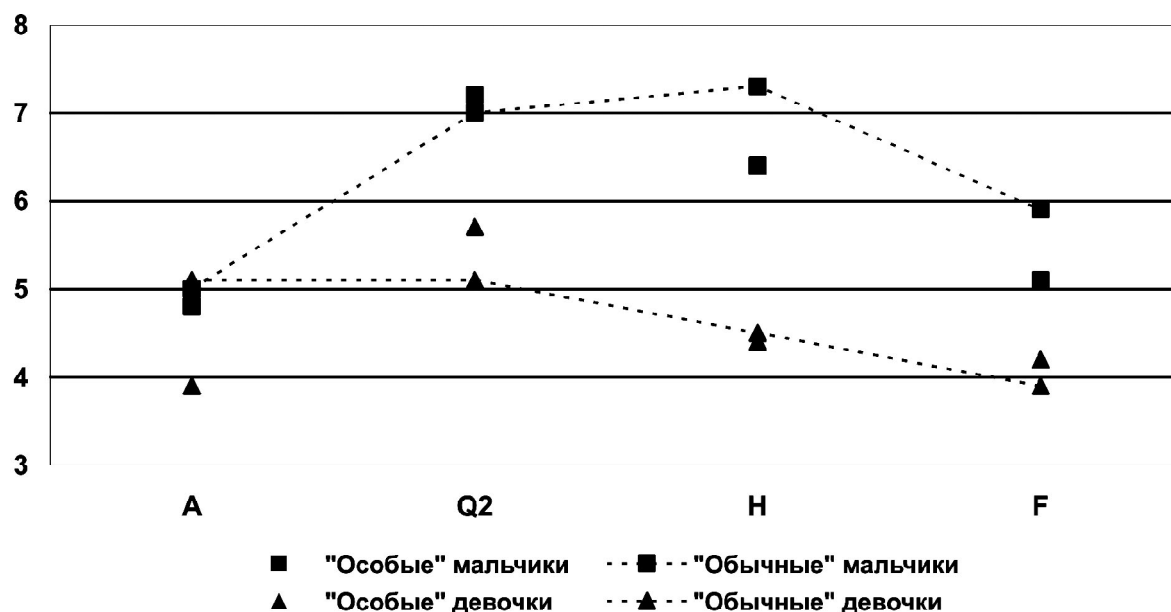


Рис. 1. Эмоциональная привлекательность общения и способы реализации коммуникативных потребностей подростков с затрудненным и нормативным психическим развитием

рожность ($H<$), сдержанность и предрасположенность к «проблематизирующему» восприятию реальности ($F<$) на фоне большей социабельности ($Q2<$) (здесь и далее в тексте статьи знаками «больше» и «меньше» обозначается направленность различий между фокусной и фоновой выборками).

Однако внутри мужской и женской выборки присутствуют значимые различия между подростками с затрудненным и нормативным психическим развитием. «Особые» мальчики-подростки отличаются от своих «обычных» сверстников меньшей социальной смелостью, предприимчивостью ($H<$), импульсивностью и беспечностью ($F<$); «особые» же девочки в сравнении с «обычными» соученицами более избирательны в контактах ($A<$) и несколько менее социабельны ($Q2<$).

Таким образом, можно констатировать, что в сравнении с нормативно-развивавшимися сверстниками у мальчиков с компенсированной затрудненностью психического развития хуже сформированы способности реализации коммуникативных потребностей (при одинаковой степени

привлекательности сферы общения); у девочек, перенесших в детские годы ЗПР, напротив, при равенстве операциональных возможностей реализации коммуникативных потребностей отмечается более низкий уровень сформированности потребности в общении.

Личностная позиция подростков по отношению к окружающим (фактор «Независимость-согласительность» по Р. Б. Кеттелу). Эта позиция в значительной мере определяется половой принадлежностью подростков: вне зависимости от особенностей психического развития на предшествующих онтогенетических этапах подростки одного пола строят свои отношения с другими людьми на сходных основаниях (рис. 2).

Мальчики настроены по отношению к окружающим весьма жестко и сурово ($I<$), стремятся доминировать в отношениях ($E>$) и действовать самостоятельно, не обращая особого внимания на групповое мнение ($Q2>$). В противоположность этому девочки склонны в межличностном общении проявлять мягкосердечие и эмоциональную открытость к партнерам ($I>$),

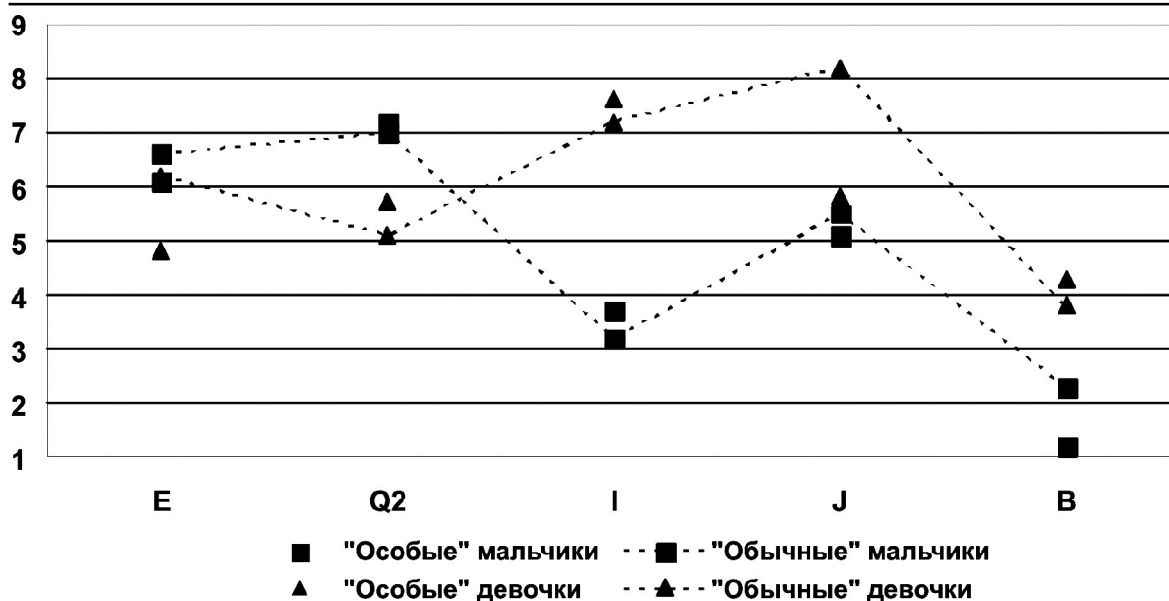


Рис. 2. Личностная позиция по отношению к окружающим подростков с затрудненным и нормативным психическим развитием

не стремятся к тотальному доминированию над ними («всегда и во что бы то ни стало») (E<) и обнаруживают достаточно высокую чувствительность к мнению группы (Q2<). Таким образом, мальчики-подростки преимущественно расположены занимать независимую позицию, девочки-подростки – проявлять согласительность.

Некоторые различия в проявлении вышеописанных тенденций, связанные с траекториями психического развития подростков, обнаруживаются лишь в женской выборке. Лидерские притязания (E<) «особых» девочек-подростков более умеренны, нежели чем у их «обычных» сверстниц. Кроме того «особые» и «обычные» девочки-подростки различаются по степени «проявленности» индивидуалистических и коллективистических ориентаций (J). Для «особых» девочек характерна их сбалансированность, для «обычных» – явное превалирование индивидуалистической направленности.

В сочетании с одинаково умеренным уровнем конформности (Q2) это обуславливает существенное различие в эмоциональном фоне социального поведения сопоставляемых нами категорий девочек-

подростков. Этот фон оказывается более гармоничным и консонантным у девочек с компенсированной затрудненностью психического развития (вследствие одинаково среднего уровня выраженности Q2 и J), – в отличие от явной дисгармоничности и диссонантности у их возрастнo-нормативных сверстниц, испытывающих большее психическое напряжение из-за конфликта между стремлением к реализации индивидуалистических ценностей и чувствительностью к групповому мнению (сочетание средних значений Q2 и высоких значений J).

Самоконтроль социального поведения. Независимо от особенностей психического развития на предшествующих этапах онтогенеза мальчики-подростки отличаются от своих сверстниц меньшим уровнем интеллекта (B<), большей социальной смелостью (H>), низким уровнем фрустрационного напряжения (Q4<), большей эмоциональной стабильностью (C>) и лучше сформированными навыками сознательного социального самоконтроля (Q3>). Девочки-подростки отличаются от своих сверстников более высоким уровнем интеллектуального развития (B>), но при этом более осторожны и консерватив-

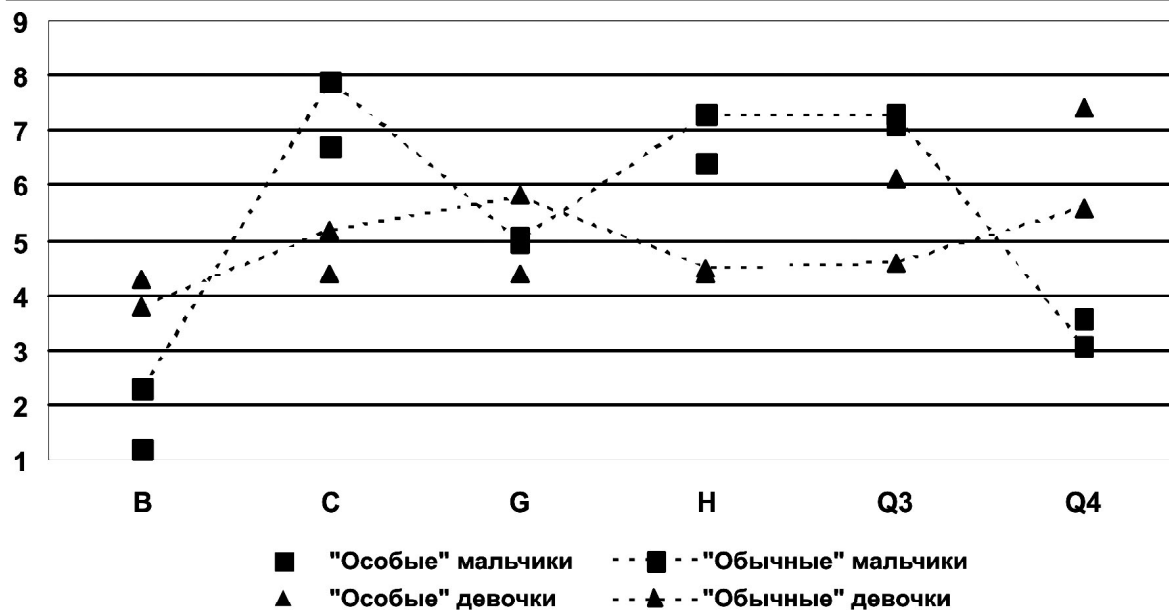


Рис. 3. Особенности самоконтроля межличностного общения и социального поведения подростков с затрудненным и нормативным психическим развитием

ны в повседневном поведении ($H <$), испытывают гораздо большее фрустрационное напряжение ($Q4 >$), существенно менее эмоционально устойчивы ($C <$), а их сознательный социальный самоконтроль менее совершенен ($Q3 <$). Единственным «гендерно универсальным» аспектом саморегуляции является моральная нормативность (G): обобщенные результаты по всем сопоставляемым нами подвыборкам «стянуты» к среднему диапазону значений (рис. 3).

При этом внутри гендерно однородных выборок существуют значимые различия между подростками с затрудненной и нормативной «линиями» психического развития.

Мальчики-подростки, перенесшие в детстве ЗПР, отличаются от своих нормативно развивавшихся сверстников меньшим уровнем социальной смелости ($H <$) и эмоциональной устойчивости ($C <$). Прочие же составляющие механизма сдерживания нежелательных поведенческих тенденций оказываются одинаковыми у всех мальчиков-подростков независимо от особенностей онтогенетической траектории их психического развития. Контроль соци-

ально-неприемлемых импульсов оказывается функцией не столько интраперсональной нормативности, базирующейся на глубокой интериоризации содержания моральных принципов, сколько на осознании социальных требований, понимании желательной картины социального поведения и чувствительности к одобрению ($G < Q3$), а преимущественная опора на собственное мнение и способность проводить самостоятельную линию поведения ($Q2 +$) сочетается со сбалансированностью индивидуалистической и коллективистической ориентаций (Jcp).

«Особые» девочки-подростки (подобно сверстникам с затрудненной траекторией психического развития) уступают «обычным» соученицам в эмоциональной устойчивости ($C <$). Кроме того, они обнаруживают существенно меньший уровень моральной нормативности ($G <$), повышенную фрустрационную напряженность ($Q4 >$), но более совершенные навыки сознательного социального самоконтроля ($Q3$).

Что же касается механизмов сдерживания нежелательных поведенческих тенденций, то они отличаются явным свое-

образом в подвыборках «обычных» и «особых» девочек-подростков. Перенесшие в детские годы ЗПР девочки отличаются от своих благополучно развивавшихся сверстниц меньшей моральной нормативностью (G) и лучше сформированным сознательным самоконтролем (Q3). Присущие им личностные механизмы сдерживания нежелательных поведенческих реакций аналогичны тем, которые действуют у их сверстников мужского пола: осознание социальных требований и мотивация одобрения оказываются более мощным «блокирующим» фактором, нежели собственные моральные нормы и представления ($G < Q3$). Для «обычных» девочек-подростков характерен альтернативный механизм сдерживания в котором место регулятивного «ядра» занимают именно свои личные представления о том, «что такое хорошо и что такое плохо», а стремление «не выпасть» из диапазона ожиданий окружающих играет лишь вспомогательную «фоновую» роль ($G > Q3$).

Психологический анализ личностно-регуляторного аспекта социально-коммуникативной компетентности подростков, в жизненном опыте которых имел место факт задержки психического развития с последующей её компенсацией дает основание сформулировать следующие **выводы**.

1. Затрудненность психического развития в детские годы и последующая компенсация этой затрудненности оказывают значимое влияние на личностную регуляцию общения и социального поведения в старшем подростковом возрасте.

2. Данное влияние наиболее выражено в таких личностно-регуляторных сферах как эмоциональная привлекательность контактов с другими людьми, способы выражения коммуникативных потребностей, самоконтроль социально-нежелательных поведенческих тенденций и в меньшей степени затрагивает личностную позицию старших подростков по отношению к окружающим.

3. Локализованные в подростковом пе-

риоде возрастно-отсроченные эффекты компенсированной затрудненности психического развития в сфере личностной регуляции коммуникативного поведения являются гендерно-специфическими.

4. В сравнении с нормативно-развивавшимися сверстниками у мальчиков с компенсированной затрудненностью психического развития оказываются хуже сформированными операционально-поведенческие компоненты общения (при одинаковой степени привлекательности сферы общения), а у девочек – потребностно-мотивационные (на фоне равенства операциональных возможностей реализации коммуникативных потребностей).

5. Приоритетным фактором сдерживания нежелательных поведенческих реакций у девочек-подростков с компенсированной затрудненностью психического развития выступают осознание социальных требований и мотивация одобрения; при этом собственные моральные нормы и представления выполняют лишь вспомогательную роль. Для их возрастнорегуляторных сверстниц характерен противоположный механизм социального самоконтроля.

6. Эмоциональный фон повседневного межличностного взаимодействия и поведения в группе более гармоничен и консонантен у девочек-подростков с компенсированной затрудненностью психического развития, нежели чем у их нормативно развивавшихся сверстниц, испытывающих значительное психическое напряжение из-за конфликта между стремлением к реализации индивидуалистических ценностей и чувствительностью к групповому мнению.

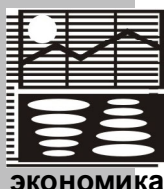
Результаты проведенного исследования конкретизируют особенности личностно-регуляторного компонента социально-коммуникативной компетентности подростков, в жизненном опыте которых имел место факт задержки психического развития с последующей её компенсацией. Это позволяет осуществить более точ-

ную расстановку приоритетов в программах психологической поддержки и разви-

тия данной категории учащихся в качестве субъектов компетентного социального поведения и межличностного общения.

ПРИМЕЧАНИЯ

1. Калинина Н. В. Психологическое сопровождение развития социальной компетентности школьников: Дис. ... д-ра психол. наук. – Самара, 2006. – 460 с.
2. Куницына В. Н., Казаринова Н. В., Погольша В. М. Межличностное общение. – СПб.: Питер, 2002. – 544 с.
3. Личностные опросники Р. Кеттела (CPQ, HSPQ): Руководство / Сост. А. А. Рукавишников. – Ярославль: НПП «Психодиагностика», 1994. – 16 с.
4. Моросанова В. И., Аронова Е. А. Самосознание и саморегуляция поведения. – М.: Изд-во «Ин-т психологии РАН», 2007. – 213 с.
5. Осницкий А. К. Структура, содержание и функции регуляторного опыта человека: Дис. ... д-ра психол. наук. – М., 2001. – 370 с.
6. Петровская Л. А. Компетентность в общении: социально-психологический тренинг. – М.: Изд-во МГУ, 1989. – 216 с.
7. Филиппиди Т. И. Некоторые особенности социально-коммуникативных умений подростков с компенсированной затрудненностью психического развития // Актуальные вопросы педагогики, психологии и социологии: сборник научных статей Междунар. науч.-практ. конф. – Выпуск 1. – Т. 2. / Под ред. А. А. Цахоевой, М. М. Муртазалиевой. – Махачкала: Дагестанский гос. пед. ун-т, 2012. – С. 107-111.
8. Филиппиди Т. И., Флоровский С. Ю. Профессиональные представления подростков с компенсированной затрудненностью психического развития // Динамика профессиональных представлений в онтогенезе: сб. научных статей Междунар. интернет-конф. / Под ред. Е. И. Рогова. – Ростов н/Д.: Изд-во СКНЦ ВШ ЮФУ, 2011. – С. 44-54.
9. Шмелёв А. Г. Психодиагностика личностных черт. – СПб.: Речь, 2002. – 480 с.
10. Cattell R. B., Eber H. W., Tatsuoka M. M. Handbook for the sixteen personality factor questionnaire (16 PF) in clinical, educational, industrial and research psychology. – Champaign, Illinois: Institute for Personality and Ability Testing, 1970. – 232 p.
11. Rubin K. H., Rose-Krasnor L. Interpersonal problem solving and social competence in children // Handbook of Social Development: A Lifespan Perspective (Eds. V. B. Van Hasselt and M. Hersen). – N.Y.: Plenum Press, 1992. – P. 283-317.
12. Wrubel J., Benner P., Lazarus R. S. Social competence from the perspective of health and coping // Social Competence (Eds. J.D. Wine and M.D. Smye). – N.Y.: Guilford Press, 1981. – P. 61-69.



УДК 004.94:330.46:519.866
ББК 65.291+65.292.34
Экономика

РЕШЕНИЕ ПРОБЛЕМ УПРАВЛЕНИЯ И КОРПОРАТИВНОГО КОНТРОЛЯ В РОССИЙСКИХ ПРОМЫШЛЕННЫХ КОРПОРАЦИЯХ НА ОСНОВЕ МЕТОДОЛОГИИ ИМИТАЦИОННОГО МОДЕЛИРОВАНИЯ

Доктор экономических наук Б. Н. Чернышев
В. Л. Перминов

В статье рассматривается возможность использования методологии имитационного моделирования для решения проблем управления и корпоративного контроля в российских промышленных корпорациях, проводится анализ проблем корпоративного управления и возможности повышения эффективности российских промышленных корпораций в современных условиях российской экономики.

Ключевые слова

Промышленная корпорация, открытое акционерное общество, корпоративное управление и контроль, эффективность, экономическая и управленческая эффективность¹, адаптация, адаптивное управление, методология, имитационное моделирование, система, цели, ценности, ресурсы, инновации, формализация

Цель статьи: на основе методологии имитационного моделирования (общая теория систем²) как средства, поддержки принятия управленческих решений, провести анализ проблем корпоративного управления и возможности повышения эффективности российских промышленных корпораций в современных условиях российской экономики, вскрыть факторы и условия повышения их адаптивной, экономической и управленческой эффективности.

Актуальность статьи обусловлена обострением противоречий между основными участниками корпоративного управления акционерных обществ (собственни-

ками, руководителями предприятий и советом директоров), возрастанием требованиями науки и практики к существующим инструментам анализа механизма корпоративного управления в условиях российской экономики, необходимостью вскрыть факторы и условия повышения адаптивной, экономической и управленческой эффективности промышленных корпораций.

Сегодня для российской экономики, стремящейся обрести черты инновационной экономики, важен именно промышленный сектор экономики, в частности, машиностроительный комплекс, потому что от его успешного развития зависит

рост всей промышленности страны, ее позиции в мире и благосостояние россиян³. По мнению руководства страны без опережающего развития машиностроения невозможно обеспечить достойные темпы роста энергетики, транспорта, сельского хозяйства, социальной сферы, создать надежную обороноспособность страны, успешно работать на других приоритетных направлениях. По многим разработкам и технологиям отечественное машиностроение остановилось на уровне 70-80-х годов.

Вопрос является важным, поскольку он связан с ценностными, управленческими, экономическими и финансовыми критериями, используемыми при управлении и реструктуризации предприятий российской промышленности, необходимостью определять количественные и качественные показатели достижения поставленных целей перед промышленными корпорациями и всем машиностроением⁴.

На макроэкономическом уровне проблемы эффективного управления российскими промышленными корпорациями (ПК) сводятся к необходимости сформулировать и затем ответить на ряд фундаментальных вопросов экономического и управленческого характера по поводу деятельности российских промышленных корпораций и, соответственно, выбору методологического инструментария для решения поставленных задач.

1. Какие темпы роста российской промышленности в условиях глубокого экономического кризиса будут считаться удовлетворительными и позволят удерживать завоеванные позиции в условиях мирового финансового кризиса?

2. Кто и как будет выбирать критерии оценки экономической эффективности в промышленном секторе экономики?

3. Существуют ли ценностные, управленческие, экономические и финансовые критерии, которые будут использоваться при реструктуризации российской про-

мышленности?

4. Какие существуют основные проблемы в инновационной деятельности корпораций и барьеры для достижения поставленных целей, положительные и отрицательные эффекты от деятельности ПК? Возможные пути решений выхода из проблемных ситуаций, сложившиеся для ПК на сегодняшний день?

5. Выбор научных подходов и моделей для решения задач управления (в том числе и адаптивного) корпоративного контроля в российских промышленных корпорациях.

На наш взгляд, использование методологии имитационного моделирования способно существенно облегчить анализ и решение управленческих задач промышленной корпорации. Создание имитационной модели корпоративного управления промышленной корпорации является эффективным инструментом поддержки принятия управленческих решений среди основных участников управления ПК, проверки этих решений, оценки их результатов и последствий без дорогостоящего экспериментирования на самом объекте управления (ПК). Данная метамодель позволяет объединить различные аспекты корпоративного управления: экономический, юридический и организационный. Ключевой задачей при построении модели являлось: оптимальное распределение функций среди основных участников корпоративного управления ПК для повышения эффективности общего управления ПК и корпоративного управления ПК в частности.

Целью моделирования ПК являлось определение структуры и функций всех основных подсистем ПК исполнительной системы: кадры, производственная сфера, непроизводственная сфера, экология, финансы, пространство (гео-информационная система), внешняя среда для создания модели процессов корпоративного управления (организационная система) и жизнедеятельности предприятия, на которой

можно будет решать различные задачи по оптимизации управления, проверять управленческие решения и их последствия, а также проводить теоретико-прикладные исследования проблем корпоративного управления современных российских ПК, – в частности, рассмотрение проблемы «конфликта интересов» основных участников управления ПК и проблемы, связанной с адаптивной эффективностью предприятия, имеющего статус открытого акционерного общества (ОАО).

За базовое определение понятия «корпоративного управления» в работе использовалось определение, данное в «*The New Palgrave Dictionary of Money and Finance*» 1992 (Vol. 1, pp. 472-474). Корпоративное управление – это совокупность экономических и административных механизмов, с помощью которых реализуются права акционерной собственности и формируется структура корпоративного контроля. В нашей модели (как системе) под управлением понимается процесс организации такого целенаправленного воздействия на объект (ОАО), в результате которого объект из текущего состояния переходит в требуемое (целевое), причем воздействие на объект оказывается в случае, если отклонение текущего состояния объекта от целевого состояния превышает допустимую норму. Данное определение несколько отличается от определения корпоративного управления, и является более общим по смыслу⁵. Под проблемами управления и корпоративного контроля в акционерном предприятии нами понимается следующее.

В части управления:

- определение оптимальной структуры акционерного предприятия как объекта управления, оптимальное распределение функций между всеми подсистемами акционерного предприятия;
- оптимальное распределение прав и обязанностей между собственниками и менеджерами с целью повышения стоимости компании для акционеров в дол-

госрочном плане;

- выработка оптимальной стратегии и тенденций развития корпорации основными участниками хозяйственного процесса в целях повышения рентабельности предприятия;
- достижение баланса интересов между всеми участниками корпоративного управления акционерным предприятием;
- методы управления капиталом, собственностью и технологическим процессом предприятия;
- увеличение инвестиций с рынков капитала, путем повышения стоимости активов компании;

В части корпоративного контроля деятельности акционерного предприятия:

- формирование эффективных экономических и административных механизмов, с помощью которых реализуются права акционерной собственности, и формируется структура корпоративного контроля;
- совершенствование системы подотчетности, снижения риска мошенничества и злоупотреблений руководством;
- укрепление репутации акционерного предприятия, повышение культуры корпоративного управления на предприятии;
- сокращение концентрации собственности в одних руках приводящей к нарушению прав акционеров и инвесторов;
- обеспечение прозрачности экономических связей в структуре предприятий и усиление контроля одних компаний над другими;
- превалирование исполнительных органов (правление, генеральный директор) управления акционерным предприятием над собранием акционеров предприятия;
- осуществление эффективного контроля со стороны ревизионной комиссии за финансово-хозяйственной деятельностью предприятия;
- создание и эффективное использование независимой контрольно-ревизионной службы с целью осуществление внутреннего контроля деятельности акционер-

ного предприятия на ежедневной основе.

Проблематика корпоративного управления (КУ), исторически выйдя из юридической и экономической сфер западного бизнеса, на сегодняшний день находится на стыке разных научно-практических областей, таких как экономика, юриспруденция, стратегический менеджмент и финансовый менеджмент. Исследование данного вопроса по отношению к российским акционерным обществам ставит перед необходимостью ответить на ряд принципиальных вопросов. В каком виде существует корпоративное управление в российских ОАО? Каким образом можно улучшить показатели эффективности КУ в российских ОАО, и как измерять эффективность КУ?

Сегодня в России культура корпоративного управления постепенно улучшается и риски КУ, соответственно, снижаются. Важным фактором для российских собственников и крупных управленцев является накопленный большой зарубежный опыт в теории и практики корпоративного управления. Поэтому, как показывает анализ, в российских промышленных корпорациях предпринимаются попытки заимствовать и интегрировать основные принципы зарубежных корпоративных моделей на российской почве. Наше исследование природы названных проблем показало, что эти проблемы имеют интегративный и комплексный характер. Поэтому необходимо применение более мощного инструмента анализа, какими являются имитационное моделирование и системный анализ, с тем, чтобы можно было построить метамодель и компьютерную модель корпоративного управления, для анализа принимаемых решений и прогнозирования ситуаций в ПК.

Описание акционерного общества и модели его управления

В работе объектом управления является промышленная корпорация (для удобства анализа мы будем использовать тер-

мин «акционерное общество» (АО или ОАО)), которое вместе с моделью его управления рассматриваются в целом как гибкая дискретная технологическая система (ГДТС)⁶. АО рассматривается как сложная и многоцелевая система, что коррелирует с основным свойством ГДТС, а именно способностью функционировать в условиях изменения целей, ситуаций и критериев. ГДТС – это совокупность трех основных подсистем – организационной, исполнительной и информационно-управляющей, каждая из которых имеет свое функциональное назначение.

Основными особенностями сложных систем являются:

- наличие большого числа разнородных подсистем;
- сложный характер, неоднородность связей между подсистемами;
- сложность функций выполняемых системой;
- наличие неопределенности в описании системы;
- сложность определения требуемого управляющего воздействия.

Системы типа ГДТС могут быть описаны в форме теоретико-множественного представления (случай статической модели АО, рис.1):

$$S = \{ C, D, \Theta, R, \Phi, F, T \} \quad (1),$$

где:

C – множество целевых заданий, которые могут быть заданы на плановом периоде функционирования T ,

D – множество объектов обработки – людские, финансовые, материальные, информационные и энергетические, D_0 – начальное состояние объекта обработки, D_k – конечное состояние объекта обработки после прохождения технологического цикла,

T – множество способов функционирования системы,

Θ – множество ресурсов, на которых могут реализоваться множество способов функционирования,

Φ – множество ограничений, при котором функционирует данная система,

F – множество критериев, в соответствии с которыми оценивается функционирование системы,

T – плановый период функционирования,

X – все множество входных параметров,

Y – все множество выходных параметров,

ρ – глобальный параметр системы для

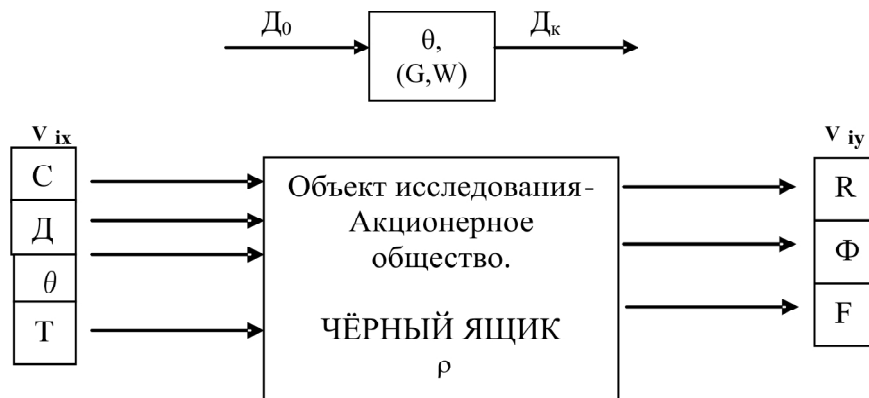


Рис. 1. Пример исследования состояний «черного ящика» по методу Месаровича⁷

вычисления реакции системы.

Существует также математическое описание и динамической модели АО, использующей тот же математический аппарат (общей теории систем).

Управленческий контур и объективные законы функционирования системы. Любое эффективное управление подразумевает наличие объекта управления. Наличие объекта управления подразумевает знание его структуры, распределение уровней иерархии, основные связи между подсистемами объекта, знание правил (законов) функционирования подсистем и законов изменения потоков между этими подсистемами. Поскольку именно от этих законов зависит в итоге функционирование всего объекта. Законы изменения потоков диктует подсистема, которой выдает этот поток другая подсистема по своим законам. Данное замечание особенно важно в случае со сложным объектом, каковым является ОАО. Причем объект управления может функционировать сам по себе по своим физическим (объективным) законам без системы управления, т. е. в режиме самоуправления (во многом не-

эффективно). Для достижения более эффективного уровня функционирования объекта необходимо либо накладывать ограничения, либо их снимать. Этим обычно занимаются все основные участники КУ ОАО, преследуя при этом свои личные интересы⁸. Причем в нашем случае модель обязательно должна быть замкнута по потокам. В противном случае она не покажет в полном объеме, кто на кого влияет в рассматриваемой системе (объекте). Отсутствие условия замкнутости потоков приводит к большой неполноте информации об исследуемом объекте и в конечном итоге потере управления объектом.

Таким образом, используя структуру всей системы ОАО можно увидеть, что решения, принимаемые в одной подсистеме (блоке) обязательно будут влиять на функционирование других блоков. Что происходит на практике? Откуда берутся в большом количестве конфликты интересов в акционерных обществах? Происходит весьма неудачное, искусственное наложение ограничений на объект управления (ОАО). Не имея четкой модели

объекта, основные участники управления пытаются им управлять, преследуя свои индивидуальные или коллективные интересы. Эта проблема характерна не только для российских ОАО, но и для западных корпораций. В итоге происходят большие рассогласования в системе управления, в объекте управления и объект «погибает» тем или иным образом.

Вывод: принимая решение по одному блоку, надо помнить о его влиянии на все остальные подсистемы (блоки). Игнорирование этого факта может привести к большим рассогласованиям в системе в целом, которые впоследствии могут стать опасными для её жизнеспособности.

Проблема «конфликтов интересов». В самой идее изобретения корпорации и принципах её существования заложены объективные противоречия и конфликты между основными участниками КУ организации. Баланс интересов участников КУ в рамках всей корпорации как системы – это множество большого числа микробалансов реализованных и нереализованных потребностей в подсистемах корпорации. Кризисная ситуация определяется большим несоответствием личных выгод и коллективной необходимости или, в понятиях теории систем, несоответствием между внутренней сложностью и сложностью управления. В этом случае нельзя избежать конфликта, если только не добиться значительных изменений «уровня понимания» целей (за счёт обучения, адаптации, управления) или изменить внутреннюю структуру потребностей объекта.

При рассмотрении данной проблемы, которая присуща многим ОАО, речь идет о возможности минимизации «конфликтов» основных участников корпоративного управления ОАО с последующим достижением баланса их интересов⁹, гармонизации их отношений и оптимизации управления ОАО в целом, с помощью имитационной модели корпоративного управления. Само достижение баланса

интересов ведет к повышению ответственности участников корпоративных отношений, улучшению эффективности функционирования корпорации в целом¹⁰.

Анализируя структуру имитационной модели корпоративного управления ОАО, можно показать, что основные участники управления, вырабатывая цели, ограничения и критерия для всей системы, влияют непосредственно на баланс сравнения при выборе решений (дельта целевое), задавая правила выбора по каждому балансному блоку. Именно в этом моменте заложен серьезный организационный и управленческий ресурс для решения многих проблем, связанных с преодолением «конфликтов интересов» основных участников управления АО. А также на варианты самих решений после сделанного выбора. Необходимо отметить, что в рассматриваемой модели влиять можно либо на распределение ресурсов, либо на потоки – законы их изменений, т. е. на их характеристики, либо на правила принятия решений, которые определяют процесс принятия решений в самой системе.

Процесс адаптации корпорации и специфика аферного поведения. Вариативность и проблема адаптации, как научная проблема рассматривалась в известной работе Д. Норта¹¹ через понятие адаптивной эффективности, как эффективность адаптации экономического субъекта к внешней среде. Концептуальный подход к этой проблеме изложен в работе К. Менара¹².

Техническая сторона вопросов адаптации и вариативности рассмотрена в работе Перовской Е. И. на базе методологии имитационного моделирования, на основе концепции минимально-необходимой гибкости (метод «решета»), и решается определением вариативности целей, действий и ситуаций на этапе определения самих целей, критериев, ограничений и ресурсов исследуемого объекта, через минимально необходимую гибкость V_c и

вычисляется посредством анализа целевых заданий.

Vc определяет степень изменчивости целевых заданий, т. е. вариативность цели по времени. Система при этом анализируется единым способом. При этом определяется соотношение жесткой и гибкой частей системы. Необходимо отметить, что высокая гибкость системы требует больших затрат. Существует также вариативность действий и вариативность ситуаций. При этом определяется соотношение жесткой и гибкой частей системы. Возможности сделать систему максимально гибкой на практике, как правило, сильно ограничены.

На практике процесс адаптации компании должен учитывать макроэкономические, отраслевые, микроэкономические (включая психологический фактор через понятие «ожидания» и «модель поведения человека»¹³) условия и факторы функционирования корпорации. Сложность их влияния на промышленную корпорацию обусловлена, тем, что все они находятся на разных уровнях относительно самой корпорации и друг друга, каждый фактор может развиваться как в кооперации друг с другом, так и сам по себе. Поэтому их влияние на компанию, как правило, не согласованно и носит хаотичный характер, поэтому в условиях кризиса экономические связи начинают нарушаться спонтанно, нерегулируемо, движение финансовых и логистических потоков дестабилизируется, – начинает ухудшаться наблюдаемость объекта управления (промышленной корпорации), затем, соответственно, снижается управляемость, эффективность управления и в итоге падает устойчивость функционирования корпорации.

Все эти ухудшения, как правило, происходят для управленцев неожиданно, несмотря на прогнозы, мнения экспертов и сценарное планирование. Причина неготовности к быстрым переменам кроется либо в слабой гибкости (стратегической гибкости) на стратегическом и оператив-

ных уровнях, либо в низком экономическом потенциале (низкий запас прочности), связанном с показателями ликвидности, рентабельности, оборачиваемости и др.

Таким образом, роль адаптивных функций всего объекта управления и управляющей системы выходит на передний план. Ситуация с российскими компаниями усугубляется самими условиями, в которых они функционируют – институциональными и культурными. Высокий процент теневой экономики плюс аферное¹⁴ мышление активных рыночных индивидуумов в корне противоречит концепции системного подхода в управлении промышленной корпорацией. Как совместить создание инвариантного ядра в управлении, высокий экономический запас прочности с минимально необходимой гибкостью корпорации, которая (гибкость) должна обеспечить процесс адаптации в условиях кризиса (или в условиях роста)?

Функционирование модели. Имитационная модель может работать в двух режимах с пользователем и экспертом. При работе с экспертом происходит первоначальная настройка на текущий набор подсистем моделирования, набор ресурсов. Эксперт задает исходные данные для всех подсистем, производит настройку на проблему моделирования и на различных пользователей. При работе с пользователем все вышеописанные функции недоступны. Пользователь устанавливает данные по глобальным ресурсам АО и временные параметры моделирования.

Результаты использования методологии имитационного моделирования заключаются в том что:

- решена задача формализации организационно – управляющего уровня корпоративного управления акционерным предприятием; определен инвариант целей и функций, ограничений и критериев организационной системы, в которую входят основные участники управления промышленной корпорации, что позволяет,

снижать вероятность конфликтов и определять пути оптимизации управления корпорацией в различных ситуациях;

- выявлены и объяснены, с позиции системного анализа (общей теории систем), причины возникновения ряда конфликтов между основными участниками управления, обусловленных наличием уровней иерархии между ними, отсутствием точного распределения функций в промышленных корпорациях (в рамках существующих целей и задач ПК), стихийной смены ограничений и критериев функционирования ПК, в результате непредсказуемых действий его руководства и как следствие неэффективного функционирования всей системы предприятия в целом;

- выявлено влияние конфликтов интересов основных участников управления ПК на эффективность функционирования всей системы ПК в целом.

Полученные результаты могут быть использованы:

- для построения имитационных моделей поддержки принятия управленческих решений, профилактики конфликтов «интересов»,

- повышения адаптивной эффективности организации ПК,

- оптимального структурирования управленческих процессов в акционерном обществе,

- для объяснения механизма функционирования ПК через экономический и управленческий контуры предприятия, что обусловит повышение экономической и управленческой эффективности предприятий в долгосрочной перспективе в условиях российской экономики.

Проблемы и решения на российских предприятиях машиностроения

К основным проблемам российских предприятий машиностроения, объективно снижающих их экономическую эффективность, относятся: высокий уровень изношенности оборудования, неоправданно завышенные тарифы и в связи с этим высокая себестоимость изделий, неуправ-

ляемое ценообразование, низкое качество отечественной продукции, высокие энергозатраты, слабое взаимодействие головных предприятий и смежных, слабая интеграция оборонного и гражданского машиностроения, устаревшие технологии, недостаточный профессионализм управленцев среднего звена, хронический кадровый дефицит, низкая корпоративная культура и нелояльное поведение топ-менеджеров предприятий, отставание в области информационных технологий, автоматизации производства, низкий уровень внедрения инноваций, предприятия не умеют сохранять за собой старые и завоевывать новые рынки сбыта, слабый учет человеческого фактора в производстве – нет стабильного роста заработной платы.

Последствия недофинансирования предприятий из госбюджета страны, постоянный финансовый голод спровоцировали рост заимствований предприятиями дорогих невыгодных краткосрочных кредитов. Слабая роль отечественных естественных монополий в поддержке машиностроительного комплекса, несовершенный механизм участия государства в планах технического перевооружения естественных монополий, закрытость монополий для российских производителей, отсутствие взаимодействия в вопросах разработки и производства современного оборудования, которое бы успешно могло заменить импортную технику, лишает отечественных машиностроителей перспективных заказов по широкой номенклатуре изделий.

Исторически понятие «эффективности» является сложным и неоднозначным и касается внутренних характеристик организации, таких, как механизмы координации и системы передачи данных, взаимоотношения с рынком. Существуют большие методологические противоречия в анализе этого понятия. Перечислим имена ученых, внесших свой вклад в разработку этой области: Майлс, Файоль, Мэйо,

Тейлор, Вудворт, Бартон Р., Обель Б., Менар К., Акофф Р., Перовская Е. И. Майлс предложил выделить пять крупных подходов к проблеме эффективности: 1) традиционную микроэкономику; 2) экономическую теорию научного управления ресурсами, представленную Файолем и Тейлором; 3) школу человеческих отношений, Мэйо; 4) социально-техническую школу, представленную, в исследовании Вудворда; 5) школу организационного развития, Майлс¹⁵.

Р. Бартон и Б. Обель расположили критерии эффективности вокруг четырех полюсов: механизмов внутренней координации, процедур стимулирования, системы информации и структуры принятия решений¹⁶.

Для определения понятия «эффективности», с методологической точки зрения, для нас будут важными три подхода: системно-информационный, управленческий и экономический. С точки зрения системно-информационного подхода (по Акоффу Р.) эффективность – это оцененная производительность, продуктивность, умноженная на ценность, результативность оцененного результата. Эффективность поведения есть функция как производительности с точки зрения одного или многих результатов, так и их ценности. Лицо, принимающее решения, старается выбрать такой образ действий, который принесет ему желаемый результат (т. е. эффективный в его системе ценностей). Такой способ действий называется эффективным¹⁷.

С точки зрения управленческого подхода, эффективность всего предприятия в целом, включающего производственный блок и управленческие структуры (организационная система, информационно - управляющая система) определяется как отношение полученных результатов от управления на предприятии к произведенным затратам на управление предприятием. Причем результаты от управления обязательно согласованы с ценностями, целями крите-

риями и ограничениями всей системы (всего предприятия). Эффективность производства необходимо рассматривать как объект управления и, следовательно, необходим анализ управленческой эффективности и адаптивной эффективности (по К. Менару). Способы измерения управленческой эффективности: по результатам выполнения целевой программы, принятого плана, по формуле (результаты полученные от управления/затраты на управление), методом сравнительного анализа с аналогичными предприятиями или предприятиями – конкурентами.

Экономическая эффективность, выражаемая через такие понятия как: «доходность», «ставка доходности», «внутренняя норма доходности», «рентабельность производства, проекта», и др. – показывает отношение полученной чистой прибыли к произведенным затратам на производство продукции. Производительность труда показывает объем, и качество произведенной продукции за единицу времени (час, рабочий день, месяц, год). Этот показатель позволяет на микроуровне отражать степень загруженности производственного оборудования, всего предприятия в целом. Способы измерения экономической эффективности: по прибыли (бухгалтерской, экономической), по доходности (отношение прибыли к затратам), методом чистой приведенной стоимости¹⁸. С точки зрения работы на рынке используется критерий «занимаемая доля рынка».

В современных условиях ухудшения экономической ситуации в реальном секторе российской экономики вследствие угрозы продолжения глобального финансового кризиса остро встает проблема повышения эффективности производства, её оценки в разных аспектах на всех предприятиях машиностроения. Особенно это касается предприятий, продукция которых идет на экспорт, в виду продолжающейся острой конкуренции между крупными компаниями.

Возникает объективная необходимость

в управлении процессом повышения эффективности производства, являющейся объектом управления¹⁹. Следовательно, рост эффективности управления также становится актуальным.

Главным фактором увеличения эффективности в производственном секторе является увеличение инвестиций в НИОКР. Это не только российская проблема. Сегодня на НИОКР в машиностроении европейские страны выделяют около 10 млрд. евро, в США эти расходы в сопоставимых ценах достигают более 70 млрд. евро, в России – не более 5 млрд. евро. Тем не менее, необходимо продолжать увеличение этих расходов. Общие инвестиции в экономику России в 2007 – 2011 годах составляли около 20 % от ВВП, при требуемом уровне в 40 %. Основные составляющие этих вложений – основные фонды (капитальные затраты на обновление устаревшего оборудования), подготовка кадров и НИОКР.

Таким образом, необходимо на основе объективного анализа ситуации в российском машиностроении определить важнейшие приоритеты и стратегические направления развития машиностроения,

сделать прогноз конечных результатов всей деятельности по сформулированным направлениям. Такими приоритетами продолжают оставаться:

1. Техническое перевооружение и модернизацией производства.
2. Срочное внедрение инновационных технологий.

Конечный итог этой работы – выпуск конкурентоспособной российской продукции, которая бы смогла полностью обеспечить потребности как внутри страны, так и на международных рынках.

Для реализации этих мер необходимо наличие мощного организационного и управленческого ресурса, что является дефицитом в российской экономике и провоцирует низкую управленческую эффективность всей системы управления промышленным сектором и, как следствие, порождает невысокую экономическую эффективность российской экономики.

Таким образом, главным фактором роста производительности труда, повышения конкурентоспособности российской продукции с дальнейшим получением синергетического эффекта, является оптимизация управленческих и контрольных функций промышленной корпорации с одно-

ПРИМЕЧАНИЯ

¹ Практика показывает, что часто происходит путаница между понятиями «экономической эффективности» и «управленческой эффективности». Экономика производственных систем первична, а экономика системы управления промышленностью вторична и должна быть нацелена на экономическое развитие предприятия, обеспечения его всеми необходимыми ресурсами. На уровне базовых ценностей в настоящее время существует противоречие между этими системами, а точнее, ее основными подсистемами. Это противоречие следует классифицировать как противоречие между ценностями и целями управления госпредприятия.

² Месарович М. Д., Такахара Я. Общая теория систем: математические основы / Перевод с английского Э.Л. Наппельбаума. – М.: Мир, 1978.

³ Аганбегян А. Г. Экономика России на распутье... Выбор посткризисного пространства. – М.: АСТ: Астрель; Владимир: ВКТ, 2010.

⁴ Дзарасов Р. С., Новоженев Д. В. Крупный бизнес и накопление капитала в современной России. – М.: УРСС, 2005.

⁵ Мясников В. А., Игнатьев М. Б., Перовская Е. И. Модели планирования и управления производством. – М.: Экономика, 1982.

⁶ Перовская Е. И., Фетисов В. А. Автоматизация гибких дискретных систем. – Л.:

Изд-во Ленинградского университета, 1989.

⁷ Месарович М.Д., Такахара Я. Общая теория систем: математические основы / Перевод с англ. Э. Л. Наппельбаума. – М.: Мир, 1978.

⁸ Корпоративное управление в переходных экономиках. Инсайдерский контроль и роль банков / Перевод с англ. – СПб.: Лениздат, 1997.

⁹ Радыгин А., Гутник В., Мальгинов Г. Постприватизационная структура акционерного капитала и корпоративный контроль: «контрреволюция управляющих»? // Вопросы экономики. – 1995. – №10; Фельдман А. Российская модель корпораций // Журнал для акционеров. – 1999. – № 4.

¹⁰ Гринспен А. Эпоха потрясений. Проблемы и перспективы мировой финансовой системы. – М.: Альпина Бизнес Букс, 2008.

¹¹ Норт Д. Институты, институциональные изменения и функционирование экономики / Перевод с англ. А. Н. Нестеренко. – М.: Начала, 1997.

¹² Менар К. Экономика организаций / Перевод с франц. – М.: Инфра-М, 1996.

¹³ Розмаинский И. В. Основные характеристики семейно-кланового капитализма в России на рубеже тысячелетий: институционально-посткейсианский подход // Экономический вестник Ростовского гос. ун-та. – 2004. – Т. 2. – №1. – С. 59-71.

¹⁴ Дзарасов Р. С., Новоженев Д. В. Крупный бизнес и накопление капитала в современной России. – М.: УРСС, 2005.

¹⁵ Менар К. Экономика организаций / Перевод с франц. – М.: Инфра-М, 1996.

¹⁶ Там же.

¹⁷ Информация, знание и понимание позволяют нам увеличить производительность, продуктивность, но никак эффективность. Разница между производительностью и эффективностью отражена в различиях между развитием и ростом. Рост в отличие от развития не требует увеличения ценности. Поэтому условием развития является наряду с ростом понимания, знаний и информации рост мудрости. Мудрость имеет дело с ценностями и включает проявление суждения.

¹⁸ Специфика экономико-финансовых расчетов во многом определяется правилами составления финансовой отчетности. Есть разница в используемых терминах и методах между отечественной традицией, нормативными правилами и международной практикой, которая отражена в стандартах МСФО.

¹⁹ Кузык Б. Н., Яковец Ю. В. Россия – 2050: стратегия инновационного прорыва. – 2-е изд. – М.: Экономика, 2005.



УДК 349.412
ББК 67.407.12
Право

ПРОБЛЕМЫ ОБРЕМЕНЕНИЯ ЗЕМЕЛЬНОГО УЧАСТКА ПО ПРАВУ СЕРВИТУТА

Кандидат юридических наук О. В. Бумажникова

Статья раскрывает понятие сервитута, как обременения земельного участка. Также автором в статье предлагается определение обременения земельного участка или иного объекта, связанного с землей. Основное внимание в работе автор акцентирует на необходимость установления обременения земельного участка и пределы такого обременения, а также рассматривается вопрос денежной компенсации за сервитут. В статье указываются возникающие проблемы при его установлении и имеющиеся пробелы в законодательстве Российской Федерации по вопросам сервитута. В связи с чем, автором вносятся предложения по устранению таких пробелов. Кроме того, изучая такое понятие как сервитут, автором представляется необходимость наличия такого правового института как обременение, которое в настоящее время остается малоизученным, но важным как в теории, так и в судебной практике.

Ключевые слова

Обременение, обременение земельного участка или иного объекта, связанного с землей, сервитут, пределы обременения сервитутом, денежная компенсация за сервитут, иные вещные права, недвижимое имущество, земельные участки, пробелы в законодательстве Российской Федерации, препятствия для установления сервитута

Имея в собственности какую-либо вещь, лицо по отношению к ней наделено правом владеть, пользоваться и распоряжаться. Вместе с тем ГК РФ допускает обременение вещей, устанавливая при этом ограничения – осуществляя свои права, собственник не должен наносить ущерба окружающей среде и нарушать права и законные интересы других лиц. Так, в соответствии со ст. 209 ГК РФ владение, пользование и распоряжение землей и другими природными ресурсами в той мере, в какой их оборот до-

пускается законом (ст. 129 ГК РФ), осуществляются их собственником свободно, если это не наносит ущерба окружающей среде и не нарушает прав и законных интересов других лиц.

В частности, одним из обременений земельных участков и иных объектов, связанных с землей является сервитут. Обременение земельного участка или иного объекта, связанного с землей, предоставляет право требовать от собственника предоставления права ограниченного пользования его имуществом. То есть устанавли-

вается сервитут в интересах собственника, субъекта права пожизненного наследуемого владения и пользования или постоянного (бессрочного) владения и пользования на соседний земельный участок или иной объект, связанный с землей [4].

Земельные участки, находящиеся в государственной или муниципальной собственности, не закрытые для общего доступа, признаются земельными участками общего пользования. На таких землях свободно, без каких-либо разрешений имеют право находиться граждане, которые могут использовать имеющиеся на этих участках природные объекты в пределах, допускаемых законом и иными правовыми актами, а также собственником соответствующего земельного участка (п. 1 ст. 262 ГК РФ). Если земельный участок не огорожен либо его собственник иным образом ясно не обозначил, что вход на участок без его разрешения не допускается, любое лицо может пройти через данный земельный участок при условии, что это не причиняет ущерба или беспокойства собственнику [1, с. 218-219].

Земельный участок как объект права собственности и иных имущественных отношений уникален. Собственник земельного участка может передать принадлежащие ему правомочия владения и пользования другому физическому или юридическому лицу.

Обременение земельного участка или иного объекта, связанного с землей – это права третьих лиц на земельный участок или иного объекта, связанного с землей, определенным образом стесняющие собственника (или например, землевладельца, землепользователя) в осуществлении соответствующего вещного права на земельный участок или иной объект, связанный с землей.

Предусмотренное ГК РФ право ограниченного пользования чужим земельным участком – сервитут представляет собой своего рода право одного лица пользоваться недвижимым имуществом

другого лица в установленном или оговоренном порядке [1, с. 234-235; 3, с. 108-117].

В соответствии с ч. 2 ст. 275 ГК РФ сервитут не может быть самостоятельным предметом купли-продажи, залога и не передается каким-либо способом лицам, не являющимся собственниками недвижимого имущества, для обеспечения использования которого сервитут установлен. Таким образом, сервитут лишен самостоятельности и не является объектом экономического оборота [4]. Поэтому ничтожны сделки, иногда практикуемые некоторыми предпринимателями и юридическими лицами, по продаже прав на сервитут, по внесению права на сервитут в качестве вклада в уставный капитал и т. д. [5, с. 604].

Осуществление сервитута третьим лицом должно быть наименее обременительным для земельного участка, в отношении которого он установлен. Так, в случае если установление сервитута делает невозможным использование земельного участка по назначению, собственник вправе требовать в судебном порядке его прекращения. А при установлении публичного сервитута, если такой сервитут приводит к невозможности использования земельного участка, его собственник вправе требовать изъятия земельного участка путем выкупа и возмещением убытков органом, установившим публичный сервитут или предоставления равноценного земельного участка с возмещением убытков [4, 2]. Следует обратить внимание, что речь идет только о случаях, когда собственником земельного участка, обремененного сервитутом, является гражданин или юридическое лицо [5, с. 605]. В данном случае автор считает возможным не согласиться с таким положением и предлагает внести изменения в п. 2. ст. 276 ГК РФ, изложив в следующей редакции: «В случае если установление частного сервитута делает невозможным использование земельного участка, принадлежащего гражданину или юридическому лицу, по назначению, собственник

вправе требовать в судебном порядке его прекращения, а при невозможности его прекращения, вправе требовать выкупа обремененного земельного участка и возмещения убытков лицом, в чьих интересах он установлен или выкупа соседнего земельного участка и возмещения убытков собственником обремененного земельного участка в пользу лица, в чьих интересах он установлен с учетом стоимости земельных участков и возведенных на них строений (сооружений)». Полагается, что такой подход является более рациональным, чем прекращение сервитута, т. к. затрагиваются интересы лица, в чью пользу установлен сервитут.

Кроме того, необходимо обратиться и к такой проблеме при установлении сервитута, как определения денежной компенсации.

Как Земельный, так и Гражданский кодексы предусматривают для собственника земельного участка денежную компенсацию за возможные неудобства, причиненные сервитутом, – ему дается возможность требовать от лиц, в интересах которых установлен сервитут, соразмерную плату за пользование земельным участком. Плата за сервитут может иметь единовременный характер, когда плата выплачивается однократно в полном объеме, и периодический характер, когда плата выплачивается многократно частями в течение всего срока, на который сервитут установлен. Вид выплаты за сервитут (единовременный или периодический) может быть установлен соглашением о сервитуте, решением суда или нормативным правовым актом, которым сервитут установлен. Плата за сервитут должна быть соразмерна убыткам, которые причинены собственнику земельного участка или иного объекта недвижимости, обремененного сервитутом, в связи с ограничением его прав в результате установления сервитута, а ее размер может изменяться в течение срока, на который установлен сервитут [4].

Однако, представляется, что положение п. 5 ст. 274 ГК РФ и п. 6 ст. 23 ЗК РФ о плате за частный сервитут с одной стороны защищает интересы собственника такого обремененного земельного участка, а с другой стороны нарушает интересы лица, в пользу которого он установлен. Полагается, что в таких случаях, с целью защиты интересов всех участников сервитута необходимо предусмотреть законодательно не плату за сервитут за счет второго участника, а предоставление льгот по уплате обязательных платежей (налоговые льготы) для собственника обремененного сервитутом земельного участка, в той части в которой обременен такой земельный участок. Отсутствие предлагаемой автором нормы о предоставлении льгот по уплате обязательных платежей поставит в затруднительное материальное положение второго участника сервитута. Ведь, установление сервитута возможно только в том случае если иных возможностей пользоваться вторым (соседним) земельным участком не имеется. И наличие необходимости использовать чужой земельный участок на праве сервитута не может являться виной собственника соседнего земельного участка, для которого устанавливается сервитут. В виду изложенного автором предлагается внести изменения в положение п. 5 ст. 274 ГК РФ и п. 6 ст. 23 ЗК РФ изложив в следующей редакции: «Собственнику недвижимого имущества (земельного участка, другой недвижимости), обремененного сервитутом, предоставляются компенсации в виде предоставления льгот по уплате обязательных (налоговых) платежей соразмерно убыткам, которые причинены собственнику земельного участка или иного объекта недвижимости, обремененного сервитутом, в связи с ограничением его прав в результате установления сервитута». Положения абз. 2 п. 7 ст. 23 ЗК РФ предлагается исключить, в виду единого подхода по компенсации за установленный сервитут, как за частный так и за пуб-

личный.

На основании изложенного, автором предлагаются следующие выводы.

1. Обременение земельного участка или иного объекта, связанного с землей – это права третьих лиц на земельный участок или иного объекта, связанного с землей, определенным образом стесняющие собственника (или например, землевладельца, землепользователя) в осуществлении соответствующего вещного права на земельный участок или иной объект, связанный с землей.

2. Целесообразно было бы в Гражданском и Земельном кодексах Российской Федерации выделить в отдельную главу 17.1. «Сервитут» положения о сервитутах и закрепить в ней в первую очередь понятие сервитута: «Земельный участок, здание, строение или сооружение (служащая вещь) могут быть обременены правом ограниченного пользования управомоченного лица (сервитутом) для осуществления принадлежащего этому лицу права собственности на земельный участок, здание, строение или сооружение, в том числе незавершенный строительством (господствующая вещь), если использование такого земельного участка, здания, строения или сооружения по назначению невозможно без установления сервитута».

3. Предлагается определить содержание сервитута, предусмотрев в главе 17.1. ГК РФ, что в силу сервитута собственник господствующей вещи имеет право самостоятельно пользоваться служащей вещью (положительный сервитут) и (или) запре-

щать собственнику служащей вещи пользоваться такой вещью определенным образом (отрицательный сервитут).

4. Внести изменения в п. 2. ст. 276 ГК РФ, изложив в следующей редакции: «В случае если установление частного сервитута делает невозможным использование земельного участка, принадлежащего гражданину или юридическому лицу, по назначению, собственник вправе требовать в судебном порядке его прекращения, а при невозможности его прекращения, вправе требовать выкупа обремененного земельного участка и возмещения убытков лицом, в чьих интересах он установлен или выкупа соседнего земельного участка и возмещения убытков собственником обремененного земельного участка в пользу лица, в чьих интересах он установлен с учетом стоимости земельных участков и возведенных на них строений (сооружений)».

5. Внести изменения в положение п. 5 ст. 274 ГК РФ и п. 6 ст. 23 ЗК РФ изложив в следующей редакции: «Собственнику недвижимого имущества (земельного участка, другой недвижимости), обремененного сервитутом, предоставляются компенсации в виде предоставления льгот по уплате обязательных (налоговых) платежей соразмерно убыткам, которые причинены собственнику земельного участка или иного объекта недвижимости, обремененного сервитутом, в связи с ограничением его прав в результате установления сервитута».

6. Положения абз. 2 п.7 ст. 23 ЗК РФ предлагается исключить, в виду единого подхода по компенсации за установление сервитута, как за частный так и за публичный.

ПРИМЕЧАНИЯ

1. Вещное право / Под ред. З. А. Ахметьяновой. – М., 2011. – С. 218-235.
2. Гражданское право России / Учебник под ред. Л. Ю. Грудцына, А. А. Спектор. – М., 2007 // СПС ГАРАНТ
3. Земельное право / отв. ред. С. А. Боголюбов. – М., 2000. – С.108-117.
4. Ларионов Р. Обременение права собственности земельным сервитутом // Финансовая газета (Региональный вып.). – 2007. – Декабрь. – №50 // СПС Гарант.
5. Постатейный комментарий к части первой Гражданского кодекса Российской Федерации / Гуев А. Н. – М., 2003. – С. 604-605.



УДК 616.12-008.331.1+616.72.-002.772

ББК 54.10,30+55.54

Медицина, физиология

СЕРДЕЧНО-ДЫХАТЕЛЬНЫЙ СИНХРОНИЗМ КАК МЕТОД КОНТРОЛЯ ЭФФЕКТИВНОСТИ МЕДИКАМЕНТОЗНОЙ ТЕРАПИИ У БОЛЬНЫХ С ГИПЕРТОНИЧЕСКОЙ БОЛЕЗНЬЮ В СОЧЕТАНИИ С РЕВМАТОИДНЫМ АРТРИТОМ

Кандидат медицинских наук Н. А. Самородская

Проба сердечно-дыхательного синхронизма (СДС) является чувствительным, специфичным и информативным методом контроля эффективности и безопасности медикаментозной терапии. Данный метод позволяет обеспечить принципиально новый подход к оценке эффективности фармакотерапии и учитывать не только динамику сердечно-сосудистого ремоделирования, но и способность организма к регуляции и адаптации у каждого пациента.

Ключевые слова

Артериальная гипертензия, ревматоидный артрит, сердечно-дыхательный синхронизм, регуляторно-адаптивный статус

В современном обществе гипертоническая болезнь (ГБ) – самое распространенное заболевание сердечно-сосудистой системы и важнейший фактор инвалидизации и смертности взрослого населения. Существует множество гипотез этиологии и патогенеза ГБ, каждая из которых не противоречит, а лишь дополняет представления о механизмах формирования и прогрессирования данного заболевания [1. С. 4]. Особые проблемы возникают при сочетании ГБ с другими заболеваниями, которые сами могут влиять на вегетативную и стресс-лимитирующие системы, определяющие тяжесть и направленность всех органических изменений при ГБ [2. С. 4]. В указанном аспекте значим ревматоидный артрит (РА), являющийся хроническим

деструктивным воспалительным заболеванием суставов с возможным вовлечением в процесс внутренних органов и негативным влиянием на состояние сердечно-сосудистой системы, качество и продолжительность жизни пациентов [3. С. 4]. Ускоренное развитие атеросклероза служит своеобразным внесуставным (системным) проявлением РА, причем наряду с классическими факторами риска увеличение сердечно-сосудистой смертности ассоциируется с серопозитивностью по ревматоидному фактору, выраженностью иммунных нарушений, адекватностью терапии [4. С. 4]. Современные данные позволяют рассматривать иммунные нарушения, составляющие основу патогенеза ревматоидного артрита, в качестве триггерного звена между факторами ассоции-

рующимися с самой болезнью, ее терапией и «классическими» (возрастными, генетическими) факторами риска сердечно-сосудистых осложнений [5. С. 4]. В частности, показана роль иммунного воспаления в активации нейро-гуморальной, симпато-адреналовой системы, дисфункции эндотелия [2. С. 4], возможность повышения артериального давления (АД) и нарушения его суточного ритма при включении в терапию РА: нестероидных противовоспалительных средств (НПВС), глюкокортикостероидов (ГКС) [5. С. 4]. В то же время, наглядно продемонстрирована возможность снижения риска сердечно-сосудистых осложнений (ССО) и смерти от них при адекватной терапии ГБ [6. С. 4]. В настоящее время для лечения ГБ рекомендованы пять классов антигипертензивных препаратов и их комбинации, но несмотря на широкое их использование и результаты многочисленных рандомизированных исследований, остается нерешенным главный вопрос, какие препараты следует использовать в тех или иных клинических ситуациях [7. С. 4]. Между тем, хорошо известно, что ГБ относят к болезням нарушенной нейро-гуморальной регуляции с преобладанием активности симпато-адреналовой и ренин-ангиотензин-альдостероновой систем, исходный уровень активации и способность к изменению которых может существенно отличаться у каждого конкретного больного, что предполагает возможность неодинаковой их коррекции у отдельных пациентов, несмотря на одинаковый уровень целевого АД [8. С. 4]. Традиционно, эффективность антигипертензивной терапии оценивается по динамике АД, некоторых морфометрических и метаболических параметров, а также клинической переносимости и частоте побочных и нежелательных явлений. Указанные факты обосновывают необходимость поиска объективных методов контроля за адекватностью и направленностью регуляторно-адаптивных изменений

в целом организме на фоне антигипертензивной терапии. Одним из наиболее адекватных, объективных количественных методов, позволяющих исследовать и оценить комплексное взаимодействие вегетативных составляющих нейро-гуморальной регуляции организма в целом может стать проба СДС, учитывающая взаимодействие двух важнейших функций вегетативного обеспечения – сердечную и дыхательную [9. С. 4]. Пробу проводили по методике В. М. Покровского и соавторов [10. С. 4]. Сущность исследования заключается в установлении синхронизации между заданным ритмом дыхания и сердцебиением, при высокочастотном дыхании в такт вспышкам фотостимулятора. Значимыми показателями СДС, характеризующими адаптивно-регуляторные возможности организма являются минимальная граница диапазона – минимальная частота вспышек лампы фотостимулятора и, соответственно, частота дыхания в такт им, при которой впервые формировался СДС; максимальная граница диапазона – максимальный ритм дыхания в ответ на фотостимуляцию, при котором СДС еще проявлялся; диапазон синхронизации (ДС) – разница между синхронизированными частотами сердцебиения и дыхания на максимальной и минимальной границах СДС; длительность развития СДС на минимальной и максимальной границах диапазона в кардиоциклах, т. е. скорость развития СДС от начала пробы до устойчивого формирования СДС на минимальной и максимальной границах диапазона синхронизации, индекс регуляторно-адаптивного статуса (ИРАС) [11. С. 5], интегрирующий два наиболее информативных параметра СДС: индекс РАС = $ДС/ДР \text{ мин.гр.} \times 100$, где ДС – диапазон синхронизации, ДР мин. гр. – длительность развития СДС на минимальной границе. Оценка результатов по шкале градации РАС в соответствии со значением ИРАС: высокие при ИРАС > 100; хорошие при ИРАС 99 – 50; удовлетворительные при

ИРАС 49 – 25; низкие при ИРАС 24 – 10; неудовлетворительные при ИРАС < 9. По выраженности изменений этих параметров можно судить о качестве адаптивных возможностей. Последнее позволяет ис-

пользовать пробу сердечно-дыхательного синхронизма в качестве объективного критерия оценки регуляторно-адаптивных возможностей организма при различных воздействиях и заболеваниях [12. С. 5].

ПРИМЕЧАНИЯ

1. Бойцов С. А. Что мы знаем о патогенезе артериальной гипертензии // Артериальная гипертензия. – 2004. – Т. 6. – №5. – С. 9-11.
2. Шилкина Н. П., Столярова С. А., Юнонин И. Е. и др. Особенности нейрогуморальной регуляции артериального давления у больных ревматическими заболеваниями // Терапевт. архив. – 2009. – №6. – С. 37-40.
3. Насонов Е. Л. Ревматоидный артрит как общемедицинская проблема // Терапевт. архив. – 2004. – № 5. – С. 5-7.
4. Насонов Е. Л. Ревматоидный артрит – модель атеротромбоза // Российский медицинский журнал. – 2005. – Т. 13. – № 8. – С. 509-512.
5. Попкова Т. В., Новикова Д. С. Факторы риска сердечно-сосудистых заболеваний при ревматоидном артрите // Науч.-практ. ревматология. – 2009. – № 9. – С. 4-11.
6. Гомазков О. А. Эндотелин в кардиологии: молекулярные, физиологические и патологические аспекты // Кардиология. – 2001. – Т. 41. – №2. – С. 50-58.
7. Гомазков О. А. Эндотелин в кардиологии: молекулярные, физиологические и патологические аспекты // Кардиология. – 2001. – Т. 41. – №2. – С. 50-58.
8. Диагностика и лечение артериальной гипертензии. Национальные клинические рекомендации (четвертый пересмотр). – М., 2010. – С. 478.
9. Каратеев А. Е. Ошибки и проблемы при использовании нестероидных противовоспалительных препаратов // РМЖ. – 2008. – № 10. – С. 650-660.
10. Покровский В. М., Абушкевич В. Г. и др. Сердечно-дыхательный синхронизм у человека / В. М. Покровский, В. Г. Абушкевич и др. // Физиология человека. – 2002. – Т. 28. – №6. – С.101-103.
11. Покровский В. М., Пономарев В.В., Артюшков В.В. и др. Система для определения сердечно-дыхательного синхронизма у человека. Россия, патент №86860. – 2009.
12. Покровский В. М. Сердечно-дыхательный синхронизм-метод количественной интегративной оценки регуляторно-адаптивного статуса (состояния). Сердечно-дыхательный синхронизм в оценке регуляторно-адаптивных возможностей организма. – Краснодар: Кубань-Книга. 2010. – С. 183-185.

SUMMARY

Ryndin I. Y. Russian Prince Dynasties in Period of Oprichnina of Ivan the Terrible and during the Reign of Boris Godunov (1560 - 1605) [Part 22] // Russian Scientific Journal. – 2012. – № 4(29). – PP. 3 – 15. [1,0 п. л.]

Key words

The system of interprince clan relations, Moscow Kingdom, oprichnina, prince aristocracy, Boyar Duma, Rurikovitchi, Gediminovitchi.

Summary

The analysis of abolition of last domains and last sovereign freedoms of some prince dynasties on the territory of Moscow Russia during oprichnina. Boyar Duma structure in times of Feodor Ivanovich and Boris Godunov.

Zmeev V. A. Russian Diplomat Ya. I. Bulgakov // Russian Scientific Journal. – 2012. – № 4(29). – PP. 16 – 23. [0,6 п. л.]

Key words

Moscow State University, College of Foreign affairs, foreign policy, diplomatic service, Russia, Turkey, Poland

Summary

The article focuses on the life and diplomatic activities of Russian patriot Yakov Ivanovich Bulgakov. Based on archival materials and obscure publications, the author tells about studying Yakov Bulgakov in the gymnasium and the Imperial University of Moscow. The main part of the proposed publication describes the work of Y.I. Bulgakov as a professional diplomat; special attention is paid to his effective functioning as an ambassador (minister) of the Russian Empire in Constantinople and Warsaw.

Korshunova N. V. Introduction of Bank Notes in Russia: Problems and Decision Ways // Russian Scientific Journal. – 2012. – № 4(29). – PP. 24 – 28. [0,4 п. л.]

Key words

Introduction of bank notes, establishment of banks, currency reforms, Catherine II.

Summary

In article the introduction analysis is presented to Russia paper money (bank notes). The mechanism of creation of the first banks in Russia is analysed. The basic problems which Catherine II government after introduction of bank notes has faced are presented. The basic projects of financial reforms concerning monetary circulation last third XVIII century are considered.

Nagornov V. P. Pig Iron Casting and Bell Casting Plant of Skopin Merchants Shamovs in Ryazan Region // Russian Scientific Journal. – 2012. – № 4(29). – PP. 29 – 31. [0,2 п. л.]

Key words

Pig iron casting, bell casting, merchants Shamovs, Skopin town, Ryazan region

Summary

The questions of creation and functioning of pig iron and bell casting plant of Skopin merchants Shamovs in Ryazan region are investigated. Its capacity in production and technology are investigated, raw material base, annual output in metal production, stuff composition. Conclusion is made about typical functioning for postreform period in Russia in early capitalism stage.

Oskolok K. V. Russian University Chemical Education in 20th Century – Actual Problem of a Domestic Historiography // Russian Scientific Journal. – 2012. – № 4(29). – PP. 32 – 40. [0,7 п. л.]

Key words

Domestic historiography, university chemical education, the Russian experience of the XX century

Summary

The article analyzes the main domestic historiography on the development of the university chemical education in Russia of the XX century. Special attention paid to the best practices of the Chemistry Department of Lomonosov Moscow State University. Shows a personal contribution of leading Russian scientists, chemists and faculty members in the development of the university chemical education.

Gromov R. M. Government and Church Relations in Russia from 1950 to 1953 // Russian Scientific Journal. – 2012. – № 4(29). – PP. 41 – 48. [0,6 п. л.]

Key words

Russian Orthodox Church, Government, Committee on ROC, Patriarch, Government and Church relations

Summary

A problem of Government and Church relations engross modern scientists minds, and one of key moment in this subject is a person of I. V. Stalin. He abided by the ideological postulates of Party, but at various times took «positive» decisions for Church life, which, on one hand, became a reason of Party dissatisfaction, on the other hand, it glossed USSR for international community. However, some approach with Church Institute could not be seen as an orientation to orthodox values. Presented facts demonstrate antireligious appetite predominance in Russia from 1950 to 1953.

Agranat D. L., Likhachev M. V. Modern Concepts Socialization of the Person of Municipal Employees // Russian Scientific Journal. – 2012. – № 4(29). – PP. 49 – 58. [0,8 п. л.]

Key words

Social norm, the norm of socialization, the socialization of the individual, thesaurus concept of socialization, a municipal employee

Summary

The article discusses the basic concepts of national socialization, including among young people and members of total institutions.

Blokhina N. A. The Role of Truth in Donald Davidson Ontology of Events // Russian Scientific Journal. – 2012. – № 4(29). – PP. 59 – 64. [0,5 п. л.]

Key words

Analytical philosophy, ontology of events, logical analysis of a natural language

Summary

Donald Davidson's logical analysis of a natural language, based on his truth-theoretic semantics, considers events as an independent ontological category. Its opponents win over to their side Ludwig Wittgenstein.

Maksimets S. V. Research of the Problem of the Free Will at the Present Stage // Russian Scientific Journal. – 2012. – № 4(29). – PP. 65 – 69. [0,4 п. л.]

Key words

Free will, freedom, will, traditional society

Summary

One of philosophical problems, namely a free will problem, devoted a large number of researches, but nevertheless the uniform point of view on this matter for many centuries isn't reached. The concept of a free will has one of the central values in philosophy since in its analysis many philosophical disciplines incorporate. The analysis of a problem of a free will in modern society will provide an impulse for further researches in the field of social philosophy.

Research of a problem of a free will especially sharply sounds in our country, and it is connected, first of all, with the social irresponsibility which was widely adopted in Russia. In modern society for a free will battle and perish.

Maksimets S. V. Free Will Problem in N. Lossky's Doctrine // Russian Scientific Journal. – 2012. – № 4(29). – PP. 70 – 74. [0,4 п. л.]

Key words

Free will, freedom, will, N. Lossky, technocratic society

Summary

The most large number of researches in the field of philosophy is devoted to a free will problem. The problem of a free will is discussed since the time of Aristotle and it was investigated by representatives of various schools, but despite it a free will problem inexhaustible. The urgency of the analysis of a problem of a free will is caused by awareness of need of inclusion in a scientific turnover of the whole layer of researches of a subject of freedom, carried out by outstanding Russian thinkers, access to which works was is complicated during the Soviet period. It is a question of N. O. Lossky's works which for long time was sent out of borders of Russia.

Podol R. Ya. The Theoretical and Axiological Aspects of Philosophy of «Russian Cosmism» (K. Tziolkovskiy, N. Fedorov, B. Bernadsky) // Russian Scientific Journal. – 2012. – № 4(29). – PP. 75 – 93. [1,5 п. л.]

Key words

Cosmism, supramoralism, evolution, biosphere, noosphere, global civilization, anthroposociogenesis.

Summary

The article analyses theoretical heritage of such outstanding Russian scholars as K.Tziolkovskiy, N. Fedorov, B. Bernadsky. On the bases of systemic comparative analysis the author shows that the philosophy of «Russian cosmism» occupies a very special place in the world science; he also provides arguments to prove the idea that Russian cosmism illuminated the way of humanity to technical progress. The conclusion made in the article is that «Russian cosmism» serves as a reliable axiological guideline for the innovative development of the modern global civilization.

Kutenkov P. I. Russian Wedding. Structure Actually of Wedding Transitions // Russian Scientific Journal. – 2012. – № 4(29). – PP. 94 – 100. [0,6 п. л.]

Key words

The soul, revival, inomimoe state, ceremony, birth, Russian folk wedding, transition, sorrow, actually transition, sryada, structure, structure essence, clothing, dying

Summary

In article complexity of the general structure of Russian national wedding is shown. It is is offered to consider wedding transition as intrinsic double complex transition, everyone with the internal structure.

Belyaeva V. A. The Spirit and Moral Training Human and Society: Problems and Perspectives // Russian Scientific Journal. – 2012. – № 4(29). – PP. 101 – 106.[0,5 п. л.]

Key words

Spirit-moral training, spiritual religion's education, culture, values

Summary

This article devoted to problems and perspectives of developing spirit-moral training young people in process of education.

Efremov O. Yu., Rovchak P. Yu. Pedagogical Conditions of Intercultural Competence

Formation of the Officers by Means of Education // Russian Scientific Journal. – 2012. – № 4(29). – PP. 107 – 113. [0,6 п. л.]

Key words

Educational process, the competence approach, model of intercultural competence formation of the officers by means of education, professional training, intercultural competence, the officer corps, intercultural communication

Summary

The article deals with the pedagogical conditions and model of intercultural competence formation of the officers by means of education in the educational process of the military institutions of higher education. Training issues of modern military professionals training in the aspect of international military cooperation are disclosed. Key features of the formation and development of intercultural communication skills are shown. Pedagogical conditions are formulated and the model of intercultural competence formation of the officers by means of education is described.

Konenkov N. V., Ayzentson A. E., Ildyaev I. A., Shuytsev A. M., Toroptsev I. A. The Formation of the Creative Components of Professional Competences in the Two-Level Training of Specialists // Russian Scientific Journal. – 2012. – № 4(29). – PP. 114 – 120. [0,6 п. л.]

Key words

Competency building approach, professional competencies, creative elements of professional competencies, creative tasks, visual models, competence model of specialist

Summary

The article is about the ways of formation of creative elements of professional competences in the course of two-tier system of training of a specialist. The given competence model of a specialist is proved by its topicality and accordance with the State Educational Standard.

Petrenko A. A. Problems of Forming Professionalism of Leaders and Teachers in Real Conditions in the System of Current Education // Russian Scientific Journal. – 2012. – № 4(29). – PP. 121 – 126. [0,5 п. л.]

Key words

Professionalism of leaders educational systems, it's components (intellectual, technological, self-analytical, informational-communicative, valuable)

Summary

The paper deals with some problems of forming professionalism of leaders educational systems. It contains analytical materials about context of education leader's teachers in high and after high system of current education. There are new functions, competences of professionalism of leaders and problems of forming they for innovation's work in educational sphere.

Stepanov V. A., Konenkov N. V., Shuytsev A. M., Doronin V. I. The Visualization of the Learning Process and the Technology of Making an Educational Film // Russian Scientific Journal. – 2012. – № 4(29). – PP. 127 – 133. [0,6 п. л.]

Key words

Visualization, learning process, management of quality, an educational film, script, connection lay-out, audio and video editing, sound recording

Summary

In this article we cover the issues of the necessity to visualize the learning process in order to increase the quality of young specialists' academic competence. We describe the technology of making educational films for these purposes. Also we attach the script and the connection lay-out of a real video film «Laser metal cutting», which is used in the learning process.

Arshinova V. V. Non-Medical Prevention of Addictive Behaviour // Russian Scientific Journal. – 2012. – № 4(29). – PP. 134 – 140. [0,6 п. л.]

Key words

Non-medical prevention of addictive behavior, national system of prevention of addiction, transnational system of the prevention of addiction, mental health care, global risk factors, sustainable development of individual

Summary

Today preventive systems have crossed national borders. National systems develop into transnational, uniting the best international practices in the prevention of addiction. The space of preventing of the addictive behavior is a domain in the mental health care system. It's influence affects more and more diverse forms of people's activity of all ages. Russia is no exception, but the logic of formation of modern systems of addictive behavior prevention are in the initial stage. This requires the development of scientific approaches and strategies for prevention of addiction, with consideration of Russian and foreign achievements in the scientific basis of prevention.

Arshinova V. V. , Stroyev N. V., Ryndina M. V., Kuznetsova N. V. Preventive Vector of Education in Urban Public School // Russian Scientific Journal. – 2012. – № 4(29). – PP. 141 – 148. [0,6 п. л.]

Key words

Preventive behavior; preventive education; preventive space, features of education, psychological characteristics, competence-based approach in education, competence of education, educational environment of a school

Summary

The work analyzes the results of a study of psychological characteristics and features of education in school environment. By method of school teachers' expert judgment, it was determined that a vector of preventive education in public school education is characterized by addictive behavior and a tendency to increasing of the addictive environment.

Babaev T. M., Kargina N. V. Staff Motivation as a Factor of Successful Professional Activity // Russian Scientific Journal. – 2012. – № 4(29). – PP. 149 – 157. [0,7 п. л.]

Key words

Motivation, theory of motivation, motivator, work systems, staff motivation, self-actualization

Summary

Nowadays, many Russian companies develop and integrate various systems of staff motivation. But, the most complicated thing is that not everybody knows how to boost the professional activity. In this article you can read about ways of staff motivation.

Berkaliev T. N. Local Models of Psycho-Social Accompaniment of Personality Development in Different Developmental Stages: Early Adulthood (18-21 Years Old) // Russian Scientific Journal. – 2012. – № 4(29). – PP. 158 – 165. [0,6 п. л.]

Key words

Psycho-social accompaniment, personality development, babies, toddlers, emotional needs of a person

Summary

The paper presents organizational structure of the psycho-social accompaniment of the personality development in early adulthood (18-21 years old). The clinical vignette of psychological work with a client of this age group is given. The empirical analysis of using the accompaniment model in the psychological work shows that the model fits the task of promoting personality development in early adulthood.

Goryachev V. V. A Category of «the Image» in Foreign Philosophy and Psychology // Russian Scientific Journal. – 2012. – № 4(29). – PP. 166 – 171. [0,5 п. л.]

Key words

Anticipation, perception, mental representation, image, human imaginative sphere and perceptive processes.

Summary

The article analyses the literature devoted to researches on the image in foreign philosophy and psychology. It brings out contradictions between an increasing interest to the human imaginative sphere and ambiguity and incompleteness of knowledge. It has been found out that study of genesis and functioning of the image is characterized by ambiguity and incompleteness. The article shows researches on the human imaginative sphere carried out in gestalt psychology and cognitivism. Foreign psychologists appeared to be more interested in the form and structure of the image as well as conditions for its existence.

Zverev S. E. Byzantine Military Treatises upon Speech in Military Training and Education // Russian Scientific Journal. – 2012. – № 4(29). – PP. 172 – 177. [0,5 п. л.]

Key words

Military treatise, military rhetoric, military speech, «rhetorica militaris», training, education

Summary

The paper introduces messages from Byzantine military treatises upon managing senior officers' speech in troop training and education for scientific use. It is stated that Byzantine authors' approaches to this issue are of practical interest for present-day military personnel.

Kruk V. M. Psychological Mechanisms Maintenance of Personal Reliability of the Expert // Russian Scientific Journal. – 2012. – № 4(29). – PP. 178 – 185. [0,6 п. л.]

Key words

Personal reliability of the expert, maintenance of personal reliability, the psychological mechanism

Summary

In article two sets of groups of psychological mechanisms of maintenance of personal reliability of the expert are analysed. Importance of their understanding and the account in practical realisation of a problem is proved.

Kruchkov V. A. Teaching to Create Hyper Textual Utterances according to One's Communicative Intention and Aim: Putting Forward an Issue // Russian Scientific Journal. – 2012. – № 4(29). – PP. 186 – 195. [0,8 п. л.]

Key words

Hypertext, hypotext, hyperlinks, hypertextual thought expression, teaching a foreign language, communicative

Summary

The author puts forward a new language teaching issue – teaching to create hypertextual utterances. The content and rhetorical model of a hypertext depend on the author's communicative intention. Reading turns out to be a mosaic-like, nonlinear activity. It is structured by the reader's choice of a reading route that usually starts from the basic hypotext towards other hypotexts and linked resources. The author and reader may have different communicative intentions, the fact that makes a hypertextual thought expression and comprehension an interactive process.

Petrygin S. B., Guskov D. I. The Inner Essence of Martial Arts // Russian Scientific Journal. – 2012. – № 4(29). – PP. 196 – 201. [0,5 п. л.]

Key words

Budo, combat sports, kyokushinkai, rivalry, spirituality, traditions

Summary

In article oriental combat sports from the point of view of fundamental bases of martial arts, through are considered true traditions of Budo. Reconsideration of martial arts in an is

religious-philosophical key is spent, switching of a category of «struggle» from the external plan on internal and an establishment of harmonious interface both is shown at unconditional domination of the spiritual beginning.

Petrygin S. B., Sapelnikov M. V. Zen – the Fundamental Basis of Japanese Martial Arts // Russian Scientific Journal. – 2012. – № 4(29). – PP. 202 – 208. [0,5 п. л.]

Key words

Zen, philosophical-ethical doctrine, boojitsu, martial arts, harmonious development, historical aspects

Summary

In the clause given the historical retrospective of development of martial arts in Japan in a context of occurrence and the subsequent considerable influence on their development of philosophical-ethical bases of the Zen-Buddhism. Historical examples is resulted showing inherence and vital importance of psyemotional preparation in classical directions boojitsu.

Silkin P. A. French and Italian Legacy in Russian School of Classical Dance // Russian Scientific Journal. – 2012. – № 4(29). – PP. 209 – 217. [0,7 п. л.]

Key words

A. Vaganova, the connection, dance vocabulary, pedagogical system, russian school of classical dance

Summary

In this article is considered the connection of dance vocabulary between french and italian schools in period the creation of pedagogical system A. Vaganova in 30th years of 20th century. Her system took elements from the graceful French school and the more athletic Italian school. Consequently, it was created the phenomenon of Russian school of classical dance.

Bazhbenova S. B. The Experimental Study of the Psychological Features of Mutual Understanding in the Family of Patients in the Recovering Process from Stroke // Russian Scientific Journal. – 2012. – № 4(29). – PP. 218 – 223. [0,5 п. л.]

Key words

The psychology of understanding and mutual understanding, a family, a stroke patient, socio-demographic indicators, communication in the family

Summary

In this article are considered the understanding and mutual understanding, the psychological features of a sick person, the role of family factor in recovery and rehabilitation of seriously ill physical condition of the patient.

Bartsevich V. N. Personal Qualities Teachers, which Affect Their Ability to Create Conditions of Psychological Safety of Pupils // Russian Scientific Journal. – 2012. – № 4(29). – PP. 224 – 234. [1,0 п. л.]

Key words

Psychologically hazardous / safe characteristics of school environment, the level of school anxiety of pupils, the student-teacher professional development, the self-awareness, personal characteristics, abilities (competencies)

Summary

In this article based on an unified theoretical and methodological positions on the basis of the empirical data presented features provide teachers conditions of psychological safety of pupils. There have been detected the personal qualities of teachers that are integral components of the characteristics (orientation, competence, flexibility, self-awareness), a high level of development which affects the ability of teachers to create a psychologically safe environment for the development of individual pupils. We proved the effectiveness of

development work to create a psychological environment, that promotes to the development of personal characteristics of teachers and affects the psychological safety of pupils.

The urgency of this problem is determined by the education reform, actively stimulating the development of such areas of modern theoretical knowledge and practical activities, such as psychological safety of the school environment, that aims at finding the optimum psychological conditions of interaction of the «teacher-pupils» and causes a personal development and a creative self-realization. Today's teachers should not only the presence a lot of knowledge and skills in professional activities, but also the presence of certain personality traits that affect their ability to provide the conditions of psychological safety of pupils. So there is popular to study and analyze the personal characteristics of teachers, which effect negative / positive on the psychological safety of pupils.

Borisova K. V. Model of Professional Engineering Culture // Russian Scientific Journal. – 2012. – № 4(29). – PP. 235 – 242. [0,5 п. л.]

Key words

Professional culture, engineering culture, a model of professional engineering culture

Summary

We propose a model of professional engineering culture which comprises target, content, structural, and diagnostic blocks. Based on the content, which includes five components: motivation and value, cognitive, activity, communicative and reflective, we highlight the structure of engineering culture with a central part represented by personality of a specialist capable of self-development and reflection, endowed with important professional skills, motivation and value orientations. Author distinguishes specific activities implemented within the framework of engineering (design, research, industrial and technological, managerial, service and operational) and general activities (socio-professional, informational and analytical, communicative). The diagnostic part of the model determines the level of engineering culture formation for the future specialists.

Gugutsidze E. Z. Student's Creative Individuality: the Essence, Basic Characteristics and Development in Creative Activity // Russian Scientific Journal. – 2012. – № 4(29). – PP. 243 – 248. [0,5 п. л.]

Key words

Individuality, creativity, student's creative individuality, personality, creative activity

Summary

The article deals with the disclosing of essence and the basic characteristics of the student's creative individuality in the creative activity. It is considered the essence of categories' research and the difficulties connected with judgement of the given phenomenon. The article represents author's material of experimental work of teaching activity.

Guskov D. I. Educational Aspects of Kyokushinkai // Russian Scientific Journal. – 2012. – № 4(29). – PP. 249 – 253. [0,4 п. л.]

Key words

Education, kyokushinkai, single combats, harmonious development

Summary

In article the current state of process of education of rising generation is analyzed. The system of harmonious spiritual, physical and psychological education and training by means of employment by oriental combat sports, in particular kyokushinkai is offered, and also the exclusive role in educational process of unity of spiritual and physical perfection is underlined.

Dzhafarov A. D., Pirozhkov V. A. Specificity of Psychological Preparation in East Martial Arts // Russian Scientific Journal. – 2012. – № 4(29). – PP. 254 – 258. [0,4 п. л.]

Key words

East martial arts, psychological preparation, fear, changed conditions of consciousness, meditation

Summary

In article the primary goals of psychological preparation in east martial arts are presented. The basic psychological barriers arising at engaged martial arts and some methods of their overcoming by means of special psychological exercises are described.

Zaharov A. F. History of Creation, Development, Preparation and Application of Mountain Armies // Russian Scientific Journal. – 2012. – № 4(29). – PP. 259 – 265.

Key words

[0,6 п. л.]

Development of mountain armies, specificity of actions of divisions of mountain armies, application of mountain armies, geopolitical conditions

Summary

Article is devoted the analysis of history of creation, development, preparation and application of mountain armies. The attention of the author is accented on research of conditions of occurrence of mountain armies, their features and specificity of actions, the basic stages of their development. The analysis of fighting application of mountain armies is carried out, the contribution of mountain armies to achievement of results during wars of the XX-th century and in the newest history is shown, the forecast of their perspective application for mountain battlefields is given. Thus, proceeding from the analysis of developed geopolitical conditions, necessity of the further development of mountain armies of Russia is underlined.

Odarushchenko O. I. Features of Psychological Health of Students // Russian Scientific Journal. – 2012. – № 4(29). – PP. 266 – 275.

[0,8 п. л.]

Key words

Health, mental health, psychological health, model of the healthy person

Summary

Work is devoted research of mental and psychological health of students. Results of empirical research of a phenomenon of health at different psychological levels of functioning of the person are stated. At the first investigation phase the maintenance and structure of the healthy person at level of mental processes and conditions were studied. At the second and third stage the healthy person was studied at level of psychological properties and social level. Indicators of the healthy person at the present stage of development the societies allowing experts to have new reference points in improvement reveal.

Proskurina G. A. An Argumentation as a Qualitative Characteristic of Business Intercultural Communication // Russian Scientific Journal. – 2012. – № 4(29). – PP. 276 – 281.

[0,5 п. л.]

Key words

Argumentation, motivation, purposefulness, cogency, influence, field of meanings, meaningful field

Summary

This article is devoted to the essence of the argumentation as a qualitative characteristic of business intercultural communication. The specification of the argumentation compares with the contiguous characteristic of the pronouncement.

Filipidy T. I. Social and Communicative Competence of Teenagers with Compensated Impaired Mental Development: Aspect of Personal Regulation // Russian Scientific Journal. – 2012. – № 4(29). – PP. 282 – 289.

[0,6 п. л.]

Key words

Social and communicative competence, communication, social behavior, personal regulation, teenagers, impaired mental development.

Summary

There are discussed results of investigation of personal regulation aspect of social and communicative competence of teenagers with compensated impaired mental development. There are exposed that impaired mental development in childhood and its compensation subsequent have significance influence of personal regulation of communication and social behavior in high teen age. This influence most expressed in such spheres of personal regulation as emotional attractiveness of interpersonal contacts, method of realization of communicative needs, self-control of social undesirable behavioral trends. This influence less expressed of personal attitudes of teenagers to social environment.

Chernyshov B. N., Perminov V. L. The Solving of Problems of Management and Corporate Control of the Russian Industry Corporations on the Basis of Methodology Simulation Modeling // Russian Scientific Journal. – 2012. – № 4(29). – PP. 290 – 300.

Key words

[1,0 п. л.]

Industry corporation, joint-stock company, corporate governance, economics efficiency, management efficiency, methodology simulation modeling, system, goals, values, innovations, adaptation, adaptive management, formalization

Summary

This article describes the opportunity of using methodology simulation modeling usage for solving some problems of management and corporate governance of the Russian industry corporations, and analyses of the corporate governance issues and the possibility increase of efficiency for the Russian industry corporations in the up-to-date conditions of the Russian economy.

Bumazhnikova O. V. Problems of Encumbrance of the Land Lot by Right Servitude // Russian Scientific Journal. – 2012. – № 4(29). – PP. 301 – 304.

[0,3 п. л.]

Key words

Encumbrance, encumbrance of the land lot or other object connected with the earth, сервитут, encumbrance limits servituty, monetary compensation for сервитут, other real rights, real estate, the land lots, gaps in the legislation of the Russian Federation, an obstacle for establishment servitude

Summary

Article opens concept сервитута, as encumbrances of the land lot. Also the author in article offers definition of encumbrance of the land lot or other object connected with the earth. In work the author accents the main attention on need of establishment of encumbrance of the land lot and limits of such encumbrance, and also the question of monetary compensation for сервитут is considered. In article arising problems are specified at its establishment and available gaps in the legislation of the Russian Federation on questions сервитута. In this connection, the author makes offers on elimination of such gaps. Besides, studying such concept as сервитут, the author need of existence such legal institute as encumbrance which remains now low-studied, but important both in the theory, and in jurisprudence is represented.

Samorodskaya N. A. Cardio-Respiratory Synchronism as a Method of Control Efficiency Drug Therapy in Patients with Hypertension in Combination with Rheumatoid Arthritis // Russian Scientific Journal. – 2012. – № 4(29). – PP. 305 – 307.

[0,2 п. л.]

Key words

Hypertension, rheumatoid arthritis, cardio-respiratory synchronism, regulatory and adaptive status

Summary

Proof of cardio-respiratory synchronization (SDS) is a sensitive, specific and informative method of monitoring the effectiveness and safety of drug therapy. This method allows for a fundamentally new approach to evaluating the effectiveness of pharmacotherapy and to consider not only the dynamics of the cardio-vascular remodeling, but also the body's ability to regulate and adapt in each patient.

**АВТОРЫ
(AUTHORS)**

АГРАНАТ Дмитрий Львович – доктор социологических наук, декан юридического факультета Московского гуманитарного университета

Контактная информация: 9262246771@mail.ru; тел: 8-926-224-67-71

АЙЗЕНЦОН Александр Ефимович – доктор педагогических наук, профессор кафедры математических и естественнонаучных дисциплин Рязанского высшего воздушно-десантного командного училища имени генерала армии В. Ф. Маргелова

Контактная информация: E-mail: rrvdku-vi@mail.ru; тел. 8-(4912)-93-94-86

АРШИНОВА Виктория Викторовна – кандидат психологических наук, заведующая отделом Института комплексных исследований образования МГУ имени М. В. Ломоносова

Контактная информация: E-mail: vkt.arshinova@gmail.com; тел. 8 (909) 981 98 93

БАБАЕВ Тосиф Музаффар оглы – кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии и педагогики Российского университета дружбы народов (РУДН), г. Москва

Контактная информация: E-mail: tosif57@mail.ru; тел. 8-926-846-02-70

БАЖБЕНОВА Сафура Беркиновна – врач-невропатолог, АО «Рахат» (Казахстан, г. Алматы), аспирант Астраханского государственного университета

Контактная информация: E-mail: s_pod73@mail.ru; тел. 89171705009

БАРЦЕВИЧ Валентина Николаевна – научный сотрудник лаборатории психологии профессионального развития личности Психологического института Российской академии образования (г. Москва)

Контактная информация: E-mail: Zola.71@mail.ru; тел. 8-(903)-144-00-71

БЕЛЯЕВА Валентина Александровна – доктор педагогических наук, профессор, директор научно-образовательного центра духовно-нравственной культуры и воспитания РГУ имени С. А. Есенина

Контактная информация: E-mail: petr-antonina1@yandex.ru; тел. 89605684575

БЕРКАЛИЕВ Тимур Ниязбекович – кандидат педагогических наук, доцент кафедры социальной адаптации и психологической коррекции личности факультета психологии СПбГУ

Контактная информация: E-mail: berkaliev@yandex.ru; тел. +7 921 759 33 03

БЛОХИНА Наталья Александровна – кандидат философских наук, доцент кафедры философии Рязанского государственного университета имени С. А. Есенина

Контактная информация: E-mail: bna@mail.ryazan.ru; моб. тел. 8-(4912)-36-27-82

БОРИСОВА Кристина Васильевна – аспирант кафедры педагогики Ульяновского государственного университета

Контактная информация: E-mail: evachrist@yandex.ru; тел. 8-9279-89-82-45

БУМАЖНИКОВА Ольга Викторовна – кандидат юридических наук, адвокат Тверской

областной коллегии адвокатов, филиал №6 (г. Тверь)

Контактная информация: E-mail: bumazhnikova.olga@yandex.ru; тел.

ГОРЯЧЕВ Вадим Владимирович – кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии и социальной работы Рязанского филиала Московского психолого-социального университета

Контактная информация: E-mail: d-vadi@yandex.ru; тел. 8-910-641-55-12

ГРОМОВ Роман Михайлович – преподаватель истории Столичного профессионального бизнес колледжа (г. Москва)

Контактная информация: E-mail: jannet83@inbox.ru; 8-925-035-86-08

ГУГУЦИДЗЕ Екатерина Зауриевна – ассистент кафедры иностранных языков факультета истории и международных отношений Рязанского государственного университета имени С. А. Есенина

Контактная информация: E-mail: e.gugutsidze@mail.ru; тел. 8-910-643-19-01

ГУСЬКОВ Дмитрий Игоревич – аспирант Рязанского государственного университета имени С. А. Есенина

Контактная информация: E-mail: kabracsis@yandex.ru; тел. 8-953-747-31-02

ДЖАФАРОВ Александр Довлатович – аспирант Рязанского государственного университета имени С. А. Есенина

Контактная информация: E-mail: kybajido@yandex.ru; тел. 8-953-739-51-93

ДОРОНИН Вячеслав Игоревич – аспирант кафедры общей и теоретической физики и МПФ Рязанского государственного университета имени С. А. Есенина

Контактная информация: E-mail: v.doronin@rsu.edu.ru; тел. 8-(4912)-46-07-08 (2195)

ЕФРЕМОВ Олег Юрьевич – доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой гуманитарных и социально-экономических дисциплин Военной академии связи имени С. М. Будённого

Контактная информация: E-mail: oe64@rambler.ru; +7 9217967264

ЗАХАРОВ Александр Фёдорович – доцент, доцент кафедры гуманитарных и естественнонаучных дисциплин Рязанского высшего воздушно-десантного командного училища имени генерала армии В. Ф. Маргелова (РВВДКУ им. В. Ф. Маргелова)

Контактная информация: E-mail: aleksandr-fedorovich@bk.ru; тел. 8-(4912)-38-05-53

ЗВЕРЕВ Сергей Эдуардович – кандидат педагогических наук, доцент кафедры организации и методики образовательного процесса Военного учебно-научного центра ВМФ (г. Санкт-Петербург)

Контактная информация: E-mail: ser86979392@yandex.ru; тел. 8-904-55-37-616

ЗМЕЕВ Владимир Алексеевич – доктор исторических наук, профессор кафедры истории Института переподготовки и повышения квалификации преподавателей социальных и гуманитарных наук Московского государственного ун-та имени М. В. Ломоносова

Контактная информация: E-mail: vazmsu@mail.ru; тел. 8-916-264-18-42

ИЛЬДЯЕВ Игорь Алексеевич – кандидат педагогических наук, доцент кафедры общей и теоретической физики и МПФ РГУ имени С. А. Есенина;

Контактная информация: E-mail: i.ildaev@rsu.edu.ru; 8-(4912)-46-07-08 (доб. 2195)

КАРГИНА Наталья Вячеславовна – кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии и педагогики Российской университет дружбы народов (РУДН), г. Москва

Контактная информация: E-mail: kanat99@ya.ru; тел. 8-905-501-12-31

КОНЕНКОВ Николай Витальевич – доктор физико-математических наук, профессор кафедры общей и теоретической физики и МПФ РГУ имени С. А. Есенина;

Контактная информация: E-mail: n.konenkov@rsu.edu.ru; тел. 8-(4912)-28-05-28

КОРШУНОВА Надежда Владимировна – доктор исторических наук, доцент кафедры истории, культурологии, социологии и права Челябинского государственного педагогического университета

Контактная информация: E-mail: Nadya174@bk.ru; тел. 8-351-218-00-94

КРУК Владимир Михайлович – кандидат психологических наук, ведущий научный сотрудник, профессор Московского государственного технического университета имени Н. Э. Баумана

Контактная информация: E-mail: kvm@fsvgroup.ru; тел. 8-903-797-7392

КУЗНЕЦОВА Наталья Валентиновна – научный сотрудник отдела организации исследований образования Института комплексных исследований образования МГУ имени М. В. Ломоносова

Контактная информация: E-mail: ikio@ikio.msu.ru; тел. 8 (909) 981 98 93

КУТЕНКОВ Павел Иванович – кандидат культурологии, докторант Северо-западного научно-исследовательского института природного и культурного наследия (г. СПб)

Контактная информация: E-mail: yarga.spb@mail.ru; тел. 8-906-228-89-98

КРЮЧКОВ Виктор Александрович – кандидат педагогических наук, доцент кафедры германских языков и методики их преподавания Рязанского государственного университета имени С. А. Есенина

Контактная информация: E-mail: rsu@rsu.edu.ru; моб. тел. 89105091233

ЛИХАЧЕВ Михаил Васильевич – кандидат социологических наук, доцент кафедры государственного и муниципального управления Рязанского государственного университета имени С. А. Есенина

Контактная информация: m.v.lihachev@mail.ru; тел.: 8-910-902-98-00

МАКСИМЕЦ Светлана Владимировна – аспирант кафедры философии Мордовского государственного педагогического института имени М. Е. Евсевьева

Контактная информация: E-mail: svmavk@mail.ru; тел. 89209992164

НАГОРНОВ Валентин Павлович – соискатель кафедры отечественной истории Рязанского государственного университета имени С. А. Есенина

Контактная информация: E-mail: rosнаука@mail.ru; тел. 8-(4912)-36-53-25

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

ОСКОЛОК Кирилл Владимирович – кандидат химических наук, доцент кафедры аналитической химии химического факультета МГУ имени М. В. Ломоносова
Контактная информация: E-mail: vazmsu@mail.ru; тел. 8-916-186-58-67

ПЕРМИНОВ Василий Леонидович – старший преподаватель Московского института открытого образования
Контактная информация: E-mail: vlperminov@yandex.ru; тел. 8-963-697-46-05

ПЕТРЕНКО Антонина Анатольевна – доктор педагогических наук, доцент, профессор кафедры педагогики и педагогических технологий РГУ имени С. А. Есенина
Контактная информация: E-mail: petr-antonina1@yandex.ru; тел. 89055589016

ПЕТРЫГИН Сергей Борисович – кандидат педагогических наук, старший преподаватель Рязанского государственного университета имени С. А. Есенина
Контактная информация: E-mail: fkk-kan@yandex.ru; тел. 8-910-565-28-25

ПИРОЖКОВ Владимир Андреевич – аспирант Рязанского государственного университета имени С. А. Есенина
Контактная информация: E-mail: kobudo_ryazan@mail.ru; тел. 89605668953

ПРОСКУРИНА Галина Александровна – старший преподаватель кафедры иностранных языков Иркутского государственного технического университета (ИрГТУ), соискатель кафедры методики преподавания иностранных языков Иркутского государственного лингвистического университета (ИГЛУ),
Контактная информация: E-mail: proskurina_gale@mail.ru; тел. 8-(3952)-46-67-27

ПОДОЛЬ Рудольф Янович – доктор философских наук, профессор, заведующий кафедрой философии Рязанского государственного университета имени С. А. Есенина
Контактная информация: E-mail: r.podol@rsu.edu.ru; тел. 8-(4912)-25-90-89

РОВЧАК Павел Юрьевич – соискатель кафедры гуманитарных и социально-экономических дисциплин Военной академии связи имени С. М. Будённого, ст. офицер отдела обеспечения реализации договоров о сокращении вооружений (Сухопутных войск).
Контактная информация: E-mail: schneider.jsc@gmail.com; +7 9263579119

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

РЫНДИНА Мария Валерьевна – кандидат социологических наук, научный сотрудник отдела организации исследований образования Института комплексных исследований образования МГУ имени М. В. Ломоносова
Контактная информация: E-mail: ikio@ikio.msu.ru; тел. 8 (909) 981 98 93

САМОРОДСКАЯ Наталья Анатольевна – кандидат медицинских наук, доцент кафедры факультетской терапии Кубанского государственного медицинского университета (г. Краснодар)

Контактная информация: E-mail: docsam@mail.ru; тел. 8-928-26-000-99

САПЕЛЬНИКОВ Максим Викторович – аспирант Рязанского государственного университета имени С. А. Есенина

Контактная информация: E-mail: maxim.kyokushin@yandex.ru; тел. 8-920-958-56-87

СИЛКИН Петр Афанасьевич – кандидат педагогических наук, доцент кафедры балетмейстерского образования Академии Русского балета имени А. Я. Вагановой (СПб.)

Контактная информация: E-mail: petr.silkin@gmail.com; тел. (812)-328-70-97

СТЕПАНОВ Владимир Анатольевич – доктор физико-математических наук, профессор, заведующий кафедрой общей и теоретической физики и МПФ Рязанского государственного университета имени С. А. Есенина

Контактная информация: E-mail: vl.stepanov@rsu.edu.ru; тел. 8-(4912)-28-05-28

СТРОЕВА Наталья Владимировна – директор СОШ МОУ №12 г. Электросталь Московской области

Контактная информация: E-mail: varsheanova@yandex.ru; тел. 8 (909) 981 98 93

ТОРОПЦЕВ Иван Александрович – аспирант кафедры общей и теоретической физики и МПФ Рязанского государственного университета имени С. А. Есенина.

Контактная информация: 8-(4912)-46-07-08 (доб. 2195)

ФИЛИПИДИ Татьяна Ивановна – учитель-дефектолог высшей квалификации муниципального образовательного учреждения для детей, нуждающихся в психолого-педагогической и медико-социальной помощи «Центр диагностики и консультирования» г. Анапы Краснодарского края, соискатель кафедры социальной психологии и социологии управления Кубанского государственного университета

Контактная информация: E-mail: lugua@mail.ru; тел. +7 (918) 143 62 77

ЧЕРНЫШЕВ Борис Николаевич – доктор экономических наук, профессор Всероссийского заочного финансово-экономического института

Контактная информация: E-mail: bch05@rambler.ru; тел. 8-916-125-02-58

ШУЙЦЕВ Александр Михайлович – кандидат педагогических наук, доцент кафедры общей и теоретической физики и МПФ Рязанского государственного университета имени С. А. Есенина

Контактная информация: E-mail: a.shuytsev@rsu.edu.ru; 8-(4912)-46-07-08 (доб. 2195)

ПОПРАВКА

В «Российском научном журнале» №3(28) за 2012 год в статье П. И. Кутенкова «Об основных положениях концепции знакового исследования русской народной женской одежды» по техническим причинам допущена ошибка в расположении Рис. 1. и Рис. 3. Так, под надписью «Рис. 1. Полный круг сварожьих и иргических времён в жизни бабы-рожаницы» должен быть размещён рисунок, расположенный под надписью «Рис. 3. Знаковые взаимосвязи возрастов и праздников в родоконе родославия». И соответственно, рисунок, расположенный под надписью Рис. 1., следует разместить под надписью Рис. 3.

**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. Объем 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 при-

лагаются 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 электронному адресу: gosnauka@mail.ru

4. Стоимость пересылки одного экземпляра журнала: по России - 100 руб.; по странам СНГ - 250 руб.; стран дальнего зарубежья - определяется расчётным путём.

5. К материалам статьи отдельным файлом прилагается авторская справка, содержащая основные сведения об авторе:

Ф.И.О. автора, учёное звание, учёная степень, место работы, должность, почтовый адрес (с индексом), электронный адрес (e-mail), номера контактных телефонов для открытой печати.

6. Для аспирантов и соискателей обязательно предоставление в редакцию рецензии от научного руководителя или известного специалиста. Рецензия должна быть заверена надлежащим образом.

7. Автору статьи высылается один бесплатный экземпляр журнала.

8. Наш почтовый адрес:

119313, Москва, Ленинский пр., 89, оф. 2.
«Российский научный журнал».

9. Наши банковские реквизиты:

Наименование получателя платежа:

ИП Нагорнов Валентин Павлович

Р/счет № 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](http://www.rnjournal.narod.ru)

Сдано в набор 15.07.2012.

Подписано в печать 15.07.2012.

Тираж 1 200 экз.

Заказ № 581.

Отпечатано в ООО «Полиграфия».

390000, Рязань, ул. Почтовая, 61, стр. 9а.