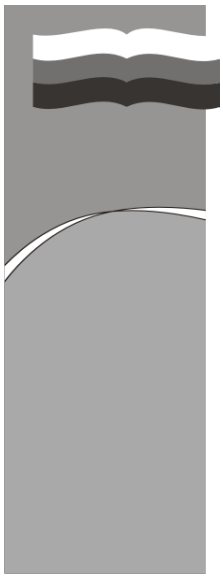


РОССИЙСКИЙ НАУЧНЫЙ ЖУРНАЛ 3(34)' 2013

включен в Перечень ведущих рецензируемых научных журналов и изданий, в которых должны быть опубликованы основные научные результаты диссертаций на соискание учёных степеней кандидата и доктора наук в соответствии с решением Президиума ВАК Минобрнауки России
Печатает статьи по истории, педагогике, психологии, биологии, филологии, философии, культурологии, политологии, праву и экономике
РНЖ входит в систему Российского Индекса Научного Цитирования (РИНЦ) и представлен на его сайте www.elibrary.ru

ГЛАВНЫЙ РЕДАКТОР
НАГОРНОВ Валентин Павлович

НАУЧНЫЙ РЕДАКТОР
ЛОСЕВ Юрий Иванович

ЗАМ. ГЛАВНОГО РЕДАКТОРА
МАРКОВ Алексей Сергеевич

ОТВЕТСТВЕННЫЙ СЕКРЕТАРЬ
НОВОЖИЛОВ Александр Юрьевич

РЕДАКЦИОННЫЙ СОВЕТ

РОДРИГЕС-ФЕРНАНДЕС Александр Мануэльевич – Председатель Совета, профессор, доктор исторических наук, зав. кафедрой новой и новейшей истории исторического факультета ФГБОУ ВПО «Московский педагогический государственный университет»

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

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

ГОРБУНОВ Борис Владимирович – член Совета, профессор, доктор исторических наук, действительный член РАЕН, зав. НИЛ ПРО ОБГОУ ДПО «Рязанский институт развития образования»

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

ЗАПАРИЙ Владимир Васильевич – член Совета, профессор, доктор исторических наук, декан гуманитарного факультета, зав. кафедрой истории науки и техники ФГБОУ 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 ГБОУ 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 ФГБОУ ВПО «Рязанский государственный университет имени С. А. Есенина»

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

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

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

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

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

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

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

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

ИНОСТРАННЫЕ ЧЛЕНЫ РЕДАКЦИОННОГО СОВЕТА

Хасан Абдель Хамид Солиман – доктор, профессор геологии Университета г. Асьюта, директор Центра по развитию Южной Долины (Асьют, Республика Египет)
Hassan Abdel Hamid Soliman – Professor, Doctor, Geology Department, Faculty of Science, Director of South Valley Development Center, Assiut University, 71516 Assiut, Egypt

Ван Цзиньлин, 王金玲 – доктор филологических наук, профессор, директор института международного образования Чанчуньского университета (КНР)
Wang Jinling – Doctor of Philology, Professor, Director of the Institute of International Education, Changchun University (Changchun, Chinese People's Republic)

СМАНЦЕР Анатолий Петрович – доктор педагогических наук, профессор Белорусского государственного университета (г. Минск, Республика Беларусь)
Smantser Anatoly Petrovich – Doctor of Education, Professor of the Belarusian State University (Minsk, the Republic of Belarus)

СОДЕРЖАНИЕ

I. ИСТОРИЯ, ПОЛИТОЛОГИЯ И СОЦИОЛОГИЯ
Рындин И. Ж. Персональный состав Рязанского дворянства, внесенного в Дворянскую родословную книгу в период с 1862 по 1900 гг. ... 5
Юрин В. А. История создания касимовских духовных училищ ... 29
Котов М. П. Очерки по истории завода Сынтул Касимовского уезда Рязанской губернии ... 37
Змеев В. А., Нагорнов В. П. Д. Е. Мин – профессор Московского университета ... 47
Рогожкин Д. А. Бытовые изменения в жизни губернского города в период НЭПа (по материалам Рязани) ... 54
Ерёмин И. В. Быт и поведение командира Красной Армии в 1930-е годы ... 59
Данильченко С. Л. Внешнеполитическая доктрина И. В. Сталина: от политического прагматизма к россиецентризму ... 65
Осколок К. В. Эволюция профессорско-преподавательского состава и студенчества химических факультетов советских университетов в 1920-1950-е годы ... 70
Казанчев Д. В. Функциональная трансформация НАТО ... 77
Горбунов Б. В. Историко-краеведческая экспедиция «Российского научного журнала», Рязанского РО «Общероссийского Движения поддержки флота» и НИЛ проблем регионализации образования Рязанского института развития образования по изучению исторического и культурного наследия Рязанского края (путевые заметки) ... 84
II. ФИЛОСОФИЯ И КУЛЬТУРОЛОГИЯ
Блохина Н. А. Джон Сёрл о свободе воли ... 98
III. ПЕДАГОГИКА И ПСИХОЛОГИЯ
Байкова Л. А. Педагогическое сопровождение индивидуальной образовательной траектории магистрантов: интерактивные методы ... 105
Легостаев И. И, Вергузь А. С. Образовательное пространство формирования и управления патриотическим воспитанием молодёжи ... 116
Митина Л. М. Профессиональные деформации личности педагога и склонность к формированию зависимостей у учащихся ... 123
Островская Л. В., Литвишков В. М., Вилкова А. В., Полякова О. В., Семенов В. А., Федосова О. А., Беляева Е. С., Островский И. С. Культуросообразные системно-ценностные основы, влияющие на стабильное состояние организма человека в условиях изменений климатических факторов ... 137
Панов В. И., Селезнева М. В. Личностно-профессиональная модель развития преподавателей гуманитарных дисциплин в русле акмеологического подхода ... 143
Фомина Н. А., Матюкина Е. С. Особенности темперамента и общительности педагогов дошкольных образовательных учреждений ... 150
Левченко Е. Г., Фалунина Е. В. Некоторые аспекты толерантности – новый взгляд на природу понятия ... 158
Беленкова Л. Ю., Абрамова И. В., Гамаюнова А. Н., Карпунина О. И. Интеграция и инклюзия: проблемы, поиски, решения ... 166
Бобкова О. В. Структурно-функциональная модель проектирования технологий психолого-педагогического сопровождения детей в условиях гуманитарно-ориентированного пространства центра образования ... 173
Кучер А. А. Диагностика и профилактика антивитальных переживаний старшеклассников ... 180
Марков А. С. Матрица диадных ролей курсанта в образовательной среде военного вуза ... 187
Поляков Е. А. Рилив-терапия как новое психотерапевтическое направление в психологическом консультировании ... 198
Урубкова Л. М. Тема перевода и перевод ... 209
Андреева Е. В. Кроссмодальное и кросспредметное взаимодействие при локальных поражениях мозга ... 219
Базаркина И. Н. Личностные ресурсы и копинг-стратегии в юности и зрелости: возрастной и региональный аспекты ... 224
Ежовкина Е. В. Моделирование процесса взаимодействия специалистов педагогического сопровождения адаптации детей с ограниченными возможностями здоровья в условиях инновационного гуманитарно-ориентированного центра образования ... 234
Ивлев Е. А. Становление компетентностного подхода в управлении развитием государственных служащих ... 241
Игонин А. С. Педагогическое сопровождение процесса формирования гражданской позиции учащихся в отношении лиц с ограниченными возможностями здоровья в гуманитарно-ориентированной образовательной среде ... 252
Николаева И. А. Прогностический потенциал как интегративное качество личности и его взаимосвязь с особенностями учебно-профессиональной деятельности ... 260
Селиванова Е. А. Использование педагогической модели при преподавании предмета «Народный костюм» ... 267
Сенатор С. С. Подготовка студентов к проведению внеклассных мероприятий, формирующих гражданскую воспитанность учащихся ... 273
Chen Qiang, Shan Nina (КНР). Application of Constructivism in ICT for College Students ... 276
IV. ФИЛОЛОГИЯ
Дудин А. А. Язык «Сказания о Евпатии Коловрате...» С. А. Есенина ... 281
V. ЭКОНОМИКА
Изергин Н. Д., Кишкель Е. Н. Проблема внедрения бережливого производства в рамках стратегического управления предприятием ... 286
Кошель Н. В. Банковский маркетинг и воспроизводственный подход ... 292
VI. БИОЛОГИЯ И МЕДИЦИНА
Агаджанян Н. А., Башкирева Т. В., Башкирева А. В., Северин А. Е. Гендерные различия адаптационных реакций у лиц с различной степенью напряжённости в профессиональной деятельности ... 305
Агаджанян Н. А., Башкирева Т. В., Северин А. Е. Изменение частотно-спектральных компонентов в условиях экстремальной профессиональной деятельности у гендера в зависимости от возраста ... 309

Summary ... 313
Authors ... 323

CONTENTS

I. HIISTORY, POLITOLOGY AND SOCIOLOGY

Ryndin I. J. Personal Structure of the Ryazan Nobility Entered in the Book of Noble Families in the Period from 1862 to 1900....5
Yurin V. A. History of Creation of the Religious Schools in the Kasimov city....29
Kotov M. P. Sketches of Plant Syntul Kasimov's County Ryazan Province (edited by Iv. Alyakrova and F. Dashkova)....37
Zmeev V. A., Nagornov V. P. D. E. Min – Professor of Moscow University....47
Rogozhkin D. A. Changes in Household Life of a Provincial Town in the Period of the NEP (Based on Materials of the Ryazan)....54
Eremin I. V. Life and behaviour of the Red Army officer in 1930s....59
Danilchenko S. L. Stalin's Foreign Policy Doctrine....65
Oskolok K. V. Evolution of Professor and Teacher Staff and Students of Chemical Faculty of Soviet Universities in 1920-1950-ies....70
Kazanchev D. V. Functional transformation of the NATO....77
Gorbunov B. V. History and Regional Studies Expedition of «Russian Scientific Journal», Ryazan RO «All-Russian Movement of Fleet Support» and SIL Problems Regionalization of Education of Ryazan Institute of Education Development in the Study of Historical and Cultural Heritage of Ryazan Region (Travel Notes)....84

II. PHILOSOPHY AND CULTUROLOGY

Blokhina N. A. John Searle on Free Will....98

III. PEDAGOGY AND PSYCHOLOGY

Baykova L. A. Pedagogical Support of Individual Educational Trajectory Magisters: Interactive Methods....105
Legostaev I. I., Verguz A. S. Educational Space Formations and Managements Patriotic Education of Youth....116
Mitina L. M. Professional Deformation of the Teacher and the Propensity to Form Dependency of Students....123
Ostrovskya L. V, Litvishkov V. M., Vilkova A. V., Polyakova O. V., Semenov V. A., Fedosova O. A., Belyaeva E. S., Ostrovsky I. S. Culture according to System-Value Basis, Affecting the Stability of State of the Human in Climate Change Factors....137
Panov V. I., Selezneva M. V. Personality-Professional Model of Humanitarian Subjects Lecturers' Development in Accordance with the Acmeological Approach....143
Fomina N. A., Matukina E. S. Temperament Peculiarities of Pre-School Pedagogues....150
Levchenko E. G., Falunina E. V. Some Aspects of Tolerance – a New View on the Concept Nature....158
Belenkova L. U., Abramova I. V., Gamayunova A. N., Karpunina O. I. Integration and Inclusion: Problems, Research, Solutions....166
Bobkova O. V. Structural and Functional Model of Design Technology Psycho-Pedagogical Support of Children in Humanitarian-Oriented Education Center Space....173
Kucher A. A. Diagnostics and Preventive Maintenance No Vital Experiences of Experiences of Senior Pupils of Moscow....180
Markov A. S. Matrix of Roles of the Cadet in Dyads in the Educational Environment of Military High School....187
Polyakov E. A. Riliv-Terapiy as the New Psychotherapeutic Direction in Psychological Consultation....198
Ouroubkova L. M. The Theme of the Text and Translation....209
Andreeva E. V. The Role of Brain Injury Lateralization in Cross-Modal and Verbal-Nonverbal Interactions....219
Bazarkina I. N. Personal Resources and Koping-Strategii in Youth and the Maturity: Age and Regional Aspects....224
Ezhovkina E. V. Simulation of the Process of Interaction of Experts in the Pedagogical Support of Adaptation of Children with the Limited Possibilities of Health in the Conditions of Innovative Humanities-Oriented Education Center....234
Ivlev E. A. Formation of Competence-Based Approach in Management of Development of Civil Servants....241
Igonin A. S. Pedagogical Support of the Formation of Citizenship of Students in Relation to Persons with Disabilities in Humanitarian-Oriented Educational Environment....252
Nikolaeva I. A. Prognostical Potential as an Integrative Quality of Personality and It's Relationships with Features of Educational Professional Activity....260
Selivanova E. The pedagogical model of the subject matter of a folk costume....267
Senator S. S. Preparation of Students for Conducting Extracurricular Activities, Forming the Civic Education of Students....273
Chen Qiang, Shan Nina (KHP). Application of Constructivism in ICT for College Students....276

IV. PHILOLOGY

Dudin A. A. The Language of «The Tale about Evpatij Kolovrat...» by S. A. Yesenin....281

V. ECONOMICS

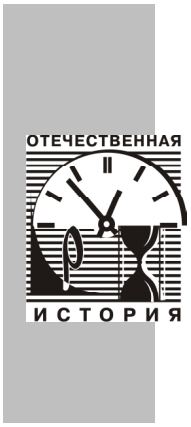
Izergin N. D., Kishkel E. N. The Problem of Implementing Lean Manufacturing in the Framework of Enterprise Strategic Management....286
Koshel N. V. Banking Marketing and Reproduction Approach....292

VI. BIOLOGY AND MEDICINE

Agadzhanyan N. A., Bashkireva T. V., Bashkireva A. V., Severin A. E. Gender Differences in Adaptive Response in Patients with Varying Degrees of Tensions in the Profession....305
Agadzhanyan N. A., Bashkireva T. V., Severin A. E. Change the Frequency of the Spectral in the Condition of Professional Activity as a Function of Age....309

Summary....313
Authors....323

РЯЗАНСКИЙ ИНСТИТУТ РАЗВИТИЯ ОБРАЗОВАНИЯ



УДК 94(47).08+930.2+929.7
ББК 63.3(2)5+63.211+63.214(2)
Отечественная история, историография

ПЕРСОНАЛЬНЫЙ СОСТАВ РЯЗАНСКОГО ДВОРЯНСТВА, ВНЕСЕННОГО В ДВОРЯНСКУЮ РОДОСЛОВНУЮ КНИГУ В ПЕРИОД С 1862 г. ПО 1900 г.

И. Ж. Рындин

Анализ состава рязанского дворянства в пореформенный период (1862 - 1900 гг.). Выявление дворянских родов различного происхождения: древнее дворянство, жалованное дворянство (по военной или статской службе, по указу императора), титулованное дворянство. Соотношение древнего и жалованного дворянства в Рязанском наместничестве. Сведения о дворянах, внесенных в Дворянскую родословную книгу (ДРК) в пореформенный период. Определения социального происхождения представителей нового дворянства, внесенного в I, II и III части ДРК.

Ключевые слова
Дворянское сословие, Дворянская родословная книга (ДРК), Дворянское депутатское собрание, Рязанское древнее дворянство, личное дворянство, титулованное дворянство, дворянские сказки, однодворцы, мелкопоместные дворяне, иностранные дворяне, белорусская, польская и литовская шляхта

За период с 1862 по 1900 гг. в ДРК Рязанской губернии было внесено 459 дворянских родов. Из них 116 родов внесено по военной службе, 211 родов – по статской службе, 85 родов принадлежали к древнему дворянству, 19 родов принадлежали к титулованным родам, 24 рода были пожалованы дворянством императором (дю Буа де Роман-Кайсаровы, Булычевы, Вейшторты, Гедговды, Гештовты, Голубы, Гончаровы, Гриневицкие, Донбковские, Заварицкие, Зайковские, Кедровы, Ковалевские, Колендо, Лукашевичи, Ляховицкие-Чеховичи, Маевские, Москалевы, Павловичи, Петрулевичи, Поплавские, Поповы, Сикорские, Урняжи) и 2 рода происходили из иностранных дворян (бароны Бюллеры и Бутурлины) [1-2].

Нетрудно заметить, что из 24 родов, причисленных к рязанскому дворянству по указу императора, значительное большинство (19 родов) принадлежат к мелкой польско-литовской и малороссийской шляхте, получение дворянства для которой было существенно затруднено законодательством Российской империи. Один род (дю Буа де Роман-Кайсаровы) принадлежал к французскому дворянству, Булычевы – древний смоленский род, Гончаровы и Москалевы происходят из купцов, Кедровы – из духовного сословия.

К титулованным родам принадлежали 9 княжеских фамилий: Вадбольские, Волконские (2 ветви), Голицыны, Долгоруко-

вы, Оболенские, Урусовы (2 ветви), Хованские, Шахаевы, Шаховские (2 ветви), светлейшие князья Грузинские, графы Барановы, Коновницыны, фон дер Палены, Толи, бароны фон Таубе и Тизенгаузены. Из княжеских фамилий к роду Рюриковичей принадлежали 5 (Вадбольские, Волконские, Долгоруковы, Оболенские и Шаховские); к роду Гедиминовичей 2 (Голицыны и Хованские); князья Урусовы и Шахаевы происходили из татарских князей и мурз. Светлейшие князья Грузинские были потомками грузинских царей. Графы Барановы и Коновницыны были пожалованы титулом российским императором, бароны Толи происходили от графов голландских; бароны фон Таубе и Тизенгаузены получили титул от императора Священной Римской империи, графы фон дер Палены получили свой титул от Петра I.

Бароны Притвицы были внесены по службе одного из своих представителей во II часть ДРК Рязанской губернии. К титулованным родам следует отнести также баронов Бюллеров, внесенных в IV часть ДРК как иностранных дворян, и барона дю Буа де Роман-Кайсарова, который был причислен к российскому дворянству без баронского титула. Таким образом, титулованных родов, внесенных в рассматриваемый период в число рязанских дворян, с вычетом ветвей одних и тех же фамилий, остается прежним – 19.

К иностранным нетитулованным родам в рассматриваемый период времени в ДРК Рязанской губернии были причислены Бутурлины и бароны Бюллеры. Из них собственно иностранным родом являются только Бюллеры, поскольку Бутурлины были записаны в IV часть ДРК по происхождению их легендарного предка – Ратши, выходца «из Немец».

Между тем, ряд иностранных родов был внесен по службам их представителей в I, II, III и VI части ДРК. К ним относятся: Абаза (Молдавия), Аспелунды (Финляндия), Багговуты (Норвегия), Бедо, Бергштрессеры, фон Беттихеры, фон Дервизы, Зейтцы, Мейснеры, Мердеры, де Струве, Шрейдеры, Шумахеры, фон Эмме (Германия), Бернгарды, Бреверны, Буши, Вейцлеры, Ганскау, Дрентельны, Зассы, Линберги, Притвицы, Руссау (Прибалтика), Берже, дю Буа Роман-Кайсаровы (Франция), Вадковские, Гославские, Гриневицкие, Дембские, Дембровские, Донбковские, Дробышевские, Жилинские, Захаревские, Здановские, Каминские, Корвин-Круковские, Кубицкие, Кульчицкие, Ловены, Михаловские, Петрулевичи (Польша), Баранцевичи, Вейшторты, Гедройцы-Юраго, Гедговды, Гештовты, Зайковские, Колендо, Кочаны, Урняжи (Литва), Гарднеры, Норманы (Англия), Грены, Сундстремы (Швеция), Дворжаки (Хорватия), фон Дрейлинги (Австрия), Лорадзиевы (Грузия), Самаржи (Греция), Эманы (Финляндия), Мерро (от иностранца католического вероисповедования), Спиро (от иностранца лютеранского происхождения), Тейсы (предположительно, Голландия).

К иностранным родам можно отнести малороссийские, новороссийские и белорусские роды, которые таковыми в Российской империи не считались (Белоновичи, Бурейко, Бухало, Ворожбиты, Гавриленко, Гнедичи, Гобято, Голубы, Довноровичи, Жаглевские, Зайченко, Золотницкие, Ковалевские, Колодко, Курбатовы, Лего, Лукашевичи, Ляховицкие-Чеховичи, Маевские, Максимовские, Матвеенко, Мерхелевичи, Окуличи, Павловичи, Пекарские, Печковские, Поплавские, Прорвичи, Родзевичи, Рутковские, Сикорские, Слюзы, Соколовские, Тройницкие, Улан-Полянские, Цапенко, Чайковские, Червинские, Шультены, Яковицкие, Яроцкие).

Всего иностранных родов, внесенных в ДРК Рязанской губернии в 1862 – 1900 гг., насчитывалось 104 фамилии.

Из 85 древних родов, внесенных в VI часть ДРК Рязанской губернии, небольшая часть была представлена несколькими-

ми ветвями: Бибиковы (2 ветви), Загряжские (3 ветви, еще одна ветвь внесена в III часть ДРК), Мордвиновы (2 ветви), Писаревы (2 ветви), Хрущевы (2 ветви). Таким образом, можно констатировать, что во второй половине XIX в. в VI часть ДРК Рязанской губернии было внесено 79 древних родов. Из них старинных рязанских родов было всего шесть (Балашовы, Булыгины, Вельяминовы, Вердеревские, Крюковы, Папины, Стрекаловы, Федутиновы, Шевцовы). Это объясняется тем, что основная масса рязанских родов была внесена в первой половине XIX в. и раньше [см. 3, 4]. К рязанским родам можно отнести и Слепцовых – представителей Шацкого уезда, в XIX в. входившем в состав Тамбовской губернии.

Из старомосковской знати представлены 22 рода: Бобрищевы-Пушкины, Богдановы, Бутурлины, Воейковы, Вырубовы, Елагины, Ермоловы, Загряжские, Игнатьевы, Кашкаровы, Квашнины-Самарины, Кругликовы, Лачиновы, Леонтьевы, Лопатины, Мордвиновы, Мусины-Пушкины, Писаревы, Ртищевы, Салтыковы, Свечины, Хрущевы. К старомосковской знати, видимо, следует отнести утративших княжеский титул потомков смоленских князей Мусоргских и внесенных в IV часть ДРК Бутурлиных. Таким образом, старомосковских родов получается 24 рода.

Среди выходцев из других регионов России: пять тульских родов (Баташевы, Ждановы, Муромцовы, Сафоновы, Хрипковы), по четыре новгородских (Гордеевы, Григоровы, Губины, Зыбины) ярославских (Коковцевы, Сорохтины, Теляковские, Чириковы), три орловских (Вадковские, Исаевы, Юрасовы), по два тверских (Бибиковы, Кудрявцевы), смоленских (Халютины, Шатихины), белорусских (Яковицкие, Яроцкие), по одному пензенских (Евсюковы), арзамасских (Немчиновы), малороссийских (Чайковские), костромских (Коптевы), владимирских (Шаблыкины).

К древним родам относятся также упомянутые выше Булычевы, внесенные в I часть ДРК, происходившие из Смоленска, и Бутурлины.

Во второй половине XIX в. в Рязанской губернии значительно увеличилось число древних иностранных родов. Среди них норвержский (Багговуты), немецкие (фон Беттихеры, фон Дрейлинги), литовские (Баранцевичи, Гедройц-Юраго, Кочаны), польские (Гославские, Дробышевские, Жилинские, Каминские, Корвин-Круковские, Михаловские). За вычетом иностранных родов, число древних российских родов оказывается 69.

Из 211 фамилий, внесенных по государственной службе в III часть ДРК, несколькими ветвями были представлены: Анциферовы (2 ветви), Главщиковы (2 ветви), Доброхотовы (2 ветви), Дунаевы (2 ветви) Катаровские (3 ветви), Надеждины (2 ветви), Никольские (2 ветви), Перовы (2 ветви), Побединские (2 ветви), Спекторские (2 ветви). Таким образом, по статской службе во второй половине XIX в. было причислено 200 фамилий.

Из 116 фамилий, внесенных во II часть ДРК по военной службе, двумя ветвями были представлены Дубровины и Елагины. Таким образом, можно говорить о 114 родах, внесенных в ДРК по военной службе.

Необходимо отметить, что две ветви древнего рода Елагиных были внесены во II часть по службе их представителей. Одна из ветвей древнего рода Ждановых была внесена по статской службе ее представителя в III часть ДРК Рязанской губ. Одна из ветвей рода Кедровых получила дворянство по указу императора, другая – по статской службе его представителя, со внесением в III часть ДРК. Два рода дворян Кузьминых, видимо, разного происхождения. Один из них происходит из Тамбовской губернии, другой – из Курляндской. Хотя не исключено их дальнее родство. Род Мордвиновых представлен двумя родственными ветвями, внесенными в VI часть ДРК, связь которых не просле-

живается с третьим родом, внесенным во II часть ДРК Рязанской губернии. Не прослеживаются родственные связи между двумя родами Андреевых, семи родами Ивановых, пятью родами Поповых, двумя родами Семеновых, четырьмя родами Соколовых, двумя родами Филатовых, двумя родами Яковлевых.

Помимо баронской ветви рода Тизенгаузенов, существовала нетитулованная дворянская ветвь, внесенная во II часть ДРК. Одна ветвь рода Толстых была внесена во II часть ДРК Рязанской губернии, другая – в III часть.

Резюмируя вышесказанное, можно констатировать, что всего за рассматриваемый период времени в ДРК Рязанской губернии было причислено 436 дворянских родов. Из них: 200 по статской службе (45,9 %), 114 – по военной (26,1 %), 79 родов представляли древнее дворянство (18,1 %), 19 родов – титулованное (4,4 %), по указу императора в ДРК было внесено 24 рода (5,5 %).

Новое дворянство, внесенное в I, II и III части ДРК, в основном происходило из духовного сословия (85 родов), военных чинов (57 родов, в т. ч. 13 из обер-офицерских детей, по семь от генерал-майора и подполковника, пять от полковника, четыре от капитана, по три от прапорщика, майора и солдатских детей), по два от поручика, подпоручика и штабс-капитана (одного из них из дворян), по одному от генерала от артиллерии, секунд-майора, шведского обер-офицера, инженер-полковника, штаб-ротмистра, капитана I ранга и вольноопределяющегося), статских служащих (53 рода, в т. ч. восемь родов от коллежского асессора, семь от действительного статского советника, по шесть от статского советника коллежского советника, четыре от титулярного советника, по три от тайного советника, надворного советника и приказного сословия, по два от действительного тайного советника, коллежского секретаря и подьяческих детей, по одному от финского бургомистра, немецкого бургомистра, ревельского бургомистра, немецкого советника юстиции, архивариуса).

144 рода ведут свое происхождение из других регионов России и других стран. Из них 14 родов происходят из малороссийских дворян (Гавриленко, Гнедичи, Голубы, Жаглевские, Колодко, Максимовские, Мироновы, Половцевы, Рутковские, Скачиловы, Слепцовы, Снежковы, Соколовские, Тройницкие), по 13 родов – из московских дворян [Андреевы, Волковы, Елагины, Карелины, Козновы, Ларионовы, Машковы, Толстые (2 ветви), Федосеевы, Шестаковы, Щепотьевы, Яковлевы], и белорусской шляхты (Жаглевские, Ковалевские, Лакощенковы, Лукашевичи, Ляховицкие-Чеховичи, Маевские, Мерхелевичи, Окуличи, Павловичи, Поповы, Родзевичи, Сикорские, Улан-Полянские), 12 родов – из купеческого сословия [Барсуковы, Вейцлеры (из Риги), Гарднеры (из Англии), Гончаровы (из Калуги), Дубле, Зайченко (из Одессы), Ивановы, Масленниковы, Москалевы, Просвирнины, Сундстремы (из Швеции), Фелюшины], девять родов – из рязанских дворян (Головнины, Елшины, Кондауровы, Кореневы, Лошаковы, Лукинские, Мордвиновы, Пирашковы, Фроловы-Багреевы), восемь родов – из прибалтийского дворянства (Бреверны, Ганскау, Зассы, Линберги, Мейснеры, Притвицы, Руссау, Тизенгаузены), шесть родов – из польской шляхты (Гриневицкие, Дембские, Донбковские, Петрулевичи, Слюзы, де Струве), по пять родов из литовской шляхты (Вейшторты, Гедговды, Гештовты, Зайковские, Коленцо) и херсонских (таврических) дворян (Золотницкие, Морозовы, Поплавские, Червинские, Юнаковы), по четыре рода из мещан [Анциферовы (2 ветви), Ивановы, Цапенко (из Одессы)], казаков [Авиловы, Бурейко, Бухало, Ворожбиты (два последних рода происходят от войсковых товарищей)], смоленских (Белоновичи, Булычевы, Дедовы, Краевские), тверских (Загряжские, Соколовы, Тимофеевы, Усовы)

и владимирских дворян (Головины, Дуровы, Тюриковы, Филатовы), по три рода из лекарей и врачей (Быковские, Достоевские, Мокеевы), тамбовских (Духанины, Кузьмины, Кузовлевы) и пензенских (Заварицкие, Ивановы, Филипповы) дворян, по два рода из курских (Арсеньевы, Гобято), воронежских (Потуловы, Якимовы), тульских (Колобковы, Соколовы) дворян, почетных граждан (Обидины, Смирновы), от по одному роду от молдавских бояр (Абаза), казанских князей (Аиповы), новгородских (Апрелевы), костромских (Дубровины), казанских (Елагины), ярославских (Голиковы), петербургских (Никольские), волынских (Ловены), немецких (Мердеры) дворян, от рижского гражданина (Бернгарды), хорватского врача (Дворжаки), французского барона (дю Буа де Роман-Кайсаровы), тульского кузнеца (Демидовы), из цеховых (Ревновы), от иностранца-лютеранина (Зейтцы), от польского мастерового (Кубицкие), из Греции (Самаржи) и Литвы (Урняжи). Происхождение четырех родов точно не определено (Даниловы, Добромысловы, Михайловы, Поповы).

Таким образом, для второй половины XIX в. характерен большой приток в Рязанскую губернию чиновников малороссийского, белорусского и иностранного происхождения. В то же время, в связи с тем, что был введен ряд льгот для чиновников из Центральной России, переезжавших на службу в окраинные губернии Российской империи (Царство Польское, Великое княжество Финляндское, Закавказье и Среднюю Азию), отдельные рязанские дворяне отбыли в окраинные губернии империи на постоянное жительство. Некоторые из них, породнившись с местной элитой, даже перешли католичество (Юмашевы). Древние рязанские роды были уже в основном внесены в Дворянскую родословную книгу Рязанской губернии. Однако, некоторые из них были записаны в число рязанских дворян лишь в пореформенный период (см. выше).

ПРИМЕЧАНИЯ

1. ГАРО. – Фонд 98 (Рязанское депутатское дворянское собрание).

2. *Рындин И. Ж.* Материалы по истории и генеалогии дворянских родов Рязанской губернии // Материалы и исследования по рязанскому краеведению / Под ред. и с доп. *Б. В. Горбунова*. – Вып. 1-8. – Рязань, 2006 – 2013.

3. *Рындин И. Ж.* Рязанское дворянство в период наместничества (1778 - 1796 гг.) [по материалам Рязанского дворянского собрания] // Российский научный журнал. – 2010. – № 3(16). – С. 3-31.

4. *Рындин И. Ж.* Персональный состав рязанского дворянства в 1800 - 1861 гг. по материалам Рязанского дворянского депутатского собрания // Российский научный журнал. – 2010. – № 5(18). – С. 3-51.

Приложение 1

Перечень дворянских родов, внесенных в ДРК Рязанской губернии за период 1862 – 1900 гг.

Наименование рода	Год внесения в ДРК	Часть ДРК	Основание для внесения в ДРК
Абаза	1890	2	по военной службе
Авиловы	1892	2	по военной службе
Аиповы	1885	2	по военной службе
Александровы	1887	2	по военной службе

Продолжение Приложения 1

Перечень дворянских родов, внесенных в ДРК Рязанской губернии за период 1862 – 1900 гг.

Альяшевы	1897	3	по статской службе
Андреевы	1871	3	по статской службе
Андреевы	1892	3	по статской службе
Аннины	1878	3	по статской службе
Анциферовы	1886	3	по статской службе
Анциферовы	1891	3	по статской службе
Апрелевы	1873	3	по статской службе
Арсеньевы	1890	2	по военной службе
Архангельские	1886	3	по статской службе
Архиповы	1882	2	по военной службе
Аспелунд	1897	2	по военной службе
Астафьевы	1897	2	по военной службе
Багговуты	1892	6	древ. норвержский род
Балабановы	1897	3	по статской службе
Балашовы	1886	6	древ. рязанский род
Графы Барановы	1892	5	графский род
Баранцевичи	1900	6	древ. литовский род
Барсуковы	1888	3	по статской службе
Бартеневы	1893	3	по статской службе
Баташевы	1875	6	древ. тульский род
Бедо	1897	2	по военной службе
Бельцовы	1871	3	по статской службе
Белкины	1889	3	по статской службе
Белозерские	1873	3	по статской службе
Белоновичи	1889	2	по военной службе
Белобородовы	1871	2	по военной службе
Беляевы	1889	3	по статской службе
Беляевы	1896	3	по статской службе
Бергштрессеры	1893	3	по статской службе
Берже	1900	3	по статской службе
Бернгарды	1896	2	по военной службе
Фон Беттихеры	1890	6	древ. немецкий род
Бибиковы	1886	6	древ. тверской род
Бибиковы	1889	6	древ. тверской род
Бобрищевы-Пушкины	1887	6	древ. московский род
Бобровы	1883	3	по статской службе
Богдановы	1885	6	древ. московский род
Богородицкие	1892	3	по статской службе
Бояркины	1887	2	по военной службе
Бреверны	1862	2	по военной службе
Брылкины	1887	2	по военной службе
Буймистровы	1886	3	по статской службе
Дю Буа де Роман-Кайсаровы	1866	1	по пожалованию

Продолжение Приложения 1

Перечень дворянских родов, внесенных в ДРК Рязанской губернии за период 1862 – 1900 гг.

Булыгины	1877	6	древ. рязанский род
Булычевы	1864	1	древ. смоленский род
Бурейко	1891	2	по военной службе
Бутурлины	1883	4	древ. московский род
Бухало	1875	2	по военной службе
Буши	1889	3	по статской службе
Быковские	1886	3	по статской службе
Бароны Бюллеры	1876	4	немецкий род
Вагины	1886	3	по статской службе
Князья Вадбольские	1889	5	княжеский род
Вадковские	1862	6	древ. орловский род
Варварины	1881	3	по статской службе
Васильцовские	1873	3	по статской службе
Васильевы	1871	2	по военной службе
Вейшторты	1869	1	по пожалованию
Вейцлеры	1891	3	по статской службе
Вельяминовы	1893	6	древ. рязанский род
Вердеревские	1894	6	древ. рязанский род
Веригины	1897	6	древ. новгородский род
Виноградовы	1888	3	по статской службе
Воейковы	1897	6	древ. московский род
Князья Волконские	1887	5	княжеский род
Князья Волконские	1893, 1895	5	княжеский род
Волковы	1889	2	по военной службе
Ворожбиты	1862	3	по статской службе
Воршевы	1896	2	по военной службе
Вулисановы	1893	3	по статской службе
Вырубовы	1874	6	древ. московский род
Высотские	1888	3	по статской службе
Гавриленко	1863	2	по военной службе
Галаховы	1886	3	по статской службе
Ганскау	1869	2	по военной службе
Гарднеры	1887	3	по статской службе
Гедройцы-Юраго	1874	6	древ. литовский род
Гедговды	1884	1	по пожалованию
Гештовты	1885	1	древ. литовский род
Главщиковы	1886	3	по статской службе
Главщиковы	1889	3	по статской службе
Глебовы	1891	3	по статской службе
Гнедичи	1893	2	по военной службе
Гобято	1886	3	по статской службе
Голиковы	1893	3	по статской службе
Князья Голицыны	1892	5	княжеский род

Продолжение Приложения 1

Перечень дворянских родов, внесенных в ДРК Рязанской губернии за период 1862 – 1900 гг.

Голенкины	1887	3	по статской службе
Головины	1863	2	по военной службе
Головнины	1875	2	по военной службе
Головинские	1890	3	по статской службе
Голубы	1886	1	древ. литовский род
Гончаровы	1887	1	по пожалованию
Гордеевы	1892	6	древ. новгородский род
Горловы	1893	3	по статской службе
Гославские	1881	6	древ. польский род
Грацияновы	1889	3	по статской службе
Грены	1887	3	по статской службе
Григоровы	1862	6	древ. новгородский род
Гриневицкие	1879	1	древ. польский род
Громовы	1891	3	по статской службе
Светлейшие князья Грузинские	1883	5	княжеский род
Грязновы	1864	3	по статской службе
Губины	1874	6	древ. новгородский род
Даниловы	1878	2	по военной службе
Дарковы	1889	3	по статской службе
Дворжаки	1895	3	по статской службе
Дембские	1876	2	по военной службе
Дембровские	1868	3	по статской службе
Демидовы	1886	2	по военной службе
Фон Дервизы	1878	3	по статской службе
Фон Дервизы	1888	3	по статской службе
Фон Дервизы	1897	3	по статской службе
Дедовы	1894	3	по статской службе
Десницкие	1900	3	по статской службе
Добромысловы	1883	3	по статской службе
Добротворцевы	1885	3	по статской службе
Доброхотовы	1892	3	по статской службе
Доброхотовы	1889	3	по статской службе
Добротворские	1890	3	по статской службе
Довноровичи	1869	2	по военной службе
Князья Долгоруковы	1880	5	княжеский род
Донские	1875	3	по статской службе
Донбковские	1887	1	польско-литовский род
Достоевские	1897	3	по статской службе
Драницыны	1886	3	по статской службе
Дрентельны	1862	2	по военной службе
Фон Дрейлинги	1881	6	древ. немецкий род
Дробышевские	1873	6	древ. польский род

Продолжение Приложения 1

Перечень дворянских родов, внесенных в ДРК Рязанской губернии за период 1862 – 1900 гг.

Дубле	1900	2	по военной службе
Дубровины	1876	2	по военной службе
Дубровины	1886	2	по военной службе
Дубинины	1884	2	по военной службе
Дунаевы	1892	3	по статской службе
Дунаевы	1894	3	по статской службе
Дуровы	1871	2	по военной службе
Духанины	1862	2	по военной службе
Евсюковы	1885	6	древ. пензенский род
Елагины	1890	2	по военной службе
Елагины	1863	2	по военной службе
Елшины	1892	2	по военной службе
Ерарские	1900	3	по статской службе
Ермоловы	1883	6	древ. московский род
Жаглевские	1871	2	по военной службе
Ждановы	1880	6	древ. тульский род
Ждановы	1883	3	по статской службе
Жилинские	1885	6	древ. польский род
Житовы	1892	3	по статской службе
Заварицкие	1893	1	по пожалованию
Загряжские	1893	6	древ. московский род
Загряжские	1896	6	древ. московский род
Загряжские	1898	6	древ. московский род
Загряжские	1900	3	по статской службе
Зайковские	1893	1	по пожалованию
Зайченко	1889	3	по статской службе
Зассы	1893	2	по военной службе
Захаревские	1884	3	по статской службе
Здановские	1886	1	древ. польский род
Зейтцы	1884	3	по статской службе
Золотницкие	1898	3	по статской службе
Зыбины	1887	6	древ. новгородский род
Ивановы	1869	2	по военной службе
Ивановы	1870	2	по военной службе
Ивановы	1884	3	по статской службе
Ивановы	1889	2	по военной службе
Ивановы	1895	2	по военной службе
Ивановы	1895	3	по статской службе
Ивановы	1897	3	по статской службе
Игнатьевы	1895	6	древ. московский род
Ижевские	1885	3	по статской службе
Изосимовы	1873	3	по статской службе
Иляхинские	1888	3	по статской службе

Продолжение Приложения 1

Перечень дворянских родов, внесенных в ДРК Рязанской губернии за период 1862 – 1900 гг.

Инсарские	1889	3	по статской службе
Исаевы	1876	6	древ. орловский род
Калинины	1888	3	по статской службе
Каминские	1895	6	древ. польский род
Кондауровы	1885	2	по военной службе
Канторовы	1885	3	по статской службе
Карелины	1872	2	по военной службе
Каринские	1880	3	по статской службе
Карповские	1885	3	по статской службе
Карповы	1866	2	по военной службе
Карташовы	1892	3	по статской службе
Катаровские	1865	3	по статской службе
Катаровские	1880	3	по статской службе
Катаровские	1885	3	по статской службе
Кашкаровы	1889	6	древ. московский род
Квашнины-Самарины	1900	6	древ. московский род
Кедровы	1882	1	по пожалованию
Кедровы	1886	3	по статской службе
Кипарисовы	1885	3	по статской службе
Кириловы	1884	2	по военной службе
Ковалевские	1898	1	по пожалованию
Ковчеговы	1895	3	по статской службе
Козновы	1897	3	по статской службе
Коковцевы	1886	6	древ. ярославский род
Колендо	1870	1	по пожалованию
Колобковы	1863	3	по статской службе
Колодко	1876	2	по военной службе
Колоссовы	1898	3	по статской службе
Графы Коновницыны	1892	5	графский род
Коптевы	1900	6	древний российский род
Корвины-Круковские	1879	6	древ. польский род
Кореневы	1871	3	по статской службе
Кочаны	1888	6	древ. литовский род
Краевские	1894	2	по военной службе
Кругликовы	1896	2	древ. тамбовский род
Крюковы	1894	6	древ. рязанский род
Кубицкие	1890	3	по статской службе
Кудрявцевы	1887	6	древ. тверской род
Кузьмины	1872	2	по военной службе
Кузьмины	1882	3	по статской службе
Кузьмины	1895	2	по военной службе
Кузовлевы	1867	2	по военной службе
Курбатовы	1899	6	древ. московский род

Продолжение Приложения 1

Перечень дворянских родов, внесенных в ДРК Рязанской губернии за период 1862 – 1900 гг.

Кульчицкие	1885	3	по статской службе
Лавровы	1885	3	по статской службе
Лакощенковы	1892	3	по статской службе
Ларионовы	1881	2	по военной службе
Латышевы	1886	3	по статской службе
Лачиновы	1886	6	древ. московский род
Лего	1876	3	по статской службе
Леонтьевы	1887	6	древ. московский род
Линберги	1878	2	по военной службе
Ловены	1884	2	по военной службе
Ловцевы	1895	3	по статской службе
Лонгиновы	1862	3	по статской службе
Лопатины	1885	6	древ. московский род
Лорадзиевы	1886	2	по военной службе
Лошаковы	1862	2	по военной службе
Лукашевичи	1891	1	по пожалованию
Лукинские	1872	2	по военной службе
Лучинские	1872	3	по статской службе
Льговы	1862	3	по статской службе
Любарские	1900	3	по статской службе
Любимовы	1888	3	по статской службе
Любимовы	1893	3	по статской службе
Ляховицкие-Чеховичи	1894	1	по пожалованию
Маевские	1897	1	по пожалованию
Максимовские	1890	3	по статской службе
Максевские	1871	3	по статской службе
Малинины	1893	3	по статской службе
Малинины	1894	3	по статской службе
Марсовы	1887	3	по статской службе
Марсочниковы	1871	2	по военной службе
Масленниковы	1890	3	по статской службе
Матвеенко	1873	2	по военной службе
Машковы	1885	2	по военной службе
Мейснеры	1886	2	по военной службе
Мердеры	1863	2	по военной службе
Мерро	1900	3	по статской службе
Мерхелевичи	1883	2	по военной службе
Мироновы	1874	2	по военной службе
Михаловские	1871	6	древ. польский род
Михайловы	1866	2	по военной службе
Модестовы	1877	3	по статской службе
Мокеевы	1886	3	по статской службе
Мордвиновы	1883	2	по военной службе

Продолжение Приложения 1

Перечень дворянских родов, внесенных в ДРК Рязанской губернии за период 1862 – 1900 гг.

Мордвиновы	1884	6	древ. московский род
Мордвиновы	1887	6	древ. московский род
Морозовы	1899	2	по военной службе
Москалевы	1898	1	по пожалованию
Москвины	1867	2	по военной службе
Муромцовы	1868	6	древ. тульский род
Мусоргские	1887	6	из смоленских князей
Мусины-Пушкины	1871	6	древ. московский род
Надеждины	1886	3	по статской службе
Надеждины	1887	3	по статской службе
Некрасовы	1887	3	по статской службе
Немчиновы	1881	6	древ. арзамасский род
Нечаевы	1885	3	по статской службе
Никитины	1884	3	по статской службе
Никитины	1894	3	по статской службе
Никитины	1895	3	по статской службе
Никитины	1900	3	по статской службе
Никольские	1881	3	по статской службе
Никольские	1885	3	по статской службе
Никоновы	1862	2	по военной службе
Новосельские	1889	3	по статской службе
Норманы	1884	2	по военной службе
Обидины	1885	3	по статской службе
Оболдуевы	1884	6	древ. владимирский род
Князья Оболенские	1886	5	княжеский род
Окуличи	1887	2	по военной службе
Окуньковы	1862	2	по военной службе
Оленины	1872	6	древ. смоленский род
Органовы	1898	3	по статской службе
Орлины	1900	3	по статской службе
Орловы	1889	3	по статской службе
Орфеновы	1882	3	по статской службе
Павловичи	1885	1	древ. белорусский род
Павловы	1897	3	по статской службе
Графы фон дер Палены	1900	5	графский род
Палицыны	1892	3	по статской службе
Папины	1878	6	древ. рязанский род
Пекарские	1897	6	древ. белорусский род
Перовы	1894	3	по статской службе
Перовы	1898	3	по статской службе
Петропавловы	1895	3	по статской службе
Петрулевичи	1880	1	по пожалованию
Печковские	1890	6	древ. белорусский род

Продолжение Приложения 1

Перечень дворянских родов, внесенных в ДРК Рязанской губернии за период 1862 – 1900 гг.

Пирашковы	1869	2	по военной службе
Писаревы	1874	6	древ. московский род
Писаревы	1878	6	древ. московский род
Победоносцевы	1868	2	по военной службе
Побединские	1881	3	по статской службе
Побединские	1882	3	по статской службе
Половцевы	1895	2	по военной службе
Поляковы	1895	2	по военной службе
Пономаревы	1883	2	по военной службе
Поплавские	1887	1	по пожалованию
Поповы	1872	3	по статской службе
Поповы	1874	1	по пожалованию
Поповы	1880	3	по статской службе
Поповы	1890	3	по статской службе
Поповы	1895	3	по статской службе
Поповские	1880	3	по статской службе
Постниковы	1894	3	по статской службе
Постниковы	1900	3	по статской службе
Потуловы	1888	2	по военной службе
Правдолюбовы	1894	3	по статской службе
Праотцевы	1877	3	по статской службе
Притвицы	1883	2	по военной службе
Прорвичи	1898	6	древ. белорусский род
Просвирнины	1866	3	по статской службе
Протопоповы	1875	3	по статской службе
Пургасовы	1867	6	древ. тульский род
Пурикордовы	1890	3	по статской службе
Пушешниковы	1868	6	древ. тульский род
Ребровские	1886	6	древ. симбирский род
Ревновы	1899	3	по статской службе
Ремезовы	1877	3	по статской службе
Родзевичи	1886	3	по статской службе
Родионовы	1899	3	по статской службе
Романские	1877	3	по статской службе
Ростовцевы	1891	2	по военной службе
Ртищевы	1886	6	древ. московский род
Русановы	1872	2	по военной службе
Руссау	1873	2	по военной службе
Рутковские	1872	2	по военной службе
Ряжские	1895	3	по статской службе
Садовские	1886	3	по статской службе
Салтыковы	1863	6	древ. московский род
Самаржи	1871	3	по статской службе

Продолжение Приложения 1

Перечень дворянских родов, внесенных в ДРК Рязанской губернии за период 1862 – 1900 гг.

Саморядовы	1886	3	по статской службе
Сафоновы	1872	6	древ. тульский род
Светловы	1897	3	по статской службе
Свечины	1865	6	древ. московский род
Семеновы	1862	2	по военной службе
Семеновы	1862	3	по статской службе
Сикорские	1887	1	из белорусской шляхты
Симанские	1862	3	по статской службе
Симоновы	1882	3	по статской службе
Скачиловы	1869	2	по военной службе
Скороходские	1898	3	по статской службе
Слепцовы	1887	6	древ. шацкий род
Слепцовы	1900	3	по статской службе
Слюзы	1884	2	по военной службе
Смельские	1882	3	по статской службе
Смирновы	1892	3	по статской службе
Смирновы	1893	3	по статской службе
Смирновы	1899	3	по статской службе
Снежковы	1883	2	по военной службе
Соборовы	1900	3	по статской службе
Соколовы	1862	3	по статской службе
Соколовы	1862	3	по статской службе
Соколовы	1889	3	по статской службе
Соколовы	1897	2	по военной службе
Соколовские	1872	3	по статской службе
Соломирские	1888	2	по военной службе
Сорохтины	1878	6	древ. ярославский род
Спекторские	1886	3	по статской службе
Спекторские	1891	3	по статской службе
Спиро	1890	3	по статской службе
Степановы	1883	3	по статской службе
Стрекаловы	1885	6	древ. рязанский род
Де Струве	1884	3	по статской службе
Суворовы	1890	2	по военной службе
Сундстремы	1890	3	по статской службе
Сухомлиновы	1890	2	по военной службе
Тарасовы	1895	3	по статской службе
Бароны фон Таубе	1891	5	баронский род
Тейсы	1871	3	по статской службе
Теляковские	1889	6	древ. ярославский род
Тизенгаузены	1871	2	по военной службе
Бароны Тизенгаузены	1883	5	баронский род
Тимофеевы	1881	2	по военной службе

Продолжение Приложения 1

Перечень дворянских родов, внесенных в ДРК Рязанской губернии за период 1862 – 1900 гг.

Тихоновы	1867	3	по статской службе
Толстые	1863	2	по военной службе
Толстые	1884	3	по статской службе
Графы Толи	1880	5	графский род
Третьяковы	1884	3	по статской службе
Тройницкие	1886	3	по статской службе
Трусовы	1890	2	по военной службе
Тузлуковы	1895	3	по статской службе
Тюриковы	1895	2	по военной службе
Улан-Полянские	1868	2	по военной службе
Урняжи	1885	1	по пожалованию
Князья Урусовы	1870	5	княжеский род
Князья Урусовы	1876	5	княжеский род
Урусовы	1885	3	по статской службе
Усовы	1898	2	по военной службе
Ухановы	1864	3	по статской службе
Ушморовы	1896	3	по статской службе
Федоровы	1894	3	по статской службе
Федосеевы	1872	3	по статской службе
Федутиновы	1872	6	древ. рязанский род
Фелюшины	1897	3	по статской службе
Ферапонтовы	1889	3	по статской службе
Фефеловы	1874	3	по статской службе
Филатовы	1864	2	по военной службе
Филатовы	1880	2	по военной службе
Филипповы	1890	3	по статской службе
Философовы	1883	2	по военной службе
Фортунины	1899	3	по статской службе
Фроловы-Багрсевы	1863	2	по военной службе
Халютины	1881	6	древ. смоленский род
Харнские	1893	2	по военной службе
Хитровы	1891	3	по статской службе
Князья Хованские	1887	5	княжеский род
Хомуцкие	1900	2	по военной службе
Хрипковы	1877	6	древ. тульский род
Хрущевы	1872	6	древ. московский род
Хрущевы	1888	6	древ. московский род
Цапенко	1885	3	по статской службе
Чаевы	1880	3	по статской службе
Чайковские	1886	6	древ. малоросс. род
Чельцовы	1898	3	по статской службе
Червинские	1895	2	по военной службе
Чириковы	1886	6	древ. ярославский род

Продолжение Приложения 1

Перечень дворянских родов, внесенных в ДРК Рязанской губернии за период 1862 – 1900 гг.

Шаблыкины	1897	6	древ. владимирский род
Шатихины	1885	6	древ. смоленский род
Князья Шахаевы	1880	5	княжеский род
Князья Шаховские	1863	5	княжеский род
Князья Шаховские	1883	5	княжеский род
Шевцовы	1862	6	древ. рязанский род
Шенщины	1886	6	древ. орловский род
Шестаковы	1896	3	по статской службе
Шрейдеры	1888	2	по военной службе
Шультены	1899	2	по военной службе
Шумахеры	1880	3	по статской службе
Щегловы	1898	3	по статской службе
Щепины	1899	3	по статской службе
Щепотьевы	1887	3	по статской службе
Эманы	1885	2	по военной службе
Фон Эмме	1865	2	по военной службе
Эрины	1886	2	по военной службе
Юнаковы	1899	2	по военной службе
Юрасовы	1862	6	древ. орловский род
Ягодины	1894	3	по статской службе
Языковы	1899	3	по статской службе
Якимовы	1898	3	по статской службе
Яковлевы	1864	2	по военной службе
Яковлевы	1887	3	по статской службе
Яковицкие	1885	6	древ. белорусский род
Яроцкие	1888	6	древ. белорусский род

Приложение 2

Происхождение новых дворянских родов, внесенных в 1, 2 и 3 части ДРК Рязанской губернии в 1862 - 1900 гг.

Наименование рода	Часть ДРК	Происхождение рода
Абаза	2	Из молдавских бояр
Авиловы	2	Из казаков Войска Донского
Аиповы	2	Из казанских князей
Александровы	2	От титулярного советника
Альяшевы	3	Из духовного сословия
Андреевы	3	Из дворян Московской губ.
Андреевы	3	От титулярного советника
Аннины	3	От священника
Анциферовы (2 ветви)	3	Из мещан
Апрелевы	3	Из новгородских дворян

Продолжение Приложения 2

Происхождение новых дворянских родов, внесенных в 1, 2 и 3 части ДРК Рязанской губернии в 1862 - 1900 гг.

Арсеньевы	2	Из курских дворян
Архангельские	3	От священника
Архиповы	2	От поручика
Аспелунды	2	От финского бургомистра
Астафьевы	2	От генерал-майора
Балабановы	3	От статского советника
Барсуковы	3	Из купцов
Бартеневы	3	От коллежского советника
Бедо	2	От генерал-майора
Бельцовы	3	От причетника
Белкины	3	Из духовного сословия
Белозерские	3	От секунд-майора
Белоновичи	2	Из смоленской шляхты
Белобородовы	2	От прапорщика
Беляевы	3	От протоиерея
Беляевы	3	От действ. статского советника
Бергштрессеры	3	От немецкого советника юстиции
Берже	3	От тайного советника
Бернгарды	2	От рижского гражданина
Бобровы	3	От священника
Богородицкие	3	От священника
Бояркины	2	От штабс-капитана
Бреверны	2	Из прибалтийских дворян
Брылкины	2	От титулярного советника
Буймистровы	3	От коллежского асессора
Дю Буа де Роман-Кайсаровы	1	От французского барона
Булычевы	1	Из смоленских дворян
Бурейко	2	Из казаков
Бухало	2	От войскового товарища
Буши	3	Из обер-офицерских детей
Быковские	3	Из лекарских детей
Вагины	3	От коллежского советника
Варварины	3	От действ. тайного советника
Васильцовские	3	От капитана
Васильевы	2	От священнослужителя
Вейшторты	1	Из литовской шляхты
Вейцлеры	3	Из рижских купцов
Виноградовы	3	Из духовного сословия
Волковы	2	Из старомосковских дворян
Ворожбиты	3	От знатного войскового товарища
Воршевы	2	От генерал-майора
Вулисановы	3	От протоиерея
Высотские	3	От статского советника

Продолжение Приложения 2

Происхождение новых дворянских родов, внесенных в 1, 2 и 3 части ДРК Рязанской губернии в 1862 - 1900 гг.

Гавриленко	2	От малороссийского дворянина
Галаховы	3	От полковника
Ганскау	2	Из курляндских дворян
Гарднеры	3	От английского купца
Гедговды	1	Из литовской шляхты
Гештовты	1	Из литовской шляхты
Главщиковы	3	От сына приходского служителя
Главщиковы	3	Из обер-офицерских детей
Глебовы	3	От сына причетника
Гнедичи	2	Из малороссийских дворян
Гобято	3	Из курских дворян
Голиковы	3	Из ярославских дворян
Голенкины	3	От коллежского советника
Головины	2	Из владимирских дворян
Головнины	2	Из рязанских дворян
Головинские	3	От сына священника
Голубы	1	Из малороссийских дворян
Гончаровы	1	От калужского купца
Горловы	3	От коллежского секретаря
Грациановы	3	От священника
Грены	3	От шведского обер-офицера
Гриневицкие	1	Из польской шляхты
Громовы	3	От сына священника
Грязновы	3	Из духовного сословия
Даниловы	2	Не определено
Дарковы	3	Из духовного сословия
Дворжаки	3	От хорватского врача
Дедовы	3	Из смоленских дворян
Дембские	2	Из польской шляхты
Дембровские	3	От майора
Демидовы	2	От тульского кузнеца
Фон Дервизы (3 ветви)	3	От немецкого бургомистра
Десницкие	3	От полковника
Добромысловы	3	Не определено
Добротворцевы	3	От сына священника
Доброхотовы	3	От сына священника
Доброхотовы	3	От сына диакона
Добротворские	3	От коллежского секретаря
Довноровичи	2	От капитана
Донские	3	От сына диакона
Донбковские	1	От литовско-польской шляхты
Достоевские	3	От штаб-лекаря
Драницыны	3	Из обер-офицерских детей

Продолжение Приложения 2

Происхождение новых дворянских родов, внесенных в 1, 2 и 3 части ДРК Рязанской губернии в 1862 - 1900 гг.

Дрентельны	2	От ревельского бургомистра
Дубле	2	От сына купца
Дубровины (2 ветви)	2	Из костромских дворян
Дубинины	2	От полковника
Дунаевы	3	От священника
Дунаевы	3	От священника
Дуровы	2	Из владимирских дворян
Духанины	2	Из тамбовских дворян
Елагины	2	Из казанских дворян
Елагины	2	Из московских дворян
Елшины	2	Из рязанских дворян
Ерарские	3	От подполковника
Жаглевские	2	Из белорусской шляхты
Ждановы	3	От капитана
Житовы	3	От сына священника
Заварицкие	1	Из пензенских дворян
Загряжские	3	Из тверских дворян
Зайковские	1	Из литовской шляхты
Зайченко	3	От одесского купца
Зассы	2	Из прибалтийских дворян
Захаревские	3	От коллежского асессора
Зейтцы	3	От иностранца-лютеранина
Золотницкие	3	Из херсонских дворян
Ивановы	2	Из церковнослужителей
Ивановы	2	От подпоручика
Ивановы	3	Из купеческих детей
Ивановы	2	Из солдатских детей
Ивановы	2	Из пензенских дворян
Ивановы	3	Из мещан
Ивановы	3	От статского советника
Ижевские	3	Из духовного сословия
Изосимовы	3	От коллежского советника
Иляхинские	3	Из приказного сословия
Инсарские	3	От тайного советника
Калинины	3	От коллежского советника
Кондауровы	2	Из рязанских дворян
Канторовы	3	От действ. статского совстника
Карелины	2	Из московских дворян
Каринские	3	От священника
Карповские	3	От священника
Карповы	2	От инженер-полковника
Карташовы	3	От сына диакона
Катаровские (3 ветви)	3	От титулярного советника

Продолжение Приложения 2

Происхождение новых дворянских родов, внесенных в 1, 2 и 3 части ДРК Рязанской губернии в 1862 - 1900 гг.

Кедровы	1	От священника
Кедровы	3	От священника
Кипарисовы	3	От сына диакона
Кириловы	2	От штаб-ротмистра
Ковалевские	1	Из белорусской шляхты
Ковчеговы	3	От священника
Козновы	3	Из московских дворян
Колендо	1	Из литовской шляхты
Колобковы	3	Из тульских дворян
Колодко	2	Из черниговских дворян
Колоссовы	3	От сына диакона
Кореневы	3	Из рязанских дворян
Краевские	2	Из смоленской шляхты
Кубицкие	3	От сына польского мастерового
Кузьмины	2	Из тамбовских дворян
Кузьмины	3	От майора
Кузьмины	2	От подполковника
Кузовлевы	2	Из тамбовских дворян
Кульчицкие	3	От действ. статского советника
Лавровы	3	От сына священника
Лакощенковы	3	Из белорусской шляхты
Ларионовы	2	Из московских дворян
Латышевы	3	Из обер-офицерских детей
Лего	3	Из малороссийских дворян
Линберги	2	Из прибалтийских дворян
Ловены	2	Из волынских дворян
Ловцевы	3	Из духовного сословия
Лонгиновы	3	От действ. тайного советника
Лорадзиевы	2	От капитана 1 ранга
Лошаковы	2	Из рязанских дворян
Лукашевичи	1	Из белорусской шляхты
Лукинские	2	Из рязанских дворян
Лучинские	3	Из духовного сословия
Льговы	3	От сына священника
Любарские	3	От майора
Любимовы	3	От протоиерея
Любимовы	3	От священника
Ляховицкие-Чеховичи	1	Из белорусской шляхты
Маевские	1	Из белорусской шляхты
Максимовские	3	Из малороссийских дворян
Макеевские	3	От архивариуса
Малинины	3	От протоиерея
Малинины	3	Из подьяческих детей

Продолжение Приложения 2

Происхождение новых дворянских родов, внесенных в 1, 2 и 3 части ДРК Рязанской губернии в 1862 - 1900 гг.

Марсовы	3	От сына священника
Марсочниковы	2	От штабс-капитана из дворян
Масленниковы	3	От сына купца
Матвеенко	2	От вольноопределяющегося
Машковы	2	Из московских дворян
Мейснеры	2	Из прибалтийских дворян
Мердеры	2	Из немецких дворян
Мерро	3	От статского советника
Мерхелевичи	2	Из белорусской шляхты
Мироновы	2	Из черниговского дворянсва
Михайловы	2	Не определено
Модестовы	3	От протоиерея
Мокеевы	3	От врача
Мордвиновы	2	Из рязанских дворян
Морозовы	2	Из херсонских дворян
Москалевы	1	из купцов
Москвины	2	Из солдатских детей
Надеждины	3	От сына священника
Надеждины	3	От сына диакона
Некрасовы	3	От сына священника
Нечаевы	3	От коллежского асессора
Никитины	3	От титулярного советника
Никитины	3	От протоиерея
Никитины	3	От коллежского асессора
Никитины	3	От статского советника
Никольские	3	Из петербургских дворян
Никоновы	2	От священника
Новосельские	3	От тайного советника
Норманы	2	От надворного советника
Обидины	3	От потомственного почетного гражданина
Окуличи	2	Из белорусской шляхты
Окуньковы	2	От подьячего
Органовы	3	От коллежского советника
Орлины	3	От сына причетника
Орловы	3	От сына священника
Орфеновы	3	От священника
Павловичи	1	Из белорусской шляхты
Павловы	3	От протоиерея
Палицыны	3	Из духовного сословия
Перовы	3	От сына диакона
Перовы	3	От сына псаломщика
Петропавловы	3	От сына диакона

Продолжение Приложения 2

Происхождение новых дворянских родов, внесенных в 1, 2 и 3 части ДРК Рязанской губернии в 1862 - 1900 гг.

Петрулевичи	1	Из польской шляхты
Пирашковы	2	Из рязанских дворян
Победоносцевы	2	От полковника
Побединские (2 ветви)	3	От сына диакона
Половцевы	2	Из малороссийских дворян
Поляковы	2	От коллежского асессора
Пономаревы	2	От генерал-майора
Поплавские	1	Из херсонских дворян
Поповы	3	Из белорусской шляхты
Поповы	1	От действ. статского советника
Поповы	3	От прапорщика
Поповы	3	Не определено
Поповы	3	От статского советника
Поповские	3	От сына священника
Постниковы	3	От сына священника
Постниковы	3	Из духовного сословия
Потуловы	2	Из воронежских дворян
Правдолюбовы	3	От протоиерея
Праотцевы	3	Из духовного сословия
Притвицы	2	Из прибалтийских дворян
Просвирнины	3	Из купцов
Протопоповы	3	От надворного советника
Пурикордовы	3	От священника
Ревновы	3	От выходца из цеховых
Ремезовы	3	От сына причетника
Родзевичи	3	Из белорусской шляхты
Родионовы	3	От сына священника
Романские	3	От сына пономаря
Ростовцевы	2	От поручика
Русановы	2	От подполковника
Руссау	2	Из прибалтийских дворян
Рутковские	2	Из харьковских дворян
Ряжские	3	От сына диакона
Садовские	3	Из обер-офицерских детей
Самаржи	3	Из Греции
Саморядовы	3	Из духовного сословия
Свстловы	3	От сына священника
Семеновы	2	Из солдатских детей
Семеновы	3	От надворного советника
Сикорские	1	Из белорусской шляхты
Симанские	3	От коллежского асессора
Симоновы	3	Из детей канцелярских служителей
Скачиловы	2	Из киевских дворян

Продолжение Приложения 2

Происхождение новых дворянских родов, внесенных в 1, 2 и 3 части ДРК Рязанской губернии в 1862 - 1900 гг.

Скороходские	3	От сына священника
Слепцовы	3	Из черниговских дворян
Слюзы	2	Из польской шляхты
Смельские	3	Из духовного сословия
Смирновы	3	Из почетных граждан
Смирновы	3	От протоиерея
Смирновы	3	Из обер-офицерских детей
Снежковы	2	Из черниговских дворян
Соборовы	3	От священника
Соколовы	3	От сына священника
Соколовы	3	От сына диакона
Соколовы	3	Из тульских дворян
Соколовы	2	Из тверских дворян
Соколовские	3	Из малороссийских дворян
Соломирские	2	От генерал-майора
Спекторские	3	Из обер-офицерских детей
Спекторские	3	Из обер-офицерских детей
Спиро	3	От действ. статского советника
Степановы	3	Из обер-офицерских детей
Де Струве	3	Из немецко-польской шляхты
Суворовы	2	От капитана
Сундстремы	3	Из шведских купцов
Сухомлиновы	2	От подполковника
Тарасовы	3	Из духовного сословия
Тейсы	3	От коллежского асессора
Тизенгаузены	2	Из прибалтийских дворян
Тимофеевы	2	Из тверских дворян
Тихоновы	3	Из приказнослужащих
Толстые	2	Из старомосковских дворян
Толстые	3	Из старомосковских дворян
Третьяковы	3	От сына диакона
Тройницкие	3	Из малороссийских дворян
Трусовы	2	От подполковника
Тузлуковы	3	От сына канцеляриста
Тюриковы	2	Из владимирских дворян
Улан-Полянские	2	Из белорусской шляхты
Урняжи	1	Из Литвы
Урусовы	3	Из обер-офицерских детей
Усовы	2	Из тверских дворян
Ухановы	3	Из духовного сословия
Ушморовы	3	Из обер-офицерских детей
Федоровы	3	Из обер-офицерских детей
Федосеевы	3	Из московских дворян

Продолжение Приложения 2

Происхождение новых дворянских родов, внесенных в 1, 2 и 3 части ДРК Рязанской губернии в 1862 - 1900 гг.

Фелюшины	3	От сына купца
Ферапонтовы	3	Из обер-офицерских детей
Фефеловы	3	От действ. статского советника
Филатовы	2	От прапорщика
Филатовы	2	Из владимирских дворян
Филипповы	3	Из пензенских дворян
Философовы	2	От генерала артиллерии
Фортунины	3	От сына диакона
Фроловы-Багреевы	2	Из рязанских дворян
Харнские	2	От генерал-майора
Хитровы	3	От священника
Хомуцкие	2	От подпоручика
Цапенко	3	Из одесских мещан
Чаевы	3	От сына диакона
Чельцовы	3	От священника
Червинские	2	Из таврических дворян
Шестаковы	3	Из московских дворян
Шрейдсры	2	От подполковника
Шультены	2	От подполковника
Шумахеры	3	От коллежского асессора
Щегловы	3	От сына священника
Щепины	3	Из приказного звания
Щепотьевы	3	Из московских дворян
Эманы	2	От генерал-майора
Фон Эмме	2	От полковника
Эрины	2	От действ. статского советника
Юнаковы	2	Из херсонских дворян
Ягодины	3	Из духовного сословия
Языковы	3	От сына протоиерея
Якимов	3	Из воронежских дворян
Яковлевы	2	Из духовного сословия
Яковлевы	3	Из московских дворян

РЯЗАНСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ ИМЕНИ С. А. ЕСЕНИНА

УДК 93(47).07
ББК 63.3(2)521-7
Отечественная история

ИСТОРИЯ СОЗДАНИЯ КАСИМОВСКИХ ДУХОВНЫХ УЧИЛИЩ

В. А. Юрин

Статья посвящена истории создания духовных училищ в городе Касимове Рязанской губернии (1812-1832 гг).

Ключевые слова
Реформа образования, духовные училища, Касимовские духовные училища

Начало XIX века связано с проведением реформ в образовательной сфере, когда вслед за реформой системы светского образования в очередной раз встал вопрос о необходимости преобразовании духовной школы. Все образованное общество, проникнутое идеями народного просвещения, с большим интересом следило за переменами, намечающимися в духовном образовании, поскольку недостатки в этой сфере были давно общепризнанны. В именном указе от 30 августа 1814 года, данном Комиссии духовных училищ, Александр I, высказывая свои намерения в области воспитания духовного юношества, предлагал Комиссии обратить своё внимание на сами училища, «чтобы устроить их в прямом смысле: Училищами истины»[1].

Одним из видных деятелей в проведении реформы духовного образования был Феофилакт (Русанов), инициативный, высоко образованный, энергичный, пользовавшийся большим авторитетом в области церковного просвещения член особого Комитета по усовершенствованию духовных училищ, а после его роспуска – член Комиссии духовных училищ, соавтор устава духовных академий и автор уставов семинарий, уездных и приходских духовный училищ. С 5 марта 1809 по 1817 год он был архиепископом Рязанским и Зарайским, которому пришлось на деле осуществлять идеи реформы.

В предписании, данном Рязанской консистории от 25 июля 1811 года, Феофилакт отмечает, что им замечено в семинарии много недостатков в организации образования духовного юношества. Недостатки эти, в первую очередь, связаны с тем, что количество учащихся семинарии превысило 1200 учеников, для обучения которых открыто только шесть ординарных классов. Из-за такого большого количества учащихся невозможно правильно и успешно организовать процесс их обучения. Помимо этого, в связи со строительством нового семинарского корпуса, все учащиеся должны будут жить на квартирах, что плохо для всех: для учителей, учеников и для их родителей. Ученики, расселённые по разным квартирам мно-

голюдного города, иногда на значительном расстоянии от семинарии, будут подвергать своё здоровье опасности, часто простужаться и пропускать занятия. Учителя не смогут усмотреть за поведением воспитанников в домашних условиях. Родители и родственники учеников, находясь на значительном расстоянии от Рязани, для поддержания своих детей должны будут на несколько дней оставлять свою службу.

Во избежание всех этих неудобств предлагалось открывать духовные училища в уездных городах Рязанской губернии. В этих училищах, по мнению Феофилакта, должны обучать всему тому, что преподаётся в семинарии, до «пиитического класса». Училища такие предлагалось открыть в городах Зарайске, Михайлове, Касимове, Данкове, Ряжске, Скопине и Сапожке «для тамошних граждан и сельских священноцерковнослужительских детей»[2].

Для достижений этой цели через консисторию всем духовным правлениям Рязанской епархии были направлены предписания, в которых предлагалось подобрать в городах при церквях и монастырях каменные или деревянные здания, пригодные для размещения в них училищ. Если же таких зданий не будет обнаружено, то предлагалось предпринять меры к постройке новых корпусов «какие, где по местным обстоятельствам признаются возможным, с тем, однако же, чтобы не далее сентября следующего 1812 года были во всякой готовности и исправности»[3]. Феофилакт через духовные правления предлагал обратиться ко всем городским и сельским священнослужителям, чтобы они для пользы детей своих внесли пожертвования на устройство училищных зданий. Если же окажется, что этих средств недостаточно, то предлагалось предложить «тамошним господам помещикам и гражданам о принятии участия в сем полезном для Отечества деле»[4]. По всем вопросам, связанным с устройством духовных училищ, Высокопреосвященный предписывал рапортовать непосредственно ему.

Этот указ был получен и Касимовским духовным правлением. А уже 11 августа 1811 года Феофилакту сообщалось, что в городе Касимове, на Соборной площади, в Успенском приходе, вблизи церкви Успения Божией Матери, на церковной земле, находится дом с надворными постройками, покойного священника Тимофея Иванова. В этом доме и предполагалось открыть духовное училище. Но тут возникла проблема. После смерти Тимофея Иванова осталась вдовая жена его Матрона Семенова и два брата покойного: дьякон Успенской церкви Семен Иванов и мещанин Александр Иванов, которые по закону имели право на наследство. Вдова обращалась в Рязанскую духовную консисторию с просьбой оставить этот дом в её собственности, однако Высокопреосвященный Феофилакт своей резолюцией дал знать Касимовскому духовному правлению, что, поскольку место под домом принадлежит церкви, его необходимо в течение полугода, начиная с 23 августа 1811 года, продать с публичного торга под духовное уездное училище. Братья Тимофея Иванова, соглашаясь на продажу дома, хотели выручить за него 2000 рублей, из которых выделить законную часть и вдовой попадье. По разным обстоятельствам в установленные сроки дом продан не был, и только в апреле 1812 года Касимовская городская полиция представила в духовное правление опись дома и прочих строений, составленную «ценовщиком», касимовским купцом Родионом Юсовым, в которой значилось: «Дом деревянный на каменном фундаменте на 14-ти венцах, в нем 5 комнат, 3 печи одна кафельная и две кирпичные, семь дверей, 12 окон с затворами, на крючьях и петлях железных; в сенях три чулан с дверьми на крючьях и петлях железных, две двери: одна у сеней, а другая у входа наверх, полы и потолки дощатые, крыша тесом и крыльцо – 350 рублей»[5]. Помимо дома, на

усадьбе находились: деревянный флигель с дощатыми потолками, крытый ветхой дранью, с пристройкой, в которой размещалась кухня; три амбара, крытых дранью, с дощатыми полами. Все эти строения вместе с сараями, заборами и воротами были оценены в 499 рублей.

Торги, как и полагалось по закону, проводились в три этапа, а поскольку желающих приобрести эти строения больше не нашлось, то все они были куплены с аукциона для духовного училища. После проведения необходимых ремонтных работ Касимовское духовное училище было открыто для занятий 1 сентября 1813 года.

Усадебное место, занимаемое училищем, простиралось в ширину по Соборной площади на 15 сажен и в длину, по Успенской улице, на 35 сажен.

В большом деревянном корпусе на каменном фундаменте было пять комнат, в которых находились: зал для экзаменов, гостиная, спальня и две комнаты для казеннокоштных учеников. Здесь же, в этом корпусе, располагался и смотритель училищ. Во втором корпусе училища, тоже деревянном, без каменного фундамента, размещались две большие классные комнаты для высшего и низшего отделений уездного училища. В третьем корпусе, деревянном, без фундамента, были устроены две комнаты для 1-го и 2-го классов приходского училища. В пристройке к этому корпусу размещались кухня и столовая.

До введения устава духовных училищ, т. е., до 1814 года, специальной должности смотрителя в училище не было. Эту обязанность исполнял протоиерей Вознесенской церкви г. Касимова Поликарп Поликарпович Кистровский[6], который помимо этого был учителем латинского языка, истории и географии. «Смотритель Поликарп Поликарпович, – как вспоминает его бывший ученик Ростиславов Д. И., – своим умом, своим общительным и веселым характером, своим живым и увлекательным разговором, а к случаю, своим колким, неумолимым сарказмом он, можно сказать, командовал касимовским обществом; его и любили, и уважали, и боялись»[7].

В 1814 году, Рязанская семинария и все духовные училища Рязанской губернии переводились на новый устав. По предписанию Правления Рязанской семинарии, во всех духовных училищах, в том числе и в Касимовском, были проведены экзамены, по итогам которых ученики, способные к продолжению обучения, оставались в училищах, а неспособные – отчислялись из них. Из Касимовского училища было отчислено 16 учеников. Духовные училища в соответствии с уставом разделялись на уездные и приходские. В каждом имелось по два отделения: в уездном – высшее и низшее; в приходском – первый приходской класс и второй приходской класс. Срок обучения в приходском училище составлял два года. Однако хорошо успевающие ученики могли переводиться из приходского училища в уездное ежегодно, даже если они и проучились в приходском училище один год. В уездном училище срок обучения составлял четыре года. Т. о., весь курс училищных наук до семинарии должен был усваиваться учениками в 6 лет. В преобразованных по новому уставу Касимовских училищах в 1814 году обучалось 75 учеников: 40 – в уездном и 35 в приходском; в основном это были дети священно-церковнослужителей Касимовского и Спасского уездов Рязанской губернии. Смотрителем училищ был утверждён Поликарп Кистровский, а инспектором – протоиерей Казанской церкви города Касимова Иоанн Краснов[8].

22 мая 1828 года в Касимове случился страшный пожар. Пламя его при очень сильном ветре в течение трёх часов уничтожило 11 кварталов и половину загородной Ямской слободы. Во время этого пожара пострадали здания, в которых были расположены земский суд, почтовая экспедиция, городовой магистрат, городская дума, словесный суд, квартирная комиссия, духовное училище, – они сгорели «все до подошвы». «Сверх этого обгорела ка-

менная Успенская церковь, с колокольни которой колокола все попадали, крыша вся разрушилась, решетины и в колокольне лестницы сгорели»[9].

В донесении касимовского городничего рязанскому гражданскому губернатору от 1 июня 1828 г. сообщалось: «От сего гибельного случая в городе сгорело 16 каменных и 248 деревянных, а всего 264 дома, а при некоторых и лавки, 27 каменных и 6 деревянных кузниц. Жители города и иногородние, пребывающие в нем, от сего пожара несут убыток до 1029809 рублей»[10]. Пожар опустошил большую и лучшую часть города. «Город, как я полагаю, лишился не менее трёхсот лучших домов и представляет теперь плачевную пустыню»[11], – писал в своем рапорте в Правление Рязанской семинарии смотритель Поликарп. И хотя от огня были спасены училищная библиотека, документы, оловянная посуда и часть деревянной, но сгорели училищные здания и съестные запасы, предназначенные для питания бурсаков. Всего же утраченное имущество училищ было оценено в 8065 рублей.

В этот год в уездном и приходском училищах обучалось 153 ученика: в высшем отделении 41 человек, в нижнем 47, во 2-ом классе приходского училища 51 человек, в первом – 14; в том числе, 20 учеников были из Спасского уезда. После пожара невозможно было быстро подобрать подходящее здание для размещения в нём училищ, так как в сохранившихся городских зданиях разместили присутственные места и погоревших жителей, а цены за проживание были сильно завышены, поэтому ученики духовных училищ были размещены в домах смотрителя и инспектора. У отца инспектора размещалось высшие отделения уездного и приходского духовных училищ, а в доме у смотрителя – низшее отделение уездного училища, бурса и приходское училище. Позднее в своём доме разместил учеников 2-го класса приходского училища учитель Миртов.

Необходимо было решать судьбу училищ и их учеников. Для этого Правлением Рязанской семинарии рассматривалось несколько вариантов, предлагалось даже закрыть Касимовские училища и перевести их в другие соседние города губернии: в Егорьевск, Спасск, Сапожок или в Рязань. Но от этой идеи вскоре отказались. От размещения училищ в Егорьевске отказались по причине большого расстояния между городами – 235 верст, проезд по которым был затруднен из-за большой заболоченности местности. Именно поэтому егорьевские ученики и не обучались в Касимовских училищах.

Спасск, по мнению Правления семинарии, «город самый малый и бедный. Потому содержание учеников будет тягостное и помещение затруднительное»[12]. В Сапожке было бы сложно пометить касимовских учеников, так как в Сапожковских училищах своих учеников было много (в 1828 году – 294, в 1830 – 305). Помимо этого, многие касимовские сёла отстояли от Сапожка на 200 вёрст и более, а путь между ними затруднялся переправами через реки, которые надо было пересекать на пути из Касимова в Сапожок. В Рязани предлагалось объединить два училища Касимовское и Рязанское. Однако от этой идеи тоже пришлось отказаться, поскольку для этого необходимо было выстроить новое здание на семинарском дворе, а для этого требовались большие финансовые затраты и, кроме того, из-за значительного расстояния между городами, было бы весьма затруднительно родителям посещать своих детей и снабжать их провизией и одеждой.

Помимо объективных причин, существовала еще и субъективная причина, позволившая оставить училища в городе Касимове. В своих воспоминаниях Ростиславов Д. И., профессор С.-Петербургской Духовной академии, в прошлом ученик Касимовских училищ, пишет: «Когда по случаю бывшего в Касимове пожара не хотели было возобновлять училищный дом, то отец смотритель и его зять (инс-

пектор И. Краснов – примечание автора) пришли в ужас от такого намерения, не жалели денег, чтобы оно не исполнилось, и достигли своей цели», так как главным источником доходов отца протоиерея было училище[13].

Таким образом, было решено оставить Касимовские училища в городе Касимове. Необходимо было подобрать подходящее для этого здание или построить новый училищный корпус.

На рассмотрение Правления Рязанской семинарии смотрителем Поликарпом Поликарповым предлагалось несколько вариантов размещения училищного дома: три дома каменных и три деревянных. Три дома каменных оказались «и многоценны и затруднительны». Первый, князя Путятина, с покупкой и починкой мог стоить казне 24 или 25 тысяч рублей. Второй дом вдовой мещанки Матроны Распопиной мог бы стоить 14 тысяч рублей, но поскольку он состоял в опеке, то дело о покупке его надо было решать через Гражданскую палату и Правительствующий Сенат, что заняло бы много времени и, к тому же, могло иметь отрицательный результат.

Третий дом каменный покойного купца Ивана Дмитриева Муромцева, казался сначала самым выгодным вариантом, но затем выяснилось, что дому нужна новая оценка, так как он пострадал от пожара, а только после этого продавать в положенные законом три срока, что также займёт много времени.

От деревянных домов также пришлось по разным причинам отказаться. Среди этих деревянных домов предлагался дом и самого смотрителя Поликарпа Кистровского, который стоил ему 6800 рублей, но который он соглашался продать за 4500 рублей ассигнациями. Этот дом, в случае покупки, отец смотритель даже обязался для прочности выкрасить.

Все эти варианты размещения Касимовских училищ рассматривались на заседаниях Правления Рязанской семинарии, после чего было принято решение о строительстве нового училищного корпуса на прежнем месте. В Правление семинарии рязанским гражданским губернатором Павлом Степановичем Карцовым[14] были направлены утвержденные им смета, план и фасад нового училищного корпуса. Ректор семинарии, архимандрит Гедеон, 19 сентября 1828 года обращался к архиепископу Рязанскому и Зарайскому Григорию (Постникову) с просьбой о ходатайстве перед Комиссией духовных училищ о выделении 18979 рублей 30 копеек, необходимых для строительства нового корпуса для Касимовских училищ.

20 февраля 1830 года для надзора за строительством училищного здания в Касимове была создана специальная строительная Комиссия в количестве 4-х членов. Предписанием семинарского Правления от 17 мая 1830 года сообщалось смотрителю Поликарпу Кистровскому, что членами этой Комиссии назначены, помимо самого Поликарпа, присутствующий в Касимовском духовном Правлении священник Казанской церкви и учитель приходского училища Михаил Миртов, священник Николаевской церкви Василий Соколов и рясофорный священник Рязанского Троицкого монастыря Михаил Николаев. Этим предписанием Правление обязывало членов Комиссии немедленно приступить к строительству здания училища в соответствии с Правилами, специально разработанными для вновь учрежденной строительной Комиссии. Одновременно были высланы план, фасад, смета и назначенные по смете 18979 рублей 30 копеек[15]. Каждый новый этап строительства должен был начинаться только после освидетельствования здания строящегося училища, для чего должен был приглашаться губернский архитектор (причем, средства на его проезд, за жилье и пр., выделялись из училищной суммы).

21 мая 1830 года Комиссия рапортовала в Правление семинарии о том, что присланная ассигнациями сумма 18884 рубля получена, внесена в специально заве-

денный журнал, а затем отдана на хранение в соборную кладовую.

В рапорте протоиерея Полкарпа семинарскому Правлению от 30 мая 1830 года указано, что к строительству здания училищ еще не приступили по причине отсутствия бутового и цокольного камня, «который в нашем городе обыкновенно покупается лучшей доброты и дешевле зимней порой, а ныне и поставка его с одной стороны за рекой, а с другой за оврагами и песчаным грунтом весьма затруднительна, и камень, заготовленный зимой, отправлялся водой в разные города и подрядом, и рабочие люди, по причине наступившей рабочей поры, просят гораздо дороже»[16].

Наконец, через городскую полицию и земский суд члены строительной Комиссии пригласили в подрядчики положительно зарекомендовавшего себя крестьянина деревни Лащининой, с которым был заключен договор о поставке на место в течение 3-х недель бутового камня по цене 9 рублей 75 копеек за сажень.

Поставщиком кирпича был определен Михаил Васильев с напарником Архипом Щебетовым. Причем, была достигнута договоренность, что расчет с ними последует только после того, как будет выстроен и обревизован первый этаж здания.

5 июля 1830 года Комиссия сообщала Правлению семинарии, что окончено строительство фундамента. Губернский архитектор Биндеман приглашался в Касимов для его освидетельствования.

К 19 июля 1830 года были завершены работы по строительству 1-го этажа училищного корпуса. Строительная комиссия вновь через Правление Рязанской семинарии вызывала губернского архитектора на освидетельствование работы. И только в октябре 1830 года Биндеман приехал в Касимов, когда здание училища было выстроено и покрыто железом, проводились внутренние работы; заготовлены заблаговременно изразцы для печей; приобретены замки для дверей; установлены внутренние и наружные оконные рамы. Завершено строительство и надворных построек: кирпичные ворота на каменном фундаменте, каменный погреб.

Оставалось выложить печи, провести столярные работы, оштукатурить стены, установить двери.

На устройство разных дверей в корпусе училища был заключен подряд со столяром из Тамбовской губернии города Шацка Памфилом Васильевичем Поповым, а 14 декабря 1830 г. заключен контракт с Николаем Максимовым Летмевым, крестьянином Тамбовской губернии, Елатомского уезда, села Высокие Поляны, на оштукатуривание здания училищ внутри и снаружи

К 1 мая 1831 года все столярные и плотнические работы были завершены, начались штукатурные и печные работы, крашение дверей, ученических столов и скамеек. Около здания училищ по предписанию городской полиции был устроен тротуар.

17 июля 1831 года умер первый член строительной комиссии, смотритель касимовских училищ, Вознесенский протоиерей Поликарп Кистровский от эпидемической болезни (холеры). Обязанности смотрителя были возложены на инспектора этих училищ, протоиерея Иоакима Краснова.

29 сентября 1832 года Правление Рязанской семинарии в своем представлении на имя архиепископа Рязанского и Зарайского Евгения указывало, что все строительные работы, а также и те, которые не были учтены в смете, но проведение их было необходимо, освидетельствованы губернским архитектором Биндеманом. Сэкономленная сумма в размере 1340 р. 73 $^{1}/_{2}$ копеек была возвращена в Правление Рязанской семинарии[17].

8 октября 1832 года во исполнение резолюции Евгения, архиепископа Рязанского и Зарайского, архимандрит Солотчинского монастыря Иларий и член Касимовского духовного правления священник Успенской церкви Федор Орловский,

осмотрев здания Касимовских училищ, свидетельствовали, что каменный в два этажа корпус устроен по утвержденному фасаду, без всякого отступления. Во всем корпусе установлено 8 голландских печей из обливных изразцов и одна – лежанка – из не обливных изразцов, «со всеми надлежащими к печам и лежанке приборами, как то железными заслонками, чугунными двойными вьюшками и медными отдушками одна в кухне стряпная кирпичная печь, также со всеми к оной принадлежностями, все оные печи устроены прочно». Полы во всем корпусе из лучших сосновых досок, сделаны чисто и прочно. Весь корпус, как внутри, так и снаружи, оштукатурен; «снаружи покрашен палевой краской, а внутри, по приличию комнат, разными колерами».

В учебных комнатах парты и скамьи устроены из соснового леса и окрашены красной на масле краской, коих счетом 18 и сделаны прочно и благовидно, также и столы для учителей с креслами. Во всех же классах встроены черные классические доски с треножниками, также в надлежащем виде»[18]. Для бурсаков было приобретено 23 железных кровати, сделанных касимовским купцом Василием Барковым по рисунку, полученному от Правления семинарии, причем при числе бурсаков 18, принято было решение заготовить дополнительно 5 кроватей впрок на случай увеличения количества бурсаков.

Для новых училищ приобретена «самонужнейшая вещь» – новые часы, так как старые пришли в негодность и не подлежали ремонту. Часы было решено купить у купца Егора Коняшина за 160 рублей ассигнациями, которые, «оказались существенно новыми, с медными отливами гирями, во всех отношениях прочными; футляр на оных новый, подкрашен под оливковое дерево»[19].

Касимовские училища были открыты после пожара 26 сентября 1831 года. Открытие училищ проходило в торжественной обстановке, при большом стечении горожан. Во время этого праздника в пользу училищ было пожертвовано 105 рублей 20 копеек, которые, по предписанию семинарского Правления, были записаны в приход бурсачной суммы и должны были употребляться, по желанию жертвователей, в пользу бурсаков[20].

Автором проекта, по которому осуществлялось строительство нового училищного здания, возможно, был известный касимовский архитектор Иван Сергеевич Гагин, который в начале XIX в. работал над проектом ансамбля Соборной площади. «Для касимовской семинарии» (так называл он училище), им спроектирован сначала двухэтажный особняк с колоннами, но построено другое, более строгое здание, сохранившееся до наших дней.

ПРИМЕЧАНИЯ

[1] ПСЗ. Собрание I. Спб., – 1830. – Т. 32. – № 25.673. – С. 910.

[2] ГАРО. – Ф. 627. – Оп. 70. – Д. 1. – Л. 1.

[3] Там же. – Л. 2 об.

[4] Там же.

[5] ГАРО. – Ф. 626. – Оп. 1. – Д. 2. – Л. 216.

[6] Поликарп Поликарпович Кистровский – смотритель Касимовских духовных училищ: уездного и приходского, протоиерей соборной Вознесенской церкви. Образование получил в Рязанской семинарии, по окончании которой 20 марта 1795 г. служил иереем в селе Киструс и был благочинным. 31 марта 1799 г. переведен в Касимов к соборной церкви, а в 1801 г. определен в Касимовское уездное духовное правление присутствующим; 20 июня 1808 г. – «первостоятелем» с ношением набедренника; 10 августа 1811 г. посвящен в сан протоиерея; в 1812 г. был членом Комитета о прививa-

нии оспы. В 1814 г. назначен благочинным в Касимове и награжден скуфьёй. 13 марта 1818 г. поступил в корреспонденты Российского Библейского общества, а 7 мая – в директоры Касимовского Библейского сотоварищества, и награжден камилавкой.

[7] Записки Д. И. Ростиславова, профессора СПБ Духовной академии // Русская старина (СПБ). – 1888. – Т. 57. – С. 81.

[8] Иоаким Федорович Краснов – инспектор Касимовских духовных училищ: уездного и приходского, учитель греческого языка, пространного катехизиса российской славянской грамматики и истории. Обучался в Рязанской семинарии, по окончании которой с 1811 по 1813 гг. преподавал в ней греческий язык. В 1813 г. рукоположен в священника Рождественской церкви г. Касимова; в том же году переведен в Касимовский Казанский девичий монастырь и определен учителем в Касимовское училище; в 1814 г. назначен на должность инспектора Касимовских духовных уездного и приходского училищ. В 1816 г. определён благочинным над 14-ю селами Касимовского уезда, а 1817 г. – присутствующим в Касимовское духовное Правление. В 1819 г. поступил в корреспонденты Российского библейского общества и награжден набедренником. В 1820 г. произведен в протоиерея

[9] ГАРО. – Ф. 5. – Оп. 1. – Д. 763. – Л. 1-2.

[10] ГАРО. – (1280-1-93-17, 17 об, 35).

[11] Там же.

[12] ГАРО. – Там же. – Л. 22-22 об, 32.

[13] Записки Д. И. Ростиславова, профессора СПБ Духовной академии // Русская старина (СПБ). – 1888. – Т. 59. – С. 91

[14] Карцов – рязанский гражданский губернатор с 22 февраля 1828 по 16 сентября 1830 гг.

[15] ГАРО. – Ф. 626. – Оп. 1. – Д. 11. – Л. 57 об.

[16] ГАРО. – Ф. 1280. – Оп.1. – Д. 93. – Л. 148, 150 об.

[17] Там же. – Л. 413.

[18] Там же. – Л. 417-418.

[19] Там же. – Л. 366.

[20] ГАРО. – Ф. 626. – Оп. 1. – Д. 12. – Л. 165.

УДК 94(47)
ББК 63.3(2)5
Отечественая история

ОЧЕРКИ ИЗ ИСТОРИИ ЗАВОДА СЫНТУЛ КАСИМОВСКОГО УЕЗДА РЯЗАНСКОЙ ГУБЕРНИИ (под редакцией Ив. Алякрова и Ф. Дашкова)

М. П. Котов

Очерки истории завода Сынтул Касимовского уезда Рязанской губернии написаны рабочим завода Сынтул Михаилом Петровичем Котовым, отредактированы учителями Сынтульской школы I ступени Ив. Алякровым и Ф. Дашковым в 1926 году.

Ключевые слова
Рязанская губерния, Сынтульский металлургический завод, горнозаводчики Баташовы, история создания и функционирования, социально-экономическое и бытовое положение фабрично-заводского персонала

[Л. 1] Материал по историческому обследованию завода «Комзаря» села Сынтул Подгорной волости (по записям М. П. Котова).

[Л. 2] Разсказ 80-летнего старика о заводе Сынтул

Мы, сынтульские, сюда согнаны с разных деревень и сёл нашего помещика – Баташова, как говорили мне старики, так я и передаю. В то время, так сказать, не менее 200 лет тому назад промышленности было очень мало, а особенно в нашем крае, и Баташов, как сильный помещик, задался целью – создать несколько заводов. Первым заводом в нашем крае был «Гусь», где и жил Баташов, где он во время разъездов и обратил внимание на природные богатства нашей местности. Изобилие даровой водяной силы – как движителя, наличность богатого запаса руды и огромное количество леса – как топлива и дало возможность Баташову создать заводы: Гусь и Сынтул. Сынтул был вспомогательным заводом к первому. Помещик Баташов – один из первейших в то время магнатов Екатерининского века имел в своём распоряжении массу крепостных-крестьян-рабов. Баташов их держал в ежовых руковицах. Оказалось много опальных. Вот ими-то Баташов при помощи кнута и плетей и выстроил заводы – Гусь и Сынтул. (Название Сынтул получилось от того, что главная кадровая рабочая сила была выписана из Тулы). На постройку завода «Сынтул» были согнаны ссыльные из деревень за какую-либо очень малую повинность (вроде того, что крестьянин не поклонился его прислуге). И вот, эти преступники должны были как наказание нести каторжные работы по сооружению завода.

[Л. 3] Конечно, при наличии даровой рабочей силы и даровых географических

богатств Баташов быстро создал чугунолитейный завод Сынтул. Работа кипела быстро. А вот как работали! Примерно делали клич. Смотрители распределяли кого на рудники, а кого на курни. Давались задания не по плану, а по усмотрению надсмотрщиков, часто непосильные. Рыли руду и её же там очищали от примесей. Строгости были очень сильные. На моей памяти, на курне, где мы рубили топорами лес (пил тогда не было), была работа поистине каторжная. Нужно было во чтобы то ни стало нарубить определенное количество кубов дров несмотря на мороз. Все обливались потом. Женщины скатывали в кучи и засыпали землёй. Жили целыми месяцами на этих куренях, в землянках. Строгости невыносимые. Пороли не только за вину, но и по простой прихоти. Был один смотритель – Василий Андреевич Баландин – это прямо зверь: он порол не только за то, что шапку перед ним не снимали, но и за то, что прошёл мимо его дома и не поклонился. Отдавал в солдаты. И много их сволочей было. А народ терпел, мучился. Жили тогда большими семьями. Дома были заводские, кирпичные: некоторые, как памятники и сейчас остались; вот хотя бы возьмём у Галкина (на большой слободе) или на Грашотской у Букановых. Так было до 1861 г.

Положение рабочих с 1861 г.

Мы по положению назывались горнозаводские крестьяне. При отходе от барина нам тоже должны были наделить земли. Но Баташов был хитрый волк. Видя, что вокруг нашего завода пахотной земли нет (а которая сейчас есть, была под лесом), собрал стариков и повёл речь такову: «Вот, говорит, люди вольные (как бы со злой усмешкой) и я обязан наделить вас землёй, но вот беда, что вы люди к земле теперь неспособные, и вам она не нужна, вам бы лишь завод работал и этим вы бы кормились, а то земля пахотная много требует, нужны лошади, сбруя и все что требуется крестьянину, а у вас этого нет и должны будете погибать. А вот давайте так сделаем: дома заводские, в которых вы живёте, будут вашею оседлостью, выгон для скота по лесу бесплатный, дрова для топки тоже, лугов немного и завод мой будет работать, и вы будете кормиться.

Старикам, верно, нечего было делать; они так и решили. Итак, было подписана уставная грамота. А что, дедушка, лучше стало вам после этого-то?

Как сказать: те же штаны только … Немного подумав, как будто, что припоминая, добавил: «Завод, верно, работал, **[Л. 5]** но за работу платили плохо, только на черный хлеб и расплата была несвоевременная. Я вот работал с твоим отцом Петрушей на руднике, рыли руду для завода Гуся. За работу забирали харчами на Гусю у Полякова. А сынтульским рабочим привозили торговцы, которые были доверенными Баташова. Так вот все и мотались. Барин за последнее время заводом не особенно нуждался: служил на государственной службе, в дворянстве, а здесь всем распоряжалась его жена и управляющие. Вот при Четыркине было получше. Барин был настоящий и винца при нём попили и вольней пожили, а тут как опять Баташов заступил и стал озоровать: ни харчей, ни денег не даёт, берешь у наших лавочников неделю, другую, на третью отказывают. Что делать? Соберемся бывало в Гусь, к барыне просить за работу. Она даст на вино и ладно. Ждите, денег привезу. А лается как собака, ни одному мужику не суметь.

А как, дедушка, вели дело управляющие? Завод-то оправляли? Ох, что и говорить. Кто из них не понажился. Был Локтюшов – своё имение купил. Какой последний – Малышев и то на своём лихаче ездил, деньги имел, но всё после прахом пошло. Вот что, друг мой, жить нам всё время было плохо. И завод мало ремонтировали, а если что и лепили, то кой-как.

Работали до упаду, а ели один чёрный хлеб **[Л. 6]**, а белый только в великие дни, на Пасху. Круглые сутки, изо дня в день, с

утра до полуночи, при коптелке, почти в темноте, как тени зарабатывали кусок хлеба. Все дни нуждались и никак не могли одолеть нужду. Детей с 11 лет в завод брали с собой работать, чистить литьё. И жаль, бывало, да делать нечего: такова видно судьба.

А как же, дедушка, разве тогда разрешалось брать несовершеннолетних?

За последнее время инженеры, наверно, бранили. Но от них мы хоронили. Как приедет инженер, то живо их спроваживали задними воротами или хоронили где-нибудь за фурмами у домны, где потемней, а он мало где ходил: больно ему надо. Завод-то не схватишь одним взглядом, на чай получит и до свиданья. А в заводе непорядки всегда можно найти. Так мальчики, бедные, с таких лет, всю ночь в заводе и живут и, пожалуй, затрещины от грубого рабочего получают. Я, говорит, через тебя всё литьё плохо налил, со шлаком, а ты вовремя не пришёл. Если так будешь ходить, прогоню. Мальчики, которые потрусливее и спали за фурмами в песке, в пыли, жарко, шумит, а он спит. Утром горновой толкает и прогоняет, а лицо растирает и глаза чуть видно, как у козявки.

[Л. 7] Как рабочие завода ходили скопом в Гусь просить заработную плату?

Наверное, тогда было что-нибудь особенное. Да, это верно: или жить или умереть – такая картина была. Мне было тогда 14 лет. Это происходило в 1902 г. Владелец завода Сынтул – Баташов М. И. и его жена до того обнаглели, что заработную плату особенно часто стали задерживать.

Ходьба на завод Гусь за заработной платой стала безрезультативной, лавочники, у которых забирали, стали отказывать хлеба, рабочие стали обращаться к властям: к приставу и к исправнику, чтобы они её понудили, но всегда получали ответ: «ваше дело разбирается». Рабочие пришли в отчаянье. Целых три месяца ничего не платили. Жены стали даже носить детей к властям, говоря: «Нате, кормите!» Но ничто не доносилось до внимания дворян Баташовых. Терпению пришёл конец. Собрались у ворот завода рабочие и решили добиваться своих прав. «Или расплата, или бить», – закричали голоса. «Ребята, что же мы умереть должны или что же делать? Бить всех сволочей, как администрацию, так и хозяев» – закричали другие. Начинаем, только не выдавать! Нашлись смельчаки. Схватили верёвку, колокола ударили в набат. Народ стал прибывать, бегут и стар, и млад. Куда ребята? – В контору, к управляющему – бить их надо» – гудит толпа. **[Л. 8]** Ринулись, вся контора разбежалась, оставляя свою одежду, и все работы. Захватили кассира. «Бить его» – закричали передовые. «Нет, он хороший. Не трогать. Он, конечно, перетрусил до крайности... – Открывай кассу. Сколько денег? Открыл. Денег оказалось очень немного, рублей 13. – Чего вы? Ломай всё, что ж – Так что ли?

И начали: посыпались ситёкла, рамы, штукатуркка, мебель, кто крыльцо тащит, кто – что видит перед собой: Всё ему ненавистно. В один миг из конторы получились одни стены. Довольно!

Идём, – шумит толпа, – к управляющему, убъём его! – «Вина надо!» – кричат другие. Перевес на стороне первых. Пошли на квартиру. Здесь начали было некоторые разбегаться по домам. Дома управляющего не оказалось, а семейству вреда не причинили. Пошли к казенке, живо на деньги, взятые из кассы, было закуплено несколько четвертей. Началось питьё. Но и местные власти не дремали: урядник, старшина и староста поехали с доносом в Касимов.

Выпивши водку, моментально явился вопрос: – Что же делать дальше? Но так как хитрых и трусливых уже не было, то решили взять их из домов и с ними идти на Гусь, так как здесь уже делов никаких не оказалось. – Идём, – кричат голоса. Все, все. Вино взяло своё. Появились храбрые вожди: Фидулов, Фомины братья,

Санько и др. – Идём ребята. – Или получим, илим убъём. Вожди строго следили за тем, **[Л. 9]** чтобы шли все, и никто не мог уйти от их взора. Идти всем: деньги нужны всем. Дорога до Гуся лесовая, на 2 часа расстоянием. Ходьбой вино начало испаряться. Но всё же дошли. Подошли к барскому дому, остановились. – Ступайте, кто с докладом – кричат голоса. Недолго думая несколько человек пошли. Баташов в это время сидел за обедом. Вкусные, смачные яства стояли перед ним на столе. Испугавшись, хитрая лисица спросил: – В чём дело, ребятушки? Как в чём, барин? У нас хлеба нет, деньги когда будете давать? Вы вон как тут живёте – и несколько рук как бы машинально потянулись к тарелкам с разной дичью и моментально были поглощены рабочими, вино в графине, какое получше, было выпито в мгновение ока».

– Сейчас я выйду к вам, ребятушки, не волнуйтесь – сказал Баташов. – Пожалуйста, просим барин, вас выйти к народу: он вас дожидается. – Сейчас, я только оденусь и вас успокою. Рабочие вышли и сказали: – Сейчас выйдет сам. Тогда говорите настойчивее. – Чего говорить, довольно, нужно действовать, без дела не уйдём, – слышится крик. Ну вот выходит юрист – Оскар Карлович и говорит: Скоро ребята деньги вам выдадут: так сказал барин, а сейчас вы ступайте домой.

[Л. 10] – Мы есть хотим – кричат рабочие. Вот барин дал 20 рублей, нате вот, а вот это ещё от меня 30 рублей. Рабочие взяли деньги, поверенный ушёл в дом. Ну как, куда их денем? На вино и ситного покупайте! Так чтоль? Так, так – пронёсся гул. Пошли к казёнке, около церкви разбились на несколько артелей, человек по 20, и туда же явилось вино и ситный. Ребятам (подросткам) дали по довольно порядочному куску ситного. И начались оживления то в одной, то в другой артели. И так как рабочий не любит долго себя в этом ждать, то все скоро оказались порожними. Угощение и все мальчики, марш домой! Вам нечего делать – сказал рабочий Фомин Пётр, а то вы много напутаете. Некоторые пошли и за ними потянулись было взрослые. Но здесь получилась такая картина: встал вопрос – куда? Зачем шли сюда, разве только за этим, чтобы выпить. Начался шум. В это время одному сопротивляющемуся рабочему – Козлову степану, который хотел идти домой, было нанесено несколько ударов по голове палкой. Кровь залила ему лицо. Народ набрался храбрости. Идём все. Зашли в главную контору, перебили всё, что было и попалось под руку, разогнали всех служащих, перешли в дом Баташова. Сам он скоро скрылся, его не нашли; приступили к разгрому всего его дома. Появились три жандарма, которые **[Л. 11]** сразу получили должное возмездие поленами по голове и они утекли. Рабочие здесь были особенно озлобленными и подвергали всё попавшееся уничтожению, не считаясь ни с чем: здесь ломалась ценная редкостная мебель, рвались художественные картины и особенно злобно уничтожались статуи какой-то знати и царей, на каких-то особо приделанных колесах. Всё это летело с с многоэтажного дома и разбивалось вдребезги; уничтожено много разной посуды. Погребок с заморскими винами был частично выпит, частично утащен гусевскими, пришедшими под шумок; одежда вся была порвана и все богатые ковры, занавески и зеркальные стёкла – всё было приведено уничтожению; какие двери, и те были сняты и переколоты. Загорелись было тряпки, пошёл смрад, но пожара не получилось. И вот в эту роковую ночь были потрясеныи все устои вассала – Баташова и было показано наглядно, что его могущество ничтожно в сравнении с той силой, которая была просвлена рабочей рукой. Работа продолжалась всю ночь и только на рассвете рабочие Сынтула группами пришли в свой посёлок, рассказывая о своих подвигах друг другу. Ну, как Иван, а что нам теперь будет? – задал вопрос какой-то ста-

рик довольно молодому и расхрабрившемуся, что он статую Петра Великого в окно пустил, и как она зашумела. Теперь нечего болтать, поменьше надо.

[Л. 12] На посёлке всё стало по-другому. С раннего утра приехало несколько стражников под начальством станового пристава. У волостного правления вся эта свора нашла себе бивак. Этот день они ворочали головами, как бы найти виновников и пускали свой шпионаж в массе, но разузнать им не пришлось. Через день начали слетаться вороньё посолидее: исправник, следователь вместе со слугами, с Гуся зав. на смотр бунтующих рабочих. Власть приказала немедленно созвать сход и всех рабочих пропускала через строй баташевских слуг и дворовых, кого признают, того арестовывают и сажают в военный карцер. Интересно отметить: одного рабочего спросил следователь, «что вы делали на Гусю. Он говорит, что мы делали всё по евангельски: мы просили, как сказано, но нам не давали, мы начали стучать, нам не отворяют, мы шибче, нам тоже не отворяют, мы изо всех сил и двери разлетелись. Ну так ты вот что, Киреев, погляди погляди на этих женщин, внушая этим, чтобы они его узнали, но рабочий говорит: я на свою десять лет не гляжу, годы ушли. Прошёл день, начальство набрало человек 7, про их мнению виновных, а на третий день их погнали в Касимовскую тюрьму. Народ стоял группами, жалея их и их семейство, (они были все семейные). Жалость! Провожают дети, жёны, знакомые, реки слёз. Ну, прощайте, товарищи, – сказал Фомин Петр –

[Л. 13] Не забывайте нас! А стражник поджидает. Ну, довольно, иди, иди. Они пошли, они не могли не идти – это ранний цвет трудового народа в борьбе за свой народ, это оплот от разных бурь. Зашли за лесок: их не видно, а на душе как-то тяжело сердце бьётся и представляется пыльная дорога, жандармы и красная стена тюрьмы. Многие говорят и спорят о том, что наделали: ломали, били. Конечно, нужно было бы не так поступать, и кто-то подметил, что Эмиль Золя пишет в «Углежогах», что руссчкий способен только разрушать, Но это так может писать только тот, кто не знает русских рабочих. Он разрушает устои капитализма, так создаёт классовую борьбу, в которой выковывает план социалистического творчества, победит и на основе своего освобождения построит своё пролетарское хозяйство. Об этом говорят смерти замученных борцов и речи живых вождей рабочего класса.

Жалко товарищей: нужно помочь, не оставляя в нужде. Согласилисчь платить рабочие им из своего заработка. Так было порешено. И, действительно, им выделяли средний заработок за время их пребывания в тюрьме.

Шпионаж делал своё дело, некоторых подкупили. Деньги нашлись у начальства. Стали платить через несколько дней, учинили полный расчёт с рабочими. Итак, первая брешь была пробита в ту каменную **[Л. 14]** стену, которая называется капитализмом. Завод стоял мало. Рабочие пристроились к обычному труду. Целый год шла волокита и следствие, и только на перевале другого года был выдан обвинительный лист всем обвиняемым и сельскому старосте Ивану Васильевичу Юсову. Суд назначен в гор. Владимире, так как дело разгрома Баташова происходило во Владимирской губернии, Меленковского уезда. К делу были привлечены много свидетелей и человек 15 обвиняемых. Все как-то неотложно готовятся на суд. На дворе зима, холодно, одежда плохая, лапти – всё этопредставляет мучительный путь, дорога дальняя, 150 вёрст. Да ещё притом, как суд встретит, ведь не мать родная. Утро. Жены собирают кой-что на дорогу в узлы, а слёзы сами так и текут по впалым щёкам. Подан завтрак. Обычная кашица не так елась, как надо или когда едят со спокойной душой. Но вот, наконец, распрощались, уселись в сани, и лошадь пошла в дальнюю дорогу.

Седоки думали о суде, о прошлом, о доме, о семействе, о всём том, что переживалось, делились своими взглядами на суд и незаметно добираются до Владимира. Немного не доезжая реки Клязьмы во всей своей красе стал виден Владимир. Блестит жёлтыми головками Собор, солнце полирует своими лучами большие здания, все предметы и ценности, созданные **[Л. 15]** упорным трудом рабочих за гроши, за чёрный хлеб с премией грубого произвола. Остановившись на вонючем постоялом дворе, напившись чаю, дали корму лошадям, отправились искать своих защитников. Нашли, побеседовали и стали готовиться к суду: так как с утра на следующий день должен открыться суд над рабочими завода Сынтул.

Как судили рабочих завода Сынтул за разгром Баташова

Зала суда. Заняли свои места: суд и защитники, обвиняемые и истец – З. Баташова. Открылся суд при закрытых дверях, дабы не знали слои общества, насколько нагло глумились над рабочими, насколько нахально и произвольно поступал помещик и предприниматель Баташов и его жена. Зачитали обвинительный акт, который не говорит по правде ничего, кроме того, как обвиняемые добивались своего заработка. Были допрошены свидетели, которые говорили всё то, что видели и что от рицать никто не будет. Прокурор сказал обвинительную речь, в которой нкамекнул на три года заключения. Но защитники доказывали, что вина была Баташова и рабочие были вызваны на это; также, что вино, на которе он давал денег – это и есть озлобление, это – отказ, **[Л. 16]** это – подстрекательство к бунту. Отрицая здравые размышления, суд постановил: обвиняемые рабочие караются от 2 до 6 м. тюрьмы. Забилось сердце у рабочих, веселей стало на сердце. Благодарим защиту, которая была из москвичей и владимирцев не менее 15 человек и совершенно бесплатно, из сочувствия к рабочим. Осуждённых отпустили домой свободно; они могли своё тюремное заключение отбывать по месту жительства. Свидетели получили прогонные, и немедля ни одного часа, собрались уезжать из старого Владимира по знакомой теперь дороге в свой Сынтул. Погода была отвратительная; метели бушевали вовсю, дорога скверная со снежными заносами, но наши рабочие имели хорошее настроение. Им погода как будто нипочём. ПРи остановках на постоялых дворах они не раз заказщывали зеленого и развязно оценивали защитников, которые говорили речи и дивились – сколько длинно можно говорить и приводить пример настоящей истины. До дома добрались спокойно. Семейства рады: пока живы, а там что будет. И так рабочие жили до весны 1903 года. Весной они должны были отбывать свои наказания. Некоторые сели, а некоторые не были забраны. Первые отбыли весь срок наказания, а вторые попали после и им не пришлось отбыть полсрока, так ка в это время родила **[Л. 17]** царица сына. Вскоре все поступили опять работать. Баташов заработную плату не задерживал. И так, обычно жили до начала войны с Японией. Из завода на войну взяли немногих, да и тем не пришлось в боях участвовать, ибо до их приезда на Дальний Восток русские сдали Порт-Артур и др. города, замирились и стали отправлять на родину.

Что было после 17 октября 1905 года

После 17 октября 1905 года Сынтул стали навещать пропагандисты из Касимова: Тимофеев, Четыркин, Виноградов, которые завербовали нескольких рабочих в свой кружок для учения политической борьбе. Уходили в лес (недалеко от Сынтула) и там ставили для обсуждения вопросы: как нужно вести борьбу с капиталом, как держать себя от шпионажа, как распространять листовки, брошюры, прокламации, чего добиваются рабочие в России и за границей. Приходили по воскресным дням кто к Гордееву, Спрошину и другим. Всего участвовало в этих кружкахз до 15 человек. После этого, в поне-

дельник у рабочих являлось много листков. Читали тайно, незаметно, но зато много работы было дано уряднику, который до пота входил в собачье дело. И вот раз наговорил, что рабочий Семен Половинкин занимается политикой, который и был сослан административно в Вологодскую губернию. После этого случая **[Л. 18]** рабочие очень осторожно вели дело пропаганды. Кроме того, в это время была сильная реакция. Товарищи из Касимова стали приходить очень редко, а вскоре и совсем перестали. Всё затихло, как затихает перед бурей. Газет выписывали мало. Развлечений никаких, кроме зеленого змия. У молодёжи вечеринки, пивные и всё. Общество затянуло суд с Баташовым по наделу земли, который нам достался недешево. Сначала вёл дело земский начальник Алесь, но существенного ничего не сделал. Дело перешло Мансырову. Этот дело стронул. Ездило много ходоков по этому делу в Рязань и даже в Петроград. Много истратили денег. Наконец, даже приезжал сюда сам губернатор – князь Оболенский. В волости, котрая была в Сынтуле сотских и десятских столько собрали, сколько в пекле чертей не было, когда казак за грамоту в карты играл. Рабочие собрались у волости. Князь подъезжал, а Половинкин говорит: Не кланяйтесь ему. Посмотрите, как он осердится. Так и вышло. «Здорово, мужички!» – сказал князь, но ему никто ничего не ответил и никто не снял шапки. Губекрнатор сразу изменился, покраснел как печеный рак и усы кольцеобразные как будто бы несколько пораздвинулись. – Разогнать! – скомандовал стражникам и толпа сразу была **[Л. 19]** разсеяна. А сам он, побывал в заводе, очень скоро уехал. Наше дело об наделе землёй было передано в Сенат. Губернатор сменился, заступил другой. Постановили обмежевать землю, которая входила в план надела. Всю обмежевали в 1914 г. В это время ожидали полного передела наших владений, но война затормозила дело, не зевали также в губернии и баташовские слуги. И мы никак не могли получить надел. Но вот война! Помню, как мы, некоторые из рабочих, уходили на войну. Нас взяли с покоса лугов 20-го июля, рано у часовни., против заводского моста собираются запасные, а поп уже стоит у стола, накрытого скатертью, служа молебен, окончив его он очень много раздувал про немцев и всякого рода врагов, как будто они ему мешали, нужно думать, наверное, деньги лежали в Германии, а вот насчёт напутствия, как нужно воевать, то уж тут он так распинался, что даже дураку и то понятно, что жар хорошо загребать чужими руками, а сулил и рай, и венец чистого золота, чуть ли не 120 пробы. Но его мало стали слушать и пошли по дороге на явку. В первую мобилизацию запаса молодого возраста не оставляли. После стали оставлять работать на оборону, гранаты, бомбомёты. Так текла жизнь на заводе, как бы не касаясь никого и только интересовались, кто кого **[Л. 20]** побеждает, и политической мысли о раскрепощении не было. Но вот грянул гром и в феврале 1917 г. династия Романовых сорвалась и столбов, на которых зиждется весь старый произвол, не стало. Нет царя, нет самодержавия. И народ узнал в Сынтуле, что у власти Дума и Временное правительство.

Товарищ Ломтев взял купил красный флаг, организовал около себя несколько рабочих и подростков, демонстративно прошёл по посёлку. Надумали сходить в церковь отслужить по погибшим за революцию, за дело освобождения от царизма панихиду, но поп Сергей Туберовский не захотел служить. Они как-то уговорили старика попа, его отца, который и отслужил панихиду по убиенным в дни февральской революции и дьякон зычно рявкнул «вечную память». Заплатив деньги, Ломтев пошёл по улице с пением «Отречёмся от старого мира». Спустя некоторое время Баташиха остановила завод. Наши ездили в Думу и за ними закрепили всю обмеренную землю. Но дело не в зем-

ле, а в жизни, ведь у нас ничего нет, нам нужна поддержка. И вот стали организовывать трудовую артель. Капитала нет. Решили всё заготовлять бесплатно, резать дрова, выжигать уголь. Некоторые материалы Глафира Баташова – сноха Зинаиды – доставляла; она как-то примазалась в члены правления. И таким путём начал налаживаться завод. Литьё было в ходу: **[Л. 21]** его брали и Чернов, и Рюмин по договору с комитетом и Правлением. И как только сделали оборот, то Глафиру намахали (?) и она больше своего носа в завод не показывала.

Но вот Красный Октябрь – Пролетарская революция. Завод наш вскоре перешёл в ведение ВСНХ. Немного спустя приехал к нам инжекнер Моргулис, который интересно отметить, вместо дела завёл бузу, стал вымогать взятки и действовать так, чтобы ему платили 3000 руб. деньгами, но проводили их по книгам на другие расходы. Рабочие органы, конечно, допустить этого мошенничества не моглии вступили с ним в бой. Дело дошло до такого обострения, что пришлось ездить в центр, в ВСНХ и только там добились того, что Моргулис удрал и больше его не видели. Были слухи, что его расстреляли. После этого завод перешёл в ведение Госчугплава; при этом часто менялось правление как в самом Госчугплаве, так и на заводе. Ремонта за первое время Госчугплав не производил. Завод имел все шансы к тому, чтобы работать. Была запасена руда на целый год, 8 тысяч готовых изделий, штыка около 13 тысяч и вспомогательных материалов было достаточно. Но несмотря на всё это дело шло не очень хорошо. Правление Госчугунплава к нам наезжало редко. Один Суздальцев приехал, поговорил да чаю с конфетами попил, которые привезли из Тулы и уехал Приехал **[Л. 22]** второй – Лев Дружинников, велел пускать «домну», которая была отремонтирована. Было собрание. Рабочие доказывали, что без хлеба работать на «домне» трудно. Он насулил несколько вагонов хлеба. Раз так, то пускай домну. Домну зажгли. Позвали попа служить молебен, на котором Дружинину дьякон провозгласил «Многолетме». Так что Дружинину, очевидно, было лестно. После этого Дружинин, дав распоряжение по заводлу, уехал. После него домна застыла: сыграли козла. Молебен попа, хороший ход домны в присутствии Дружинина, на деле не оправдались.

При управляющем – Косовом – дело завода будто бы несколько налаживалось. Но служил он очень мало. Правда делал некоторый ремонт, но больше спорил с главным управляющим – Кулешовым. Дело дошло до того, что остановили завод, как никуда негодный, приносящий только один дефицит государству. Рабочие были очень удивлены, зная, что этого быть не может: завод безубыточен, но плохая хозяйственность и больше ничего. Дефицит рабочим не был доказан, но все-таки они были рассчитаны. Раньше они ездили в Рязань и члены завкома просили, чтобы райком вошёл в защиту, но ничего не вышло. Назначили комендантом **[Л. 23]** некоего Егошина (из завода Лашма), который, как видно, ничего не делал, кроме колбасы для себя из свиней, которых он чуть ли ни полдюжины держал, нам покушать давал, хваля: «вот как нужно делать колбасу». При заводе была библиотека. Мы часто приходили. Время зимнее. Скучно. Куда? В библиотеку. Брали книжки, беседовали о разных вопросах. Но главным, конечно, был вопрос о безработице на заводе. Без работы жить нельзя: мы не крестьяне, хотя у нас земля и была, но пока находилась в фонде военных целей гражданской войны. Нужно во чтобы то ни стало браться, чтобы завод опять пошёл в ход. Взялись не на шутку. Обратились к местной касимовской власти, которая вместе с нами изъявила согласие ходатайствовать об отходе завода в ведение Касимовского Уисполкома. Нужны были средства. Продали общественных племенных быков и командировали

товарищей Фичаркина и Сильнова с касимовцами в центр, в комиссию по пересмотру трестов. Но Госчугунплав не дремал. Он вывозил всё, что имелось ценного в заводе; вывез готовые изделия, перевёл транспорт, всех лошадей, кроме одной, сбрую и инвентарь конного двора, мануфактуру и опоки уже начал было отправлять и даже воду из пруда спускать; между тем не было **[Л. 24]** никакой для этого надобности. Но вот явились депутаты с постановлением: «Завод передаётся Касимовскому уисполкому». Вскоре была назначена комиссия по приёмке завода Уимсова (?) Котова, от сдатчика т. Егошина. Пошла работа. Через несколько дней приняли всё то, что было несмотря на никакие препятствия. Мороз, вьюга. Нипочём! Лишь бы скорей принять. Написали акт о принятии, но вот беда. Акт не велено подписывать, но всё-таки удалосьподписать бумажку, как расписку, что акт по сдаче и приёме правильны. В это время т. Чиясов простыл и заболел, работать дальше не смог по делу пуска завода. А рабочие рвутся пускать завод. Приехал назначенный управляющий заводом – т. Пивоваров. Подождите, ребята, ещё немного и скоро пустим, вот ещё не уехал комендант. Проводили Егошина. Приступили к набору рабочих. Заработала комиссия. Делали так, чтобы в первую очередь поступали в завод рабочие бедные и многосемейные. Объясняли, кто взят на работу. Что работает и чем? Эх, ты головоломка горькая! Чугуна мало: около 2 тысяч. Чего там? Горы снега обдавили все крыши над домной: от тяжести осела крыша над машиною окола. Вагранки и байки поломаны. Вот оно наследство **[Л. 25]** Госчугунплава. Ещё бы немного и ни одной крыши не осталось бы целой. Снег на крышах достигал до 3-х крат. Пришли рабочие с лопатами и приступили первым делом освобождать крыши, прогребать дороги к мастерским, к материальным складам и оттапливать мастерские. Работа закипела как муравейник. Рабочая семья много трудов уделила, много уделял внимания и Касимовский уисполком, но немало также и т. Пивоваров. Он как рабочий администратор был всегда на своём посту и, я не знаю, скажут ли что другие, кроме благодарности за эту работу.

Общий исторический обзор завода Сынтул в образной литературно-художественной форме.

Прошло немало, 200 лет с начала зарождения крепостной промышленности и наш завод начал работать. Волею крепостного владыки – Баташева сюда были согнаны наши праотцы на работу из многих сел и деревень за всякие преступления перед его служилым штабом. Здесь они поселились оседло и работали на своего барина. Отсюда они уходили в солдаты, на 25 лет. Здесь они были биты на конюшне по прихоти и грубости повременного начальника и особенно самого господина. Но время менялось и крепостное **[Л. 26]** право ушло в область предания. Наступила эра нового подхода эксплуатации и Баташов, не давши земли, этим самым заставил нас пойти в рабы на новых началах. Зарабатывая самую минимальную плату, мы отдавали всю свою силу и энергию и, получив на чёрный хлеб и приправу к этой пище, тратили неограниченное количество кровавого пота и море слёз и камнем на сердце лежащее бесконечное горе.

Так шли года, так тянулась рабочая безотрадная жизнь и с самых юных лет наши отцы и мы шли в эти стены нашего литейного старика: мы ожигались и валялись по ночам за фурмами в пыли, были оскорблены, поруганы и за что же? Да за то, что хотели жить. Это переживания рабочих. Теперь посмотрим на самого литейного старика. Каков был его вид в революцию? Он стоял неподвижно угрюмо и стоит вдаль небесного свода. Он видел все страдания этого народа, его слёзы и горе, он знал, кто его обворовывает (доверенные помещиков), кто не понажился – трудно сказать. В роковой час вылились

обиды и дружным напором революции рабочий класс вырвал из когтей буржуазии производство и наш старик как будто бы просиял и красный стяг держал: он думал новую думу; он жил пролетарским духом; у него одна забота – кормить своих труженников и давать доход общему пролетарскому делу. Но его обидели, оскорбили люди своей бесхозяйственностью **[Л. 27]** управления; его лишили быть членом пролетарской промышленности и старик засыпает летаргическим сном. С октября 1923 года многие решили, что он умер, но в нас рабочих вместе с нашей касимовской уездной властью не было такого мнения: мы верили, что он жив, не умер, он проснётся, наш дорогой, он откроет свои глаза и обласкает нас, накормит; он знает, мы жить хотим и мы все верили в это. Наша вера, вера пролетарская в светлое будущее, не ошибочна. Среди бури и запасов снега мы взошли к старому нашему литейщику. Старик спал, вид его был печален, чёрный шлак был покрыт густым снегом, напоминая чудного мертвеца. Глубокие раны зияли у него на голове; части тела его порезаны, частью отняты совсем тяжестью снега. Весь вид его обезображен. А где стяг? Где красное знамя? Кто взял его? Кто не дал старику, позор! Давай скорей! Он хочет этого, он ждёт его, он знает, что с ним ему не придётся грустить, дети будут сыты. Вот эту мысль понял наш касимовский уисполком. Он вернул старику снова знамя. Он радостно взял его и по лицу его прошла улыбка и ждёт он от нас всех рабочих твёрдой и разумной воли и спайки. И старик наш будет бодр и здоров: раны, нанесенные ему прошлым **[Л. 28]** зарастут. Мы теперь видим, насколько оздоровлён наш завод, этот старик допотопный. За последнее время мы видим капитальный ремонт, стоящий 30 тысяч, оборудованные мастерские с новыми станками, новая почти вся крыша и новые обжигательные печи, постановка турбины на новом фундаменте. Эта возможность улучшения оборудования завода, хотя бы медленного, создаёт бодрость и поднимает энергию рабочих. Рабочие сознанием растут: ходят в клуб учиться политически и хозяйственно, помня, что только поднятие производительности данного завода может улучшить материальное и духовное состояние.

**МОСКОВСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ
ИМЕНИ М. В. ЛОМОНОСОВА
ФАКУЛЬТЕТ ГЛОБАЛЬНЫХ ПРОЦЕССОВ**

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

Д. Е. МИН – ПРОФЕССОР МОСКОВСКОГО УНИВЕРСИТЕТА

**Доктор исторических наук В. А. Змеев
В. П. Нагорнов**

Статья посвящена жизненному пути и творчеству крупного ученого и педагога, талантливого поэта-переводчика Дмитрия Егоровича Мина. Основываясь на редких источниках и литературе, авторы статьи рассказывают о семье Д. Е. Мина, годах его учебы, работы и творческой деятельности. Особое внимание уделено его службе в Императорском Московском университете, которая удачно сочеталась с переводами на русский язык произведений выдающихся поэтов ряда европейских стран.

Ключевые слова
Московский университет, медицинский факультет, кафедра судебной медицины, ассистент, профессор, проректор, поэт-переводчик

Среди профессорско-преподавательского состава Московского университета 1850-1870-х годов достойное место занимает Д. Е. Мин, крупный ученый-медик, профессор кафедры судебной медицины, специалист в области патологической анатомии, а также известный поэт-переводчик. К сожалению, имя этого замечательного человека сегодня известно немногим специалистам. Авторы предлагаемой статьи предприняли попытку воссоздать некоторые ключевые эпизоды его жизни, врачебной и научно-педагогической деятельности.

Родился Дмитрий 1 июля 1818 года в селе Истье Пронского уезда Рязанской губернии в семье горного инженера Георгия (по-русски – Егора) Мина, который руководил в первой четверти XIX века Истьинско-Залипяжским заводом. Он был приглашен из Шотландии в Россию Д. М. Полторацким в качестве инженера и управляющего заводом в Истье и имением в Авчурине (Калужская губерния). В России у Георгия Мина родилось пятеро детей – четыре сына (Георгий, Дмитрий, Александр, Андрей) и дочь (Анна). Сыновья сделали достойную карьеру, вошли в российскую историю как незаурядные личности.

Все дети Георгия Мина получили начальное образование и воспитание в домашних условиях. Сыновья продолжили свое образование в различных специальных учебных заведениях. Отец направил своего второго сына – Дмитрия – в Москву для обучения в Практической академии коммерческих наук, которую тот окончил в 1834 году. Предпринимательская деятельность Д. Е. Мина не заинтересовала. В том же году Дмитрий Мин поступил в Московскую медико-хирургическую академию, которую окончил в 1839 году с золотой медалью[1].

Московская медико-хирургическая академия была создана в 1800 году на базе Московского и Елизаветградского медико-хирургических училищ. Она с переры-

вами существовала до 1842 года, подготовив более двух тысяч квалифицированных врачей. В Московской академии одновременно обучалось более 110 человек. Занятия со студентами проводили профессора: Ф. А. Гильтебрант (анатом), Е. Ф. Гофман (химик), М. Х. Пекен (терапевт), Г. П. Попов (акушер), И. И. Пфеллер (математик), Ф. Г. Стефан (ботаник), А. М. Шумлянский (хирург) и другие. Академия располагалась на улице Рождественке и имела в качестве учебной базы Московский военный сухопутный госпиталь. Московская медико-хирургическая академия, проработав три года, была расформирована, поскольку в С.-Петербурге действовал аналогичный медицинский вуз.

В 1808 году было решено на старой учебной базе создать Московское отделение Петербургской медико-хирургической академии. Министр внутренних дел князь К. А. Куракин выделил Московскому отделению академии 77420 рублей для решения первоочередных задач[2]. Руководство Московским отделением Императорской медико-хирургической академии осуществлял вице-президент. Главная ответственность за подготовку студентов возлагалась на профессоров и адъюнктов. Основные лекционные курсы читали профессора, которые в преподавании своих предметов придерживались учебных планов, утвержденных конференцией академии. Три раза в год профессора представляли конференции ведомости об успехах в науках своих учеников. После лекций профессоров адъюнкты проводили практические занятия и консультации для студентов.

Наибольшим научным и педагогическим авторитетом среди сотрудников и студентов пользовались: академик И. Ф. Буш (кафедра хирургии), академик С. А. Громов (кафедра судебной медицины), академик А. В. Петров (кафедра математики и физики), академик А. И. Севастьянов (кафедра зоологии), академик Т. А. Смеловский (фармацевтическая часть), академик Г.-Х. Шерер (кафедра химии), профессор С. Ф. Гаевский (кафедра патологии и терапии), профессор П. А. Загорский (кафедра анатомии), профессор И. Д. Книгин (кафедра физиологии)[3]. Эти ученые и педагоги проводили занятия в Петербурге и в Москве, что позволяло обеспечивать единый высокий уровень преподавания. Д. Е. Мин был одним из лучших студентов Московского отделения Петербургской медико-хирургической академии, обладавшим солидной теоретической подготовкой.

Получив диплом врача, Д. Е. Мин с головой окунулся в тяжелую, но благородную работу по оказанию медицинской помощи больным людям, которых было немало в старой столице. Молодого врача отличала тяга к профессиональным знаниям и стремление вникнуть в суть дела. Он добросовестно служил ординатором в московской Ново-Екатерининской больнице, одновременно являясь ассистентом в Госпитальной клинике Московского университета (в 1839-1856 годы). Согласно «Дополнительному постановлению о медицинском факультете Московского университета» в 1846 году были образованы факультетские и госпитальные клиники. Организационно они входили в состав Медицинского института, созданного при университете еще в 1818-1820 гг.

Учебный процесс в Медицинском институте Московского университета был организован таким образом, чтобы отдельно для воспитанников института читались лишь сокращенные курсы естественных наук, а трехлетний курс подготовки по собственно врачебным дисциплинам они проходили бы вместе со студентами медицинского факультета. Удачное соединение медицинской теории с практикой позволило Московскому университету выпускать практикующих врачей[4]. Ассистент Госпитальной клиники Д. Е. Мин внес свой вклад в подготовку квалифицированных врачей. В учебном процессе широко использовались шесть книг «Руководства к частной патологической анатомии Рокитанского» (М., 1844-1850),

перевод которых с немецкого языка сделал Д. Е. Мин.

В этот же период молодой врач активно занимался и научной работой, которая завершилась подготовкой и защитой в 1849 году докторской диссертации на тему «О тифозном истощении» («De dyscrarsia typho proprіa»), которая была утверждена после ее опубликования в 1851 году. Положительную оценку научно-педагогической общественности вызвали следующие труды Д. Е. Мина по медицине: «Об успехах новейшей химии и заслугах Берцелиуса» («Москвитянин», 1853, кн. 1); «О значении повальных болезней домашних животных в быту человека» («Московские ведомости», 1958, № 363); «О простонародных средствах против бешенства» («Московские ведомости», 1860, № 89); «Медико-полицейское исследование фабрики купцов Ганешиных» («Современная летопись», 1866); «Правила дезинфекции отхожих мест при помощи железного купороса и способ его употребления» (М., 1866) и ряд других.

В период с 1856 по 1868 год Д. Е. Мин являлся секретарем медицинского факультета Императорского Московского университета. Эта трудная должность требовала скрупулезной работы с многочисленными документами, также участия в многогранной жизни факультета. Особенно тщательно он готовил заседания факультета по защите диссертаций. Длительный период работы в должности секретаря позволил Д. Е. Мину вникнуть в детали научной, учебно-методической и организаторской работы, хорошо узнать особенности деятельности каждой кафедры, клиники и других подразделений медицинского факультета университета. Из года в год рос личный авторитет ученого и педагога среди профессорско-преподавательского состава и студентов факультета.

С 1858 года доктор медицины Д. Е. Мин занимал должность экстраординарного профессора кафедры гигиены, а затем кафедры эпизоотии и ветеринарной полиции Московского университета. В 1862 году Д. Е. Мина избирают ординарным профессором кафедры судебной медицины университета. В дальнейшем, согласно новому университетскому уставу, его кафедра получила название: «Судебная медицина с токсикологией, гигиена и медицинская полиция»[5]. До 1878 года он работал профессором судебной медицины на этой кафедре, много сделав для улучшения преподавания весьма сложного предмета. Благодаря его усилиям на медицинском факультете для студентов были введены практические занятия по судебной медицине[6].

При кафедре он организовал судебно-медицинское отделение для исследования трупов. Впервые профессор Д. Е. Мин включил в свой курс занятия по исследованию вещественных доказательств (пятен крови и спермы) для обнаружения в жидкостях ядов (мышьяка, сулемы), а в 1864 году он организовал на кафедре музей. Ряд его исследований был посвящен изучению нервной системы, отдельным вопросам судебной психиатрии. В 1868 году на заседании Совета Московского университета профессор Д. Е. Мин выступил с актовой речью «О некоторых сомнительных состояниях психического здоровья в судебно-медицинском отношении». В 1872 году было издано составленное им руководство «Судебная медицина». На кафедре ежегодно готовили 15-20 уездных врачей, инспекторов врачебных управ и диссертантов по гигиене и судебной медицине. Эти врачи направлялись на службу в лечебные учреждения Московского учебного округа, в том числе в больницы Рязанской губернии.

Профессор Д. Е. Мин подготовил плеяду достойных учеников. Одним из них был Иван Михайлович Гвоздев, избранный в 1871 году профессором кафедры судебной медицины Казанского университета. Важным научным вкладом в судебную медицину явились докторские диссертации, выполненные под руководством профессора Д. Е. Мина – «Смерть от опьянения» (П. П. Сущинский, 1867), «Паралич вследствие отравления мышьяком (Д. А. Сколозубов,

1876), «О плодоизгнании в судебно-медицинском отношении» (В.И. Коробкин, 1876). Учениками профессора Д. Е. Мина были также П. И. Медведев, Н. Д. Никитин, М. А. Беллин и другие. Лекции маститого ученого и опытного педагога вызывали у слушателей большой интерес, поскольку обладали высоким научным уровнем и содержали примеры из практики.

Лучшие из учеников профессора Д. Е. Мина оставлялись для работы на медицинском факультете Московского университета. В их числе следует назвать Ивана Ивановича Нейдинга (1838-1904). В 1860 году он окончил с отличием медицинский факультет университета со званием лекаря. Под руководством профессора Д. Е. Мина в 1864 году И. И. Нейдинг защитил докторскую диссертацию на тему «Об атеромазии артерий». Студентам Московского университета читал курс судебной медицины и вел практические занятия по этой учебной дисциплине. Профессор И. И. Нейдинг неоднократно выступал в качестве судебно-медицинского эксперта во многих громких судебных процессах 1860-1870-х годов. Он был членом Физико-медицинского и Московского юридического обществ, одним из учредителей Общества русских врачей, председателем Медико-фармацевтического попечительства[7]. Профессор И. И. Нейдинг был желанным гостем в доме профессора Д. Е. Мина и его жены Елизаветы Николаевны в Калашном переулке, 12.

Профессор Д. Е. Мин обладал большим организаторским талантом, который проявлялся в различный областях его деятельности. В 1864 году он возглавил в Москве комиссию по борьбе с холерой. По его рекомендации в разных частях города были открыты приемные пункты для больных с дежурствами врачей, издана инструкция по проведению мероприятий по борьбе с холерой, организована работа участковых санитарных попечительств. Следует отметить личное мужество врача, который подвергал свое здоровье и жизнь постоянной опасности. Принятые им энергичные меры привели к быстрой ликвидации эпидемии опасной болезни. По поручению властей Д. Е. Мин проводил в Москве обследования состояния заводов, фабрик и городских учреждений[8]. Заведующего и преподавателей кафедры судебной медицины Московского университета часто привлекали для проведения судебно-медицинской экспертизы, а также в качестве экспертов в судах старой столицы и других городов.

На протяжении многих лет Д. Е. Мин был соредактором «Московского врачебного журнала», который в 1851 году начал издавать профессор университета А. И. Полунин. Между учеными сложились хорошие отношения, что способствовало быстрому росту качества журнальных публикаций, среди авторов которых было много сотрудников Московского. Алексей Иванович Полунин (1820-1888) окончил медицинский факультет Московского университета в 1842 году. Затем он стажировался в медицинских учебных заведениях и лечебных учреждениях Берлина, Лондона и Вены. После возвращения в Москву работал младшим врачом в Александровском сиротском доме. В сентябре 1847 года был определен адъюнктом в терапевтическое отделение Госпитальной клиники Московского университета. 25 апреля 1848 года А. И. Полунин был удостоен степени доктора медицины за диссертацию «De cholera». 19 мая 1849 года его утвердили в звании экстраординарного профессора кафедры патологической анатомии и физиологии. В 1863-1878 годах являлся деканом медицинского факультета университета. Профессор А. И. Полунин опубликовал значимые научные труды и методические работы, был членом ряда научных обществ. Он имел классный чин тайного советника[9].

Вокруг второго редактора «Московского врачебного журнала» профессора Д. Е. Мина сложился тесный круг квалифицированных авторов, основу которого составляли сотрудники медицинского фа-

культета университета. Интересные материалы для публикации в журнале предоставляли крупные ученые и опытные преподаватели Московского университета: А. И. Бабухин, А. А. Бобров, Г. Н. Габричевский, Л. О. Даркшевич, Ф. И. Иноземцев, А. Я. Кожевников, В. И. Кох, А. А. Остроумов, Н. И. Пирогов, В. К. Рот, Н. Ф. Филатов и другие. В 1858 году «Московский врачебный журнал» был реорганизован в «Медицинскую газету» при Московском университете. Эта еженедельная газета издавалась Обществом русских врачей. Первым редактором газеты был известный хирург, профессор Московского университета Ф. И. Иноземцев. Он развивал в университете активную преобразовательную деятельность, выступал за реформы клинического преподавания, основанного на врачебной практике. С редакцией газеты сотрудничали многие авторы журнала, в том числе и Д. Е. Мин.

С 1870 по 1877 год, являясь проректором Императорского Московского университета, Д. Е. Мин многое сделал для улучшения научно-методической работы. Исполнял временами обязанности ректора университета, он стремился вникать во все основные проблемы флагмана российской высшей школы. В 1871-1877 годах ректором Московского университета был крупный историк, профессор Сергей Михайлович Соловьев (1820-1879). Проректор Д. Е. Мин оказывал ректору С. М. Соловьеву всестороннюю помощь в реализации планов по реформированию университета. Оба руководителя являлись убежденными сторонниками и защитниками университетской автономии. Они горячо поддержали инициативу профессора В. И. Герье и его товарищей по созданию в 1872 году при Московском университете Высших женских курсов – первого женского вуза России. В 1872 году профессора С. М. Соловьева был избран ординарным академиком Петербургской Академии наук по Отделению русского языка и словесности (специализация «русская история»)[10]. В связи с этим, на проректора университета возлагались дополнительные служебные обязанности, с которыми профессор Д. Е. Мин весьма успешно справлялся.

Одной из служебных обязанностей проректора Д. Е. Мина являлось оказание всесторонней помощи научным обществам, которые активно работали при Московском университете. 16 октября 1871 года при университете учреждено Московское юридическое общество под председательством декана юридического факультета профессора В. Н. Лешкова[11]. Оно создано на базе Юридического общества, которое с 1863 года возглавлял профессор Московского университета С. И. Баршев. Согласно уставу, цель Московского юридического общества – «теоретическая и практическая разработка права и распространение юридических сведений». В состав общества входило статистическое отделение, в работе которого участвовали лучшие студенты юридического и медицинского факультетов. Связь между ними заметно укрепилась после того, как на юридическом факультете в апреле 1872 года бала образована кафедра судебной медицины во главе с профессором В. А. Легониным.

Проректор Д. Е. Мин принял живое участие в учреждении еще одного научного общества. По инициативе Совета медицинского факультета в октябре 1873 года при университете было создано Хирургическое общество, председателем которого избрали крупного ученого и маститого педагога профессора И. П. Матюшенкова. Цель общества, согласно уставу: «содействовать разработке вопросов современной хирургии, не исключая и всех тех предметов, которые составляют основание этой науки или состоят в непосредственной связи с нею». Проректор Д. Е. Мин тесно сотрудничал с активом Хирургического общества, прежде всего с преподавателями университета И. Н. Новацким, Н. И. Стуковенковым, Г. А. Савостицким и другими.

По многим служебным делам прорек-

тору профессору Д. Е. Мину часто приходилось вступать в переписку и личные контакты с попечителями Московского учебного округа князем А. П. Ширинским-Шихматовым (в 1870-1874 годах) и с князем Н. П. Мещерским (в 1874-1877 годах). Согласно § 3 Общего Устава Императорских российских университетов, каждый университет находился под главным начальством министра народного просвещения и вверялся попечителю соответствующего учебного округа. В Уставе, в частности, сказано, что «попечитель делает Совету, когда признает это нужным, предложения, как по делам университета, так и по делам учебного округа»[12]. Попечители Московского учебного округа поручали университету оказывать помощь гимназиям и училищам в решении важных вопросов (безвозмездно передавать учебную литературу, контролировать ход занятий, участвовать в выпускных экзаменах). Профессор Д. Е. Мин неоднократно посещал и оказывал помощь на месте медицинским училищам Московского учебного округа.

Профессор Д. Е. Мин был всесторонне образованным человеком, блестяще владел древними и новыми иностранными языками. Он прекрасно переводил на русский язык лучшие произведения Д. Байрона, У. Шекспира, Ф. Шиллера, Т. Тассо, А. Теннисона, Р. Бёрнса, Т. Кэмпбелла, У. Ворасворта, Л. Уланда, Ф. Фрейлиграта, Дж. Мильтона, Т. Мура, П. Шелли, Р. Бьюкенена, Ф. Петрарку и ряд других европейских поэтов. Профессиональные литераторы отмечали его творческий подход к переводам поэтических произведений. По выражению Т. Г. Шевченко, Д. Е. Мин вошел в историю как «поэт и медик». При жизни Д. Е. Мина его переводы частично публиковались в «Москвитянине», «Русском вестнике», «Современнике» и других литературных журналах.

Литературная деятельность Д. Е. Мина началась в 1843 году, когда он в журнале «Москвитянин» поместил «Песнь пятую Дантова Ада». Затем в 1852-1853 годах в том же журнале появились «Ад, поэма Данте, песнь первая» с комментариями. В 1854 году журнал «Современник» опубликовал его перевод «Погребальной песни индейцев» Ф. Шиллера. В 1862 году журнале «Зритель» издал фрагменты перевода «Из Байронова Дон-Жуана», а в 1864 году журнал «Русский вестник» – «Монолог короля Ричарда II» из драмы У. Шекспира. После этого «Русский вестник» опубликовал еще несколько переводов Д. Е. Мина: «Первая песнь Чистилища Данте Алигьери» (1865); «Человек, рожденный быть королем», повесть в стихах из поэмы В. Мориса «Земной Рай» (1869); «Осада Коринфа», поэма Д. Байрона (1873, 1875); «Дон-Жуан на острове Пирата», из поэмы Д. Байрона «Дон-Жуан» (1881); «Король Иоанн», драма У. Шекспира и другие замечательные произведения[13].

С 10 ноября 1858 года Д. Е. Мин являлся действительным членом Общества любителей российской словесности при Московском университете. По предложению профессора С. П. Шевырева профессор Д. Е. Мин дважды выступал на публичных собраниях с чтением своих переводов: «Художника», из поэмы Ф. Шиллера (29 октября 1859 года) и «Первая песнь» из поэмы Данте Алигьери «Чистилище» (2 мая 1865 года). Спустя 22 года после смерти профессора Д. Е. Мина Петербургская Академия наук за перевод «Божественной комедии» присудила ему полную Пушкинскую премию. В.Я. Брюсов писал: «Перевод Мина …, бесспорно, не только труд добросовестный, но и в полном смысле самоотверженный истинный подвиг жизни»[14].

В 1878 году по состоянию здоровья профессор Д. Е. Мин оставил службу в университете и переехал на постоянное жительство в Петербург. Д. Е. Мин дослужился до действительного статского советника, также получил потомственное дворянство. Его преемником по кафедре в Московском университете стал профессор И. И. Нейдинг. В последние годы жизни

Дмитрий Егорович тяжело болел, жил уединенно. По словам автора некролога, в день смерти «задыхающийся его голос просил дать «Божественную комедию» и слабеющая рука бессильно скользя по страницам бессмертного творения, искала в комментариях к нему недосказанного слова…»[15]. Умер Дмитрий Егорович 30 октября 1885 года в Санкт-Петербурге, похоронен на кладбище Новодевичьего монастыря вместе с женой Елизаветой Николаевной, скончавшейся 19 января 1896 года.

Продолжателем рода Д. Е. Мина стал его сын Александр Дмитриевич Мин (1866 – 1922), корнет запаса, дворянин, один из первых популяризаторов научного фильма в России. В 1895 г. он начинал работу с «волшебными фонарями» и открыл на Жуковской улице собственное дело по распространению и продаже аппаратуры и диапозитивов. С появлением кинематографии А. Д. Мин перешёл от «волшебных фонарей» к кино и открыл большую контору на Бассейной улице (1900 г.). Он стал представителем французской компании «Эклипс» и распространял её научные фильмы по России. В 1909 г. открыл своё ателье в Териоках под Петербургом и лабораторию на Лахтинской улице. Для съёмок А. Д. Мин снаряжал экспедиции, главным образом, в Финляндию, где был снят ряд видовых лент. Вскоре преобразовал свою контору в общество «Минотавр» и пытался выпустить на экран художественные фильмы, но потерпел неудачу и вернулся к «Прокатному бюро научных фильмов для учебных заведений».

Внук Д. Е. Мина – Авенир Александрович Мин – родился в марте 1895 г. в Петербурге. Прапорщик запаса, дворянин, инженер и специалист по фото- и киноаппаратуре. В 1934 г. работал на заводе «Кинап». В 1929 г. сконструировал зеркальный фотоаппарат для съёмки на киноплёнку.

ПРИМЕЧАНИЯ

[1] См.: РНБ. – Ф. 1000. – Оп. 2. – № 869 (св-во об окончании Мед.-хирург. акад., 1839 г.).

[2] ЦИАМ. – Ф. 433. – Оп. 1. – Д. 1.

[3] Императорская военно-медицинская академия. – СПб., 1902. – С. 42-43.

[4] См.: Эрнандес-Хименес Е. Н., Логинов В. А. Исторические очерки о медицинском образовании в Московском университете. – 2-е изд., испр., и доп. – М., 2011. – С. 78-80.

[5] См.: Общий Устав Императорских российских университетов / Полное собр. законов Российской империи. Собрание второе. Т. XXXVIII. – СПб., 1863. – № 39752. § 16. П. 15.

[6] Новые клиники и институты (клинический городок) Императорского Московского университета на Девичьем поле. – М., 1891. – С. 118.

[7] См.: Профессора Московского университета. 1755-2004: Биографический словарь. Т. 2. / Авторы-составители А. Г. Рябухин, Г. В. Брянцева. – М., 2005. – С. 113.

[8] Московская энциклопедия. – Т. 1. Лица Москвы. Кн. 3. – М., 2010. – С. 27.

[9] Почетные члены Московского университета и научных обществ при нем. 1804-2004: Биографический словарь / Авторы-составители С. И. Болтачева, Г. А. Вулисанова, В. О. Голубинская и другие. – М., 2005. С. 158-159.

[10] См.: Ученые Московского университета – действительные члены и члены-корреспонденты Российской академии наук (1755-2004). Биографический словарь / Автор-составитель Ю. М. Канцур. – М., 2004. С. 384-385.

[11] Журнал Министерства народного просвещения. – 1871. – Ч. 158. – С. 31.

[12] Общий Устав Императорских российских университетов // Полное собрание законов Российской империи. Собрание второе. Т. XXXVIII. – СПб., 1863. – № 39752. § 26. П. 2.

[13] См.: Русские писатели. 1800-1917: биогр. словарь. – Т. 4. – М., 1999. – С. 72-73.

[14] Данте и славяне. – М., 1965. – С. 83.

[15] Новое время. – 1885. – 4 ноября.

РЯЗАНСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ ИМЕНИ С. А. ЕСЕНИНА

УДК 94(47).084
ББК 63.3(2)613-7
Отечественная история

БЫТОВЫЕ ИЗМЕНЕНИЯ В ЖИЗНИ ГУБЕРНСКОГО ГОРОДА В ПЕРИОД НЭПА (ПО МАТЕРИАЛАМ РЯЗАНИ)

Д. А. Рогожкин

Рассматриваются изменения в быту жителей губернского города в достаточно бурный период российской истории – 20-е годы XX века, включающие в себя такие процессы как: привлечение населения к управлению жильем, благоустройство внешнего облика губернского города, электрификация, радиофикация, водопровод, изменение системы питания и одежды населения города и т. д.

Ключевые слова
Строительство жилья, квартплата, электрификация, радиофикация, водопровод, «нэпман»

Десятилетие между 1917 и 1927 гг. стало периодом больших изменений в повседневной жизни горожан. Менялась и сама городская среда. Внешне архитектурный вид Рязани и других городов губернии в 1920-е гг. изменился мало. Но социально-бытовое содержание городской жизни стало совсем другим. Крупные жилые дома дореволюционной постройки были муниципализированы в первые годы Советской власти. В них были созданы «коммунальные» квартиры, где селились по «ордерам» разные семьи.

Коммунальная политика на местах ставила следующие основные задачи: «…преобразование всех поселений... муниципализацию недвижимости, предприятий и распределения и управления ими, правильное снабжение, обмен и распределение в рамках административной единицы и для нужд этой единицы, благоустройство местности, правильное изыскание средств ведения всего коммунального хозяйства…» [1. Л. 68].

В 1920 году город Рязань был поделён на районы, куда и расселяли жителей. В первый район входили улицы: Революции, Болдаревская, Театральная, Ильинская верхняя и нижняя, Лыбедский проезд, Старый базар, Подгорная Верхняя и Скоморошенская, Свободы до Садовой, Нижняя Садовая, Полонского и Свердлова, а также Нижняя Почтовая. В этом районе расселяли рабочих водного транспорта, Союза печатников, лесопильного завода. Второй район составляли улицы Каляева, Маркса до Красной Армии, Семинарская, Селезнёвская, Никольская до Красной Армии, Сенная площадь (она же Борисоглебская), Трубежная, Конюшенная, Бутырки 1 и 2. Туда селили рабочих игольной фабрики, винокуренного, кожевенного заводов и акционерного общества «Губшвеи».

В третьем районе, состоящем из улиц Пролетарская, Маркса до Красной Армии, Хлебная, Рогоженская, Полевая до 3-й Пролетарской и третья Пролетарская до Средней Солдатской, размещались рабочие «Анонимного Общества», Лифлянского, кожевенного заводов. Четвёртый район, обозначенный улицами Полевая, 3-я Пролетарская до Ряжского вала, Ленинский посёлок, Государственный завод, был определён для жительства рабочих ассенизационного обоза и мастерской уездного совнархоза. Пятый район с улицами Краснорядская, Хлебная, Липецкая, Пролетарская, Мясницкая, был заселён рабочими строительных мастерских, бани, сапожных мастерских. В шестом районе по улицам Садовая, Абрамовская, Приклонская, Вознесенская размещалось жильё для рабочих кожевенного и кирпичного заводов, городской бойни [2. Л. 63].

Происходило закрытие церквей и монастырей. Их помещения использовались для хозяйственных нужд, а часто оставались заброшенными, как безжизненный призрак ушедшей эпохи.

Согласно поручению Президиума Рязгубисполкома, руководствуясь Декретом СНК «Об отделении церкви от государства» [3. С. 263], Рязанский городской коммунальный отдел принял на учёт в своё ведение в городе Рязани от 11 церквей 24 дома и прочие строения вне монастырских стен. В списке, поданном в Главное Управление Коммунального Хозяйства РСФСР [4. Л. 69], на 3 июня 1923 года значились улицы Рязани, по которым имелись муниципализированные домовладения – 2-я Пролетарская от церкви Екатерины Мученицы, Ст. Базарная площадь от церкви Симеона Столпника, Ст. Базарная площадь от церкви Иеруссалимской, Ленинский посёлок от церкви Лазаревской, Трубежная от церкви Бориса и Глеба, Свободы от церкви Воскресенской, Свердлова от церкви Николо-Дворянской, Троицкая-Арефьевская (Троицкое малое шоссе) от церкви Троицкой, Рабочих от церкви Святого Духа, Спасо-Ярская площадь от церкви Спаса на Яру, Монастырская от Казанского монастыря.

В период нэпа, как правило, новое жилое строительство осуществлялось частными лицами. Это были традиционные одноэтажные дома. С конца 1920-х гг. начинает развиваться жилищное строительство за счет предприятий и городских властей. Первоначально это были двухэтажные деревянные дома, рассчитанные на несколько семей.

В целях привлечения населения города к управлению жильём Рязанский губернский исполком постановил ввести в действие в 1924 году «Положение о жилищных товариществах и строительных кооперативных товариществах», в котором оговаривались правила управления и пользования домами: «Жильцы одного владения, или нескольких смежных, желающие взять на себя управление и хозяйственное заведывание домами, а также поддержание их в исправном и годном для жилья состоянии, образуют с этой целью – жилищные товарищества…». Но данное положение не распространялось на дома, в которых 75% полезной жилой площади были заняты под советские учреждения и предприятия, общежития, гостиницы, дома-коммуны рабочих, а также на торговые помещения и склады, сдаваемые в аренду непосредственно Рязанским губернским отделом коммунального хозяйства [5. Л. 2].

Президиум Рязанского губисполкома 14 июля 1922 года принял обязательное постановление о введении квартирной платы за пользование жилыми помещениями в муниципализированных и не муниципализированных домах. Рабочие и служащие государственных, партийных и профессиональных, кооперативных и частновладельческих учреждений и предприятий в отношении взноса квартирной платы разделялись по получаемому содержанию на 3 категории. Получающие до 2000 рублей в месяц зарплаты платили

50% от общей ставки. Имеющие заработную плату от 2000 до 3000 рублей платили 75%. Те же, кто зарабатывал свыше 3000 рублей в месяц, оплачивал все 100% [6. Л. 271]. Инвалиды войны и труда, а также безработные, состоящие на учёте в отделе труда и находящиеся на социальном обеспечении, от взноса квартирной платы освобождались.

В счёт квартирной платы не входила плата за очистку улиц, выгребных ям, печных труб, за пользование электрическим освещением, водоснабжением и т. д., все эти коммунальные расходы оплачивались жильцами и квартирантами.

По переписи 1923 года в Рязани имелся следующий жилищный фонд: частновладельческих домовладений числилось 1103 здания, общей жилой площадью 14583 кв.м.; муниципализированных домовладений – 437, общей жилой площадью 30232 кв. м. Всего, таким образом, было 1540 домовладений, из них 16 разрушенных и необитаемых домов [7. Л. 144].

В 1924 году в Рязани фактически средняя жилая площадь на одного человека была равна 6, 55 кв. метров, вместо установленной санитарной нормы в 9,1 кв. метра [8. С. 241].

План создания кооперативных жилищных товариществ предполагал достижение существенных улучшений в жилищных и бытовых условиях рязанцев, а именно:

1) Рациональное ведение домового хозяйства;

2) Сохранение своих жилищ от дальнейшего разрушения путём принятия своевременных мер к их ремонту;

3) Правильное распределение жилой площади среди трудящихся;

4) Ликвидация и предупреждение конфликтов и недоразумений, возникающих на почве самоуплотнения, переселения, выселения и проч.;

5) Дальнейшее развитие рабочего жилищного строительства и постепенное преодоление жилищного кризиса.

В 1925 году в городе функционировали гостиницы, которые принимали немало постояльцев: гостиница при Доме Советов (губисполкома), гостиница центрального рабочего кооператива, гостиница артели инвалидов, гостиница б. Ланина.

На смену дореволюционным пришли новые названия улиц и площадей. Практически в каждом уездном центре главная площадь стала называться именем В. И. Ленина. Другие городские артерии получали названия в честь видных деятелей революции.

8 августа 1919 года общее собрание членов Рязанского горисполкома по предложению коллегии губоно приняло решение о переименовании 18 улиц города Рязани, называвшихся по имени расположенных на них церквей (Лазаревская, Екатерининская, Семинарская, Соборная, Борисоглебовская, Никольская, Введенская и другие). Улицы получили названия: Советская, Революции, Пролетарская, Рабочих, Красной Армии, Карла Маркса, Либкнехта, Радищева, Свободы, Свердлова, Полонского и др.. 27 марта 1920 года по предложению почтово-телеграфных работников Почтовая была переименована в улицу Подбельского (в честь Народного комиссара связи).

На рубеже 1920-1930-х гг. исчезли с улиц разномастные вывески частных торговых заведений. Их сменили более строгие и однообразные названия государственных и кооперативных магазинов: Универсальный №1 (ул. Подбельского); Оптово-розничный №2 (ул. Ново-Базарная площадь); Кожевенный №3 (угол Сенной и Ново-Базарной пл.); Мануфактурный №4 (Ново-Базарная площадь); Бакалейно-гастрономический №5 (ул. Подбельского) и т. д.

Потребности в благоустройстве в городе после периода войн и революций были велики. Принимая во внимание финансовые возможности, приходилось ограничи-

ваться лишь устранением особо острых проблем. Меры по их устранению использовались самые разные. Так, 1 декабря 1920 года Рязанский городской исполнительный комитет в связи с недостатком лампочек для удовлетворения потребности в них советских учреждений и организаций постановил снять следующее количество лампочек в церквях: еврейская синагога – из 39 снять 25 лампочек, католический костёл – из 20 снять 12; Вознесенская церковь – из 6 снять 3; Благовещенская церковь из 6 – 3; Ильинская церковь из 9 – 5; Рождественский Собор из 30 – 18; Борисоглебская церковь из 18 – 8; Николо-Дворянская церковь из 25 – 13; Екатерининская церковь из 28 – 15; Лазаревкая церковь из 26 – 16; Троицкая церковь из 13 – 5 [9. Л. 25].

Из-за отсутствия средств в план работ по ремонту на 1925 год в городе не были включены: каменная плотина у Рюминой рощи, Болдыревский, Николо-Дворянский и Старо-Базарный деревянные мосты, находящиеся в то время в угрожающем состоянии [10. С. 422].

При всей ограниченности средств, в Рязани на 1924-1925 год планировалось расширить сеть электрического уличного освещения исключительно по окраинам, и намечены новые работы по замощению проездов также на окраинах.

В 1926 году работы по благоустройству города были выполнены согласно плану: проведена планировка Старо-Вокзальной улицы, с устройством шлакового шоссе и с древонасаждением по его сторонам, планировка I и II Рыбацких улиц, закончен ремонт грозившей окончательным разрушением плотины у городской рощи, построен мост через реку Лыбедь на Старом базаре, осушен Затинный пруд, являвшийся в то время рассадником малярийных комаров, намечен ремонт шоссе к пристани [11. С. 12].

Кроме этого, произведены работы по электрификации города: расширена уличная сеть по Лево-Лыбедской улице, по шоссе в Голенчино и по Полевой улице, произведён капитальный ремонт электрической сети с постановкой около 200 штук новых столбов, закуплено 35 электрических счётчиков для абонентов и др. [12. С. 17].

В 1931 г. Рязань была подключена к электросети «МОГЭС» и электричество прочно вошло в жизнь горожан.

В июле 1926 г. на улицах Рязани были впервые установлены громкоговорители. В квартирах появились радиоточки. На протяжении 1926-1932 гг. радио также стало частью быта населения. В радиоинформацию входили: передача боя часов Спасской башни Кремля, проверка времени, физкультурная зарядка, последние известия, концерты по заявкам слушателей, запись лучших спектаклей, чтение классических и советских литературных произведений. Шла трансляция парадов с Красной площади и футбольных матчей со стадиона «Динамо».

Несмотря на недостаток средств местного бюджета и дефицитность водопровода в городе Рязани в 1926 году проведена большая работа по расширению водопроводной линии в Троицкой слободе в целях подачи воды хорошего качества для населения и противопожарной безопасности этого густо застроенного исключительно деревянными постройками рабочего района [13. С. 18].

Жизненный уровень большинства населения был невысок. Сохранялся значительный разрыв в образе жизни города и деревни. Символом зажиточности и бытового благополучия был набор предметов, состоящий из ручных часов, велосипеда, патефона, радиоприемника, швейной машины.

Изменилась система питания и одежда, внешний вид населенных пунктов и людей и их бытовые привычки. Наиболее заметны эти изменения были в жизни городов. Они коснулись различных слоев населения и, прежде всего, молодежи. Костюм эпохи «военного коммунизма»

представлял собой комбинацию из элементов военного обмундирования (шинель, ватник, гимнастерка, фуражка, папаха). Эта традиция носить френчи полувоенного покроя сохранялась у партийных и советских работников вплоть до начала 1950-х гг.

В эпоху нэпа в широкий обиход вошли брюки навыпуск, свободная блуза («толстовка») и спортивная майка (футболка). Женщины надели короткие платья, юбки и блузы. На окраине города, где проживали не столь зажиточные граждане, по немощёным улицам ходили в лаптях, зимой в валенках. Но по праздникам одевали сапоги.

Пионерский галстук, комсомольский значок, а также значки добровольных и спортивных обществ, стали неотъемлемой частью внешнего вида школьников и молодежи. В 1920-е гг. многие виды одежды (галстуки, шляпы, костюмы-тройки) в глазах советских активистов казались атрибутами буржуазного мира. Их можно было увидеть только на представителях старой интеллигенции и на «нэпманах». В 1930-е гг. отношение к этим предметам изменилось, и они стали рассматриваться как необходимые части одежды.

Улучшение качества обслуживания жителей, поднятие уровня снабжения их продуктами питания, рост государственных расходов на благоустройство городов, низкая квартирная плата, не менявшаяся с конца 1920-х гг., порождали уверенность у большинства населения в будущем дне.

Развитие народного хозяйства, распространение образования и культуры, влияющие на изменение проведения досуга широких слоев населения, улучшение коммунальных условий, несмотря на все социальные проблемы, давало каждому гражданину возможность изменить свою жизнь и жизнь города к лучшему.

ПРИМЕЧАНИЯ

1. Государственный архив Рязанской области (Далее – ГАРО). – ФР-232. – Оп. 1. – Д. 31. – Л. 68

2. ГАРО. – ФР-232. – Оп. 1. – Д. 31. – Л. 63

3. Собрание Узаконений 1918 г. – № 18. – С. 263. – П. 13.

4. ГАРО. – ФР-230. – Оп.1. – Д. 234. – Л. 69-70.

5. ГАРО. – ФР-230. – Оп.1. – Д. 310. – Л. 2.

6. ГАРО. – ФР-4. – Оп. 1. – Д. 191. – Л. 271.

7. ГАРО. – ФР-230. – Оп.1. – Д. 231. – Л. 144.

8. Рязанский губернский хозяйственный план на 1924-1925год. – Рязань, 1925. – С. 241. – (Печат. м-лы Рязгубисполкома в НСБ ГАРО, инв. кн. № 3а, инв. № 2710).

9. ГАРО. – ФР-6. – Оп.1. – Д. 243. – Л. 25.

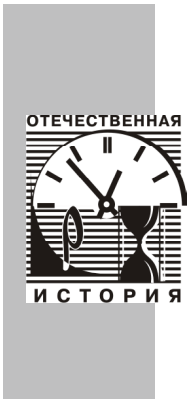
10. Рязанский губернский хозяйственный план на 1923-1924 год. – Рязань, 1925. – С. 422. – (Печат. м-лы Рязгубисполкома в НСБ ГАРО, инв. книга № 3а, инв. № 2711).

11. Краткий отчёт о работе Рязанского городского Совета рабочих, крестьянских и красноармейских депутатов за время с 1 апреля по 1 ноября 1926 г. – Рязань, 1926. – С. 14. – (Печат. м-лы Рязгубисполкома в НСБ ГАРО, инв. книга № 3а, инв. № 2200).

12. Краткий отчёт о работе Рязанского городского Совета рабочих, крестьянских и красноармейских депутатов за время с 1 апреля по 1 ноября 1926 г. – Рязань, 1926. – С. 17. – (Печат. м-лы Рязгубисполкома в НСБ ГАРО, инв. книга № 3а, инв. № 2200).

13. Краткий отчёт о работе Рязанского городского Совета рабочих, крестьянских и красноармейских депутатов за время с 1 апреля по 1 ноября 1926 г. – Рязань,. 1926. – С. 18. – (Печат. м-лы Рязгубисполкома в НСБ ГАРО, инв. книга № 3а, инв. № 2200).

РЯЗАНСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ ИМЕНИ С. А. ЕСЕНИНА



УДК 94(47).084
ББК 63.3(2)614
Отечественная история

БЫТ И ПОВЕДЕНИЕ КОМАНДИРА КРАСНОЙ АРМИИ В 1930-е ГОДЫ

И. В. Ерёмин

В статье рассматривается образ командира Красной Армии 1930х гг., его материальное положение, поведение в обыденной жизни и быту. Особое внимание уделяется некоторым негативным тенденциям в среде командного состава РККА изучаемого периода.

Ключевые слова
Красная Армия, командный состав, материальное положение

Проблема формирования командного состава Красной Армии в 1930-е гг. неоднократно в течение последнего времени привлекала внимание отечественных и зарубежных исследователей. В то же время, основное внимание при изучение этой специфической социальной группы уделялось прежде всего репрессиям 1937-1938-х гг. и многочисленным организационным изменениям в армии в это время. Сейчас всё больший интерес исследователи проявляют к социокультурному образу командира, к его обыденной жизни, быту и поведению.

Командиры Красной Армии 1930-х годов были одной из наиболее высокооплачиваемых категорий населения. Сравнительно высокие оклады, жилищные льготы, улучшенное снабжение товарами ширпотреба имели большое значение и во многом обеспечивали престижность профессии кадрового военного и привлекали молодежь в военные учебные заведения.

В соответствии с целым рядом постановлений СНК СССР от 1931 г. начальствующий и командный состав армии должен был снабжаться по нормам индустриальных рабочих особого списка (то есть, наиболее высокооплачиваемых рабочих) через специальные закрытые распределители и кооперативы [4, 96]. На периоды военных сборов полагалось добавочное снабжение. Военные имели специальные санаторные пайки. Более высокими для военных были и нормы в общепите. Относительная стабильность и надежность «военных потребителей» обеспечивались специальными военными складами, созданием резервов, первоочередными поставками государственных и кооперативных организаций, выделением дополнительных фондов снабжения. В случае перебоев в снабжении военные имели право «заимствовать» товары из общегражданских фондов. Военные ведомства покупали продукцию государственных и кооперативных организаций по льготным ценам. А любая попытка снизить нормы снабжения военных встречала бешеное сопротивление со стороны наркома К. Е. Ворошилова. Так, в 1930 г.

Наркомторг пытался перевести закрытые столовые начальствующего состава РККА в Москве с ежедневных мясных обедов на 15 мясных и 15 рыбных в месяц, а также снизить мясную норму в общепите до 150 грамм в день. Но Ворошилов отстоял привилегии военных.

С отменой в 1935 г. карточной системы командный состав, хотя и лишился бесплатных пайков, но его снабжение не пострадало. Система ведомственных столовых, буфетов, столов заказов, а также закрытых пошивочных мастерских обеспечивала нужды военных. Для снабжения военных было создано Всесоюзное объединение по торговле и обслуживанию производственно-бытовых нужд РККА и флота.

Весной 1939 г. была вновь создана закрытая система военторгов для снабжения комначсостава Красной Армии и Флота. Согласно постановлению СНК СССР и ЦК ВКП (б) от 29.05.1939 «Об улучшении обслуживания комначсостава Красной Армии, Военно-Морского Флота и рабочих и служащих военных строек», кроме командиров в эти магазины имели доступ только рабочие и служащие военных строек [4, 97].

Помимо особого положения в системе снабжения, военные имели многочисленные льготы в здравоохранении, образовании, обеспечении жильем, выплате денежных пособий, в санаторном лечении, социальном страховании, различные налоговые льготы [1, 94-196, 231-244].

Большое значение для военнослужащих имели жилищные льготы. В правовом регулировании жилищных отношений в СССР в эти годы прослеживалась устойчивая тенденция, согласно которой военнослужащие имели преимущество в обеспечении жильем перед другими категориями граждан. Освобождаемая военными жилая площадь поступала в распоряжение начальника гарнизона и вновь подлежала заселению по его указанию только военнослужащими. Было закреплено право на сохранение жилой площади для военнослужащих кадрового начсостава при временном отсутствии в случаях направления на учебу в военно-учебное заведение, нахождения в лагере, длительной командировки или стажировки с одновременным введением льготы по оплате сохраняемого в таких случаях жилья по льготным расценкам [6, 154]. Лица, не состоящие в РККА и выбывшие из неё, выселялись из домов, принадлежащих НКО. Не обходилось в деле выселения данных граждан и без неких перегибов. Так, например, приказом наркома обороны СССР от 24 января 1938 г. «за бюрократическое и беспримерное по своей грубости издевательское отношение к советским гражданам и за превышение власти, выразившееся в самовольном присвоении себе функций органов Рабоче-Крестьянской милиции» в деле выселения бывших командиров Красной Армии из домов НКО командующему войсками ЛВО Дыбенко и члену Военного Совета Магеру объявлялся строгий выговор, а целый ряд командиров Ленинградского гарнизона подвергся аресту на 10 суток. Указывалось, что «указание закона об административном порядке выселения ретивые исполнители закона из Ленинградского гарнизона поняли так, как понять его может разве только самый бездушный бюрократ, политический головотяп или бессмертный чеховский унтер Пришибеев» [7, 9].

Материальное благосостояние командного состава постоянно росло. Например, в период с 1934 по 1939 гг. ежемесячный заработок командиров увеличился примерно в 2,5 – 3,5 раза. Если командир взвода в 1934 г. получал 260 руб. в месяц, то в 1939 г. уже соответственно 625 руб., денежное довольствие командира полка за это же время увеличилось с 400 до 1200 руб., а командира корпуса – с 550 до 2000 руб. [3, 154]

Превосходно для командного состава РККА было организовано санаторное лечение. Военный атташе в Германии В. К. Путна в свое время в письме К. Е. Ворошилову отмечал: «общеизвестно, что в

широких кругах членов партии очень распространено предвзятое мнение о том, что заграничные (немецкие, в частности) врачи и лечебные заведения достигают изумительных результатов в лечебном деле. Поэтому многие из ответственного состава армии стремятся съездить в Берлин, Карлсбад, Висбаден и другие курорты и лечебницы – полечиться…. Установилась серьёзная тяга для лечения за границей, в отдельных случаях, быть может, подкрепляемая ещё параллельной мыслью приодеться и кой-что купить» [13, 115-116].

Помимо предоставления санаторного лечения для командиров РККА в 1940 г. была организована целая система охотничьих домов отдыха. Только на 1941 г. (приказ наркома обороны СССР от 29 октября 1940 г.) предусматривалась организация 20-ти подобных домов отдыха, «расположенных в здоровых, живописных, интересных по своей природе местах, богатых разнообразной охотой, рыбной ловлей, грибами, ягодами и пр., и обеспечивающих не только интересный здоровый отдых, но одновременно закаляющие его здоровье, укрепляющие волю, развивающие в командире наиболее ценные боевые качества и знакомящие его с различными зонами и естественными богатствами Союза» [12, 185-186].

Руководство СССР многое делало для повышения престижа командира Красной Армии и всей армии в целом. Расходы на армию росли из года в год, и если в первую пятилетку (1928 – 1932) военные расходы составляли 3 – 7% всех расходов в госбюджете, то во вторую пятилетку (1933 – 1937) они составили 9 – 16%, а к 1940 г. и вовсе достигли трети государственного бюджета. О значимости военнослужащих свидетельствовало хотя бы еще и то, что наркому обороны, командующим войсками округов и некоторым другим руководителям НКО предоставлялись наравне с высшей партийной элитой салон-вагоны, которые стоили 300 – 400 тысяч рублей, а бывали случаи, что и более 1 млн. рублей (цена мягкого вагона в это время – 70 тысяч рублей) [4, 130-131, 185].

Это достаточно высокое для советского общества той эпохи материальное положение должно было содействовать тому, чтобы командир РККА являлся политически сознательным и хорошо подготовленным в профессиональном отношении человеком, образцом для остальных граждан СССР. Таким рисовала его официальная пропаганда. В реальной жизни картина часто представлялась иной. В поведении командира, наряду со многими положительными качествами, проявлялись и многие негативные тенденции, присущие обществу той эпохи. Одной из них являлось пьянство. Как у любого порока у него были свои социальные и культурные корни. В военной среде они усугублялись несколькими обстоятельствами. К ним относились свойственные патриархальной культуре, к которой по рождению принадлежало большинство краскомов, неумеренный приём алкогольных напитков и хулиганское поведение как средство демонстрации высокого социального статуса. Красная Армия, рождённая в боях с противниками революции, являлась в то же время продолжателем многих традиций, сложившихся задолго до 1917 г. отечественной военной субкультуры. Среди них немаловажное значение имело демонстративно подчёркивание лихости и удальства, которое подразумевало и особый культ выпивки как проявление боевого братства и подлинной дружбы, выходящей за рамки служебной субординации.

В 1930-х гг. дело с пьянством в Красной Армии обстояло очень плохо – на слуху у всех были выходки целого ряда известных военачальников. В письме Ворошилову от 10 сентября 1937 г. жена бывшего командующего войсками Харьковского ВО командарма 2-го ранга И. Н. Дубового – Н. Чередник-Дубовая писала, что командующий «много пил». Его товарищем по несчастью был командующий войсками Белорусского ВО командарм 1-го ранга И. П.

Белов. В личном письме Ворошилову он сам писал в сентябре 1937 г.: «Когда Вы меня обвиняли в том, что я алкоголик, и потребовали от меня расписку воздержания на год, я Вам её дал и обещание честно выполнил. Год прошёл. Вы мне сказали: «Может быть, мы возобновим расписку». Я ответил – разрешите обождать… Вы сказали: «Ну хорошо». Я понял так, что Вы возвратили и в этом вопросе своё доверие. Время от времени, очень редко, при случае, я позволял себе выпить, как все нормальные люди, но ни разу не думал, что обманываю Вас» [14, 335]. На одном из заседаний высшего командного состава он же оправдывался перед Ворошиловым: «Может быть я и неправильно поступаю, но каждый раз когда я в конце-концов напиваюсь очень сильно, я на второй день прихожу на службу раньше чем обычно»[5, 125-126]. После пьяного дебоша, учинённого в Берлине в начале 1931 г., был уволен из армии командующий Кавказской Краснознамённой Армией, один из героев Гражданской войны К. А. Авксентьевский. Полпред СССР в Германии Л. М. Хинчук в своё время отправил наркому обороны К. Е. Ворошилову отчёт о поведении Авксентьевского за границей, в котором отмечал многочисленные факты пьянства советского военачальника: «уже на третий день своего здешнего пребывания он напился и в этом виде проделывал много неприятных историй, и, в конце концов очутился в своей бывшей санатории с букетом цветов и шампанским» [13, 150-151].

В конце 1930-х гг., в условиях широкомасштабных репрессий против командного состава армии, дело начало принимать всё более серьёзный оборот. Только за пять месяцев 1938 г. (май-октябрь) в САВО было зарегистрировано 387 случаев пьянок командиров, а за первые девять месяцев 1938 г. в УрВО – 945 пьянок, в БОВО зарегистрировано 1314 случаев пьянок, в которых участвовало 1669 человек. В декабре 1938 г. нарком обороны был вынужден издать специальный приказ «О борьбе с пьянством в РККА», в котором приказывал: во всех полках созвать совещания командного и начальствующего состава, на которых «в полный голос сказать обо всех пьяных безобразиях, осудить пьянство и пьяниц, как явление недопустимое и позорное». «Пьянство стало настоящим бичом армии. Отъявленные негодяи и пьяницы на глазах у своих не в меру спокойных начальников, на глазах партийных и комсомольских организаций подрывают основы воинской дисциплины и разлагают войсковые части», – говорится в указанном приказе [8, 417-418].

Однако, несмотря на все предпринимаемые меры, пьянство оставалось подлинным бичом в РККА. Просматривая в архивах партийные характеристики, личные дела, аттестацию, карточки взысканий и поощрений командиров РККА можно обнаружить массу интересных данных. Один из командиров 153-го стрелкового полка К. П. Иванов, исключённый за пьянку из ВКП(б) за полгода набрал с десяток взысканий – от пьянки и дебоша в помещении курсантов и мата на занятиях до оскорбления младшего командира и даже «за удар лошади цепью по голове» [10, 21-22]. Вот характеристика начальника штаба 38-го стрелкового полка Голубева – «Примером служить не может. Чувство ответственности развито недостаточно. В период чистки партии в 1934 г. обвинялся в недостаточном поведении для члена партии в семейном быту. При выпуске из Академии потерял револьвер, устроил дебош. О потере револьвера доложил через три месяца. За время пребывания в полку (полгода) три раза напился пьяным» [10, 82]. Командир дивизиона 4-го артполка П. Ф. Соболев постоянно получает взыскания за две своих слабости – выпивку и связь с женщинами лёгкого поведения [10, 137]. Военный комендант ж.-д. участка и станции Грозный С. П. Шуленин «в кругу своих знакомых систематически выпивал, устраивал у себя на квартире гулянки, игру в преферанс, каждый

раз заканчивая их избиением своей жены. В результате этого служба была им заброшена и в управление коменданта т. Шуленин заходил от случая к случаю лишь подписать бумаги и обругать своих помощников. 8 февраля т. Шуленин дошёл до крайности – избил жену и 9-летнюю дочку, побил и поломал посуду и обстановку, сжёг в печке всё верхнее и нижнее платье жены и ребёнка и часть своего обмундирования, своими истязаниями заставил выброситься в окно жену и ребёнка, а потом так разбуйствовался, что начал хулиганить на улице и бить стёкла соседям по квартире. Вызванный парторг и уполномоченный ГУГБ НКВД связали т. Шуленина (уговоры не действовали, а одного уполномоченного НКВД он выгнал из квартиры пригрозив ему охотничьим ружьём) и доставили его в помещение НКВД до отрезвления и успокоения» [11, 94]. В выписке по Кисловодскому санаторию РККА от 19 декабря 1934 г. указывается: «В ночь на 18 декабря подобран был на улице и доставлен в корпус т. Подкуйко (начальник и военком школы военных сообщений им. Фрунзе). При осмотре его дежурным врачом т. Подкуйко оказался в состоянии резкого опьянения с рваной раной над левой подбровной дугой» [11, 33]. О. Ф. Сувениров в своей монографии приводит ряд занимательных примеров поведения некоторых командиров Красной Армии. В 32-й кавдивизии (САВО) капитан Апанасенко пьянствовал три дня подряд, напился до потери сознания, ругался матом по адресу комиссара, вынимал клинок и с криком «ура» бросался в пространство. В 31-м стрелковом полке 11-й стрелковой дивизии пьянствовали все руководящие работники полка. Командир полка майор Иванов в августе 1938 г. беспросыпно пьянствовал в своём служебном кабинете в течение десяти дней. За вином он посылал красноармейцев и писарей штаба, а когда пропил все деньги, занимал у подчинённых. Военком 3-го отдельного стрелкового батальона (КалВО) батальонный комиссар Степанов упился до того, что, следуя в поезде, выпрашивал на водку у пассажиров; напившись до невменяемого состояния, избил милиционера. Дело дошло до того, что начальник политотдела 43-й стрелковой дивизии (БОВО) Степыгин официально санкционировал капитану Обухову, как неисправимому пьянице, не являться на работу в течение двухтрёх дней после получки. «Отличился» и комкор В. И. Чуйков. Находясь в некотором подпитии, он решил проверить караульную службу, и дабы «приучить к порядку», отобрал оружие у одного из караульных, младшего командира. А тот обратился с официальной жалобой на незаконные действия «товарища комкора Чуйкова». Дело завертелось. В архиве хранится собственноручное письмо Чуйкова на имя наркома обороны маршала Тимошенко с чистосердечным признанием своей вины и клятвенным обещанием больше не пить [14, 336-337; 15, 45; 16, 8].

Развивался в армии и такой негативный процесс, как воровство, причем даже среди высшего и старшего комсостава. Начальствующий состав многих военных продовольственных складов не брезговал кормиться за счет казенной провизии, списывая ее по актам как негодную и продавая самим себе по пониженным ценам. Так действовали, в частности, в Ленинградском ВО, получая прямо из склада варенье, рис, сахар, муку-крупчатку, сушёные фрукты, масло, а также в Белорусском ВО, где особая тяга к сладким блюдам привела к единовременному списанию «220 банок варенья, 80 кило компота». При этом складские работники заботились не только об удовлетворении личных потребностей, но и не забывали за счёт красноармейских продуктов кормить принадлежавшую им живность. Корреспонденты ЦО НКО отмечали фактическую бесконтрольность подобных явлений, поскольку Управление Продснабжения РККА о работе складов судило по поступающим от их начальства сводкам и, не располагая данными о хищениях, не предпринимало никаких мер

для их прекращения. Не реагировали на подобные действия и многие комиссары, придерживающиеся неписанного правила: «В дела хозяйственные политработник не вмешивается». Поэтому даже в тех случаях, когда в их руки попадали документы, свидетельствующие о крупных хищениях на продовольственных складах, виновные в них работники по прежнему оставались на своих местах [2, 70]. На очередном заседании Военного Совете при наркоме обороны СССР в ноябре 1937 г. член Военного Совета Закавказского ВО дивизионный комиссар М. Я. Апсе отмечал необходимость обязательного жёсткого контроля комиссаров за деятельностью складов непосредственно на местах: «Положение очень тяжёлое. Оно обостряется ещё и тем, что в целом ряде продовольственных складов мы не имеем комиссаров, особенно на крупных складах. Просьба – обязательно ввести должность военного комиссара в крупных продовольственных складах» [9, 103].

В данной не столь благоприятной ситуации поэтому неудивительно, что за хулиганство, пьянство за период с 1936 по 1940 гг. среди среднего и высшего комсостава было суждено 973 человека, а за различного рода должностные и имущественные преступления – 1716 человек [17, 56-64].

Таким образом, несмотря на пристальное внимание советского руководства к насущным бытовым и материальным проблемам командного состава РККА в 1930-е годы, возрастающим расходам на оборону и, как следствие, достаточно привилегированному положению командиров, облик многих из них был далёк от идеала и обнаруживал многочисленные негативные тенденции, присущие той эпохе.

ПРИМЕЧАНИЯ

1. Законодательство об обороне СССР. – М., 1939.

2. Кулешова М. Ю. Красная Армия в конце 1930-х гг.: проблема боеспособности с точки зрения повседневности // Отечественная история. – 2003.

3. Мишанов С. Расчетливое безумие (причины и последствия чисток в Красной Армии) // Военные знания. – 1994.

4. Осокина Е. А. За фасадом «сталинского изобилия»: Распределение и рынок в снабжении населения в годы индустриализации, 1927-1941. – М., 1997.

5. Печенкин А. А. Высший командный состав Красной Армии накануне и в годы Второй мировой войны: Дис. ... д-ра истор. наук. – М., 2003.

6. Пчелинцева Л. М., Пчелинцев, С. В. Квартирное довольствие командного состава РККА после гражданской войны // Военно-исторический журнал. – 2004. – №2.

7. РГВА. – Ф. 4. – Оп. 15. – Д. 17.

8. РГВА. – Ф. 4. – Оп. 15. – Д. 19.

9. РГВА. – Ф. 4. – Оп. 18. – Д. 54.

10. РГВА. – Ф. 37837. – Оп. 7. – Д. 81.

11. РГВА. – Ф. 37837. – Оп. 8. – Д. 28.

12. Русский архив: Великая Отечественная: Приказы народного комиссара обороны СССР. – Т. 13(2-1). – М., 1994.

13. Советское руководство. Переписка 1928-1941 гг. / сост. Квашонкин А. В., Кошелева Л. П. и др. – М., 1999.

14. Сувениров О. Ф. Трагедия РККА 1937-1938. – М., 1998.

15. Сувениров О. Ф. Всеармейская трагедия // Военно-исторический журнал. – 1989.

16. Турченко С. От стопки до стенки. Как Клим Ворошилов крепил моральный облик красных командиров // Труд. – 2002. – 6-13 июня.

17. Уколов А. Т., Ивкин В. И. О масштабах репрессий в Красной Армии в предвоенные годы // Военно-исторический журнал. – 1993. – №1.

МОСКОВСКИЙ ИНСТИТУТ ОТКРЫТОГО ОБРАЗОВАНИЯ

УДК 94(47).084
ББК 63.3(2)6
Отечественная история

ВНЕШНЕПОЛИТИЧЕСКАЯ ДОКТРИНА И. В. СТАЛИНА: ОТ ПОЛИТИЧЕСКОГО ПРАГМАТИЗМА К РОССИЕЦЕНТРИЗМУ

Доктор исторических наук С. Л. Данильченко

Системный мировой кризис свидетельствуют о полной несостоятельности неоклассической теории общественного развития и неолиберальной модели современного мироустройства. В этой связи приобретает особую актуальность историко-философское осмысление основных цивилизационных особенностей российского сообщества народов, национальных приоритетов и исторических перспектив России, геополитических аспектов национально-государственной политики И. В. Сталина.

Ключевые слова
Национально-государственная политика, геополитика, национальная идея, международные отношения, политический прагматизм, российская государственность

Национально-государственная политика России в ее прежнем понимании и социальном статусе не состоялась ни теоретически, ни тем более практически. Российский федерализм с приоритетом национально-этнических ценностей и интересов не стимулирует целостности регионов и их стремления жить в дружбе с центром. Региональная политика как отраслевое политическое направление современной России пока молода и неэффективна: нет мира на Северном Кавказе, продолжает кровоточить чеченский конфликт, не срабатывает федеративный договор субъектов России с центральными органами государственной власти, региональная Россия продолжает оставаться причудливым сочетанием различных региональных политических режимов – от анархично-демократических до откровенно тоталитарных и тираничесих. Все это говорит о том, что сама внутриполитическая составляющая постсоветского состояния России не приобрела характер созидательного фактора укрепления российской государственности.

Национальную идею государства можно определить как идейный механизм, систему взаимосвязанных и взаимообусловленных ценностных установок, стратегий, мероприятий и действий, где каждый компонент не может быть реализован отдельно в отрыве от исторического хода развития страны. Соответственно, основой для формирования научно обоснованной национально-государственной идеи может стать комплекс понятий, представлений и идей, созданных в рамках, как всего наследия геополитической мысли России, так и ее этногеополитического направления.

Геополитические идеи имели место в советский период нашей истории, как в первые годы существования Советского государства (троцкистско-большевистские идеи о мировой революции), так и после Второй мировой войны (формирование мировой социалистической системы под эгидой Москвы). В первом случае идея доминирования СССР в мире официально не декларировалась, а во втором глобальные политические цели после смерти И. В. Сталина не были этногеополитически обоснованы и развивались по инерции в рамках противостояния двух систем. Более того, в послесталинское время идея о доминировании русского народа, его языка, культуры, национальных ценностей в мировом масштабе больше не возникала. Поэтому особый научный интерес вызывают работы, раскрывающие взаимоотношения цивилизаций, например, исторический труд обер-прокурора Синода К. П. Победоносцева «Великая ложь нашего времени», а также появляющиеся в наше время публикации о геополитике И. В. Сталина – одного из ярких государственных деятелей XX века.

Формирование на рубеже XX-XXI веков новой системы международных отношений, характеризующейся высокой степенью конкурентности различных социально-экономических и внешнеполитических проектов, побуждает современных исследователей к изучению предыдущего исторического опыта с целью ретрансляции последнего в новых исторических условиях. В этом отношении период первой половины XX века был уникален, на международной арене шла борьба мировых держав за жизненное пространство [1. С. 274]. Поэтому представляется важным рассмотреть важнейшую составляющую международного положения того периода – внешнеполитический курс И. В. Сталина и те мировоззренческие установки, на которых он основывался.

В этой связи приведем слова российского исследователя А. Орлова о том, что вопрос о геополитической доктрине И. В. Сталина, как один из ключевых вопросов истории XX века, не случайно игнорируется историками. Отсутствие этой доктрины в виде целостного документа, позволившее создать легенду о сталинской политике как серии удачных экспромтов, не имеющих глубокой основы, оказалось весьма удобным для многих [2. С. 16]. Тем более что, по мнению исследователей, «именно внешнеполитический аспект является ключом к пониманию и объяснению всей системы политических взглядов Сталина» [3. С. 5].

Главными обстоятельствами «внешнего мира» при формировании и реализации геополитики И. В. Сталина были следующие факторы. Во-первых, осознание феноменальной силы Запада, где в Европе сформировалось два лагеря, мощь которых становилась опасной для новой России, осуществлявшей масштабную модернизацию на отличных от Запада принципах. Во-вторых, реакция Запада на возникновение государства нового типа, которая выразилась в «блокаде», «изоляции» и «санитарном кордоне из антибольшевистских государств». В-третьих, опасения большевистских лидеров в отношении судьбы своего «эксперимента» в связи с тем, что Запад будет вести реальную войну с Россией, которая эту войну может проиграть. В-четвертых, выбор внешнеполитической концепции России в условиях экономической разрухи, послереволюционной смуты, которая всегда сопровождает смену социального строя и политического порядка, в условиях, по сути дела, «холодной гражданской войны», когда значительная часть населения не поддерживала власть большевиков. В-пятых, то, что Первая мировая война оставила на периферии международных отношений две «великие державы» – Германию и Россию, представители которых, начиная с 1921 года, обсуждали и реализовывали возможности сотрудничества, в том числе и военного, что привело в последую-

щее десятилетие к «рапалльскому роману» между ними.

Эти «внешние обстоятельства» накладывались на «внутренние качества» И. В. Сталина, возглавившего политическое руководство страны. Во-первых, происхождение из Закавказья – района переплетения различных национальных, конфессиональных, клановых и прочих противоречий, что давало возможность понимания природы национализма и того гигантского потенциала, который заложен в национальном движении. Во-вторых, религиозную обстановку в семье и обучение в церковно-приходской школе и в Тифлисской духовной семинарии, что сказалось на знании духовных основ православия, аскетизме, сдержанном отношение к западным ценностям. В-третьих, то, что он был полностью обрусевшим человеком, вел подпольную работу с русскими рабочими, примыкал к большевистской фракции, где большинство составляли русские, четыре года провел в ссылке в маленькой сибирской деревушке в Туруханском крае. «В отличие от Ленина, человека с западным образованием, прожившего половину жизни на Западе, – справедливо подчеркивает А. И. Уткин, – Сталин жил на Западе в целом примерно четыре месяца в 1906-1907 годах. Сведения о внешнем мире у него, самоучки, были в основном умозрительными. Строго говоря, это был типичный автохтон, умственно и эмоционально сформировавшийся внутри России, в условиях жестокого подполья» [4. С. 294].

Ещё одним источником внешнеполитической философии И. В. Сталина стал политический прагматизм, связанный с его погруженностью в практическую работу, формирование мышления практика, для которого теория имела прикладное значение. В условиях взаимодействия в формировавшейся советской внешней политике двух противоречивых начал: курса на мировую революцию и необходимости мирного сосуществования для выживания советского режима, Сталин в отношении «революционного движения на Западе» был скептиком, что проявилось, в частности, в дискуссии о Брестском мире, акцентировании значения Востока, роли национального фактора в сплочении поляков в период войны с Польшей в 1920 году, сдержанной позиции в период революционных выступлений в Германии в 1923 году, когда он предлагал немцев «сдерживать, а не подстегивать».

Хорошо известны дискуссии Сталина с Лениным в 1922 году по поводу сталинского плана «автономизации», то есть вхождения четырех республик в состав России в качестве автономных образований. Договор об образовании СССР 30 декабря 1922 года был принят в ленинском варианте, но эти дискуссии отражали различие в видении исторической перспективы: сталинский план предполагал приоритет внутренних задач, а ленинский – создание союза государств, для которого приоритетом являлись задачи внешние. Таким образом, степень консолидированности государства в этих планах была различной. Это противостояние, в конечном счете, решилось болезнью и смертью Ленина.

А в 1925 году в пользу И. В. Сталина разрешилось и противоречие политических сил, по-разному отвечавших на вопрос о том, следует ли России сосредоточиться, прежде всего, на своем экономическом развитии, делая ставку на собственные силы, либо, наоборот, надо сконцентрировать главные усилия на осуществлении мировой революции в надежде на последующую экономическую помощь со стороны победившего на Западе пролетариата, что проявилось в советской стратегии в Китае, выработка политики в отношении которого в годы революции 1924-1927 годов стала первым опытом самостоятельной внешнеполитической деятельности Сталина.

Определяя курс в отношении Запада, И. В. Сталин уже в 1927 году сделал вы-

вод о неизбежности новой войны и стремился использовать противоречия между европейскими государствами. «Сталин, – справедливо отмечает Н. И. Капченко, – рассматривал эти противоречия в качестве одного из важнейших ресурсов в успешном проведении внешней политики… Сталин внес много нового, фактически возведя лавирование и использование противоречий между западными странами в одну из фундаментальных опор советской внешней политики. И надо сказать, что добился в этом блестящих результатов. Использование противоречий, а зачастую их провоцирование и раздувание было не просто тактической линией Сталина, а ее стратегическим курсом. Внешнеполитическая концепция Сталина базировалась, в частности, на таком тезисе, как обеспечение максимально возможной мирной передышки для того, чтобы поднять страну на ноги, чтобы она могла если не на равных, то все же уверенным голосом говорить со своими западными контрагентами» [5. С. 102-103]. Таким образом, к концу 1920-х годов определились основные принципы внешнеполитических взглядов И.В. Сталина, которые в последующий период стали основой внешней политики Советского государства.

1930-50-е годы с благословения Сталина начались масштабные разработки в области русской истории, многие выдающиеся государственные деятели, в том числе русские цари, оказались реабилитированными. Наряду с культом вождя возник культ русской литературы и вообще русской культуры. Сам И. В. Сталин стал проявлять большой интерес к некоторым дореволюционным идеям и проектам. Так, во время войны он задумал возродить славянофильство на новом уровне. 28 марта 1945 года на обеде в честь чехословацкого президента Эдуарда Бенеша Сталин признался в том, что является новым славянофилом: «Были старые славянофилы, одним из руководителей которых являлся известный русский публицист Аксаков. Они выступали во времена царизма, и эти славянофилы были реакционерами. Они выступали за объединение всех славян в одном государстве под эгидой русского царя. Мы, новые славянофилы, стоим за союз независимых славянских государств… Первая мировая война разыгралась на спинах славянских народов. Мы видим, что и Вторая мировая война идет на спинах славянских народов. Англия и Германия дерутся, а славянские народы проливают свою кровь» [6. С. 359-363].

И. В. Сталин считал, что, усиливая советское влияние в Восточной Европе, он создает союз славянских государств, о котором мечтали многие панслависты. Сталину в результате победы над Германией удалось вернуть утраченные территории, принадлежавшие некогда России, более того, ему удалось сделать то, о чем в свое время мечтал Н. Я. Данилевский – о создании всеславянского союза во главе с Россией.

И. В. Сталин полагал, что создание такого союза сделает Россию непобедимой. И Сталин создал этот союз в своеобразной форме стран социалистического содружества. Это сразу резко изменило геополитическое положение СССР и сделало нашу страну более неуязвимой, если говорить о внешней опасности. Геополитические взгляды И. В. Сталина были чужды идеям марксистского глобализма, поэтому «культ личности» с такой легкостью и был развенчан на XX съезде КПСС в 1956 году, и именно поэтому государственнику Сталину симпатизируют многие националисты и правые консерваторы, весьма далекие от марксизма и левизны.

Сегодня остается только предполагать – почему И. В. Сталин в последние годы своей жизни не переломил ситуацию и не отказался от марксизма? В этом случае СССР как национально-государственное образование до сих пор существовал на политической карте мира, был бы совсем другим государством, а вместо КПСС появилась бы совершенно иная партия. Од-

нако этот путь кардинальных социально-политических преобразований был прерван смертью государственника и прагматика Сталина. В любом случае, очевидно, что Советский Союз изначально создавался И. В. Сталиным по схемам, отличным от марксистско-ленинских идей пролетарского глобализма.

ПРИМЕЧАНИЯ

1. Паршев А. Почему Америка наступает. – М., 2002.

2. Орлов А. «Суворов» против Сталина или опыт построения антиистории // Россия XXI. – 1993. – № 8.

3. Александров М. В. Внешнеполитическая доктрина Сталина. – Canberra: Australian National University, 1995.

4. Уткин А. И. Вызов Запада и ответ России. – М., 2003.

5. Капченко Н. И. Внешнеполитическая концепция Сталина // Международная жизнь. – 2005. – № 9.

6. Сталин И. В. Сочинения. – Т. 18. – Тверь, 2006.

**МОСКОВСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ
ИМЕНИ М. В. ЛОМОНОСОВА**

УДК 94(47).084
ББК 63.3(2)6
Отечественная история

ЭВОЛЮЦИЯ ПРОФЕССОРСКО-ПРЕПОДАВАТЕЛЬСКОГО СОСТАВА И СТУДЕНЧЕСТВА ХИМИЧЕСКИХ ФАКУЛЬТЕТОВ СОВЕТСКИХ УНИВЕРСИТЕТОВ В 1920-1950-е ГОДЫ

Кандидат химических наук К. В. Осколок

Статья посвящена проблемам формирования новой профессуры и студенчества химических факультетов советских университетов в 1920-1950-е годы. На основе разнообразных источников и литературы автор показывает трудности этого периода истории российской высшей школы, в том числе тяжелые последствия политических репрессий.

Ключевые слова
Советская высшая школа, университетское химическое образование, профессорско-преподавательский состав, студенчество

Центральным компонентом образовательных реформ первых послереволюционных десятилетий было кардинальное изменение социального облика общеобразовательной и специальной школы, которое осуществлялось путем внедрения партийно-классового принципа набора студенческих, а по возможности и преподавательских кадров. Профессорско-преподавательский корпус высшей школы дореволюционной формации, без которого невозможным было сохранение и развитие российской образовательной системы, испытывал постоянное идеологическое, а во многих случаях и репрессивное воздействие со стороны большевистских властей.

В первые послереволюционные годы советскими властями была демонтирована имперская система научных степеней и званий. Декретом СНК РСФСР от 1 октября 1918 г. лицам, ведущим преподавательскую работу, присваивалось звание профессора, остальным сотрудникам вузов – звание преподавателя. Должности заведующих кафедрами замещались по результатам публичного всероссийского конкурса. При этом все профессора и преподаватели, имевшие научно-педагогический стаж свыше 10 лет с 1 января 1919 г., увольнялись и подлежали переизбранию. По замыслу авторов декрета это должно было способствовать кооптации в состав профессорско-преподавательского корпуса коммунистов и лиц, лояльных новой власти, однако вузовская общественность почти единогласно подтвердила авторитет «старых» профессоров, большинство которых оказалось переизбранным в должности[1].

«Положением о высших учебных заведениях РСФСР», утвержденным 2 сентября 1921 г., все научно-педагогическое сообщество страны разделялось на три груп-

пы: 1) профессора – лица, ведущие собственные учебные курсы, 2) преподаватели, ведущие вспомогательные курсы и занятия под руководством профессоров, и 3) научные сотрудники – прочий квалифицированный персонал вузов. Профессора избирались по всероссийскому конкурсу на 10 лет с утверждением Государственного ученого совета (ГУС) Наркомпроса РСФСР, штаты преподавателей и научных сотрудников формировались правлениями вузов.

Основная часть профессорско-преподавательского корпуса университетской химии, включая ее элиту, ученых, обладавших высоким научным и человеческим авторитетом (профессоров Н. Д. Зелинского, А. Е. Арбузова, Л. А. Чугаева и др.) в послереволюционный период активно продолжала свою исследовательскую и педагогическую деятельность. В 1920-е гг. представители профессуры химических кафедр принимали участие в общественной жизни университетов, в том числе, в обсуждении путей развития высшей школы в советской России. В частности, Л. А. Чугаев представил в Наркомпрос записку о реформе университетов и являлся делегатом конференции для обсуждения проекта Положения об управлении вузов[2]. Профессора и преподаватели химических кафедр и отделений университетов продолжали сложившуюся еще в дореволюционный период традицию просветительной работы в области химии в рабочих школах и лекториях. Так, Л. А. Чугаев выступал в 1919 г. с популярными лекциями в Петрограде и Вологде, а А. Е. Арбузов читал в Казани общедоступные курсы «Химия кухни» и «О сахаре и сахарине».

В публицистической литературе конца 1920-х гг. и в более поздних научных работах советских авторов по истории высшей школы отмечалось, что «старый персонал сопротивлялся связи втузов с заводами»[3] и образовательной реформе в целом. Критике со стороны советского партийного руководства подвергались и некоторые представители профессорско-преподавательских коллективов химических факультетов и кафедр. Так, А. Я. Вышинский, выступая на Всесоюзном ректорском совещании в январе 1930 г., привел ряд фактов, отражавших реакционные позиции университетской профессуры, в том числе, эпизод, происходивший на занятиях по химии. Один из профессоров-химиков характеризуя процесс диффузии аммиака и соляной кислоты, использовал сравнение, в котором партийные идеологи не без оснований увидели намек на политику пролетаризации вузов: «Аудитория полна людей в синих костюмах. Они сидят прочно на местах. Вдруг открывается дверь, врываются люди в красных костюмах и начинают вытеснять людей в синих костюмах. Начинается перемешивание, после чего остается зловоние»[4].

Подобные высказывания являлись отражением недовольство университетской интеллигенции общей атмосферой внутренней жизни университетов и заметным снижением образовательного и культурного уровня студенческой молодежи. В начале 1920-х гг. начал меняться и контингент студенчества химических факультетов, поскольку первоочередному приему на бюджетные места подлежали рабфаковцы, комсомольцы и члены РКП(б), дети заслуженных революционеров, комсостава, политработников и т. п. Образовательный ценз абитуриентов был существенно размыт: уровень общего образования большинства рабфаковцев и представителей других групп «красного» студенчества был недостаточен для освоения университетского курса; при этом допускался прием в вузы без предоставления документов об образовании по результатам сдачи вступительного коллоквиума, заменявшего экзамены[5].

X съезд советов принял решение о введении платного обучения в городских школах 1-й и 2-й ступени и высших учебных заведениях с возложением основной

финансовой нагрузки на наиболее обеспеченные слои населения. Осенью 1923 г. по решению Президиума Коллегии Наркомпроса была установлена плата за обучение в вузах в размере 50 рублей золотом в год. Но для вышеназванных категорий студентов обучение в университетах оставалось бесплатным. Примерно с 1924 г. принцип происхождения при приеме в вузы утрачивает первостепенно значение, на первый план выступает требование «пролетарской сознательности»[6], что влияло на рост численности коммунистов и комсомольцев, а, следовательно, и на общую атмосферу внутренней жизни университетов, обостряя противостояние революционно настроенной молодежи с «буржуазной» профессурой.

В то же время, в 1920-е гг. сохранялись определенные возможности для воспроизводства университетской интеллигенции, благодаря льготам при поступлении и бесплатному обучению, которые предоставлялись детям профессоров, преподавателей и обслуживающего персонала вузов, а также членам профсоюза работников просвещения и их детям. Определенный процент студенчества составляли также молодые люди из среды интеллигенции и других сословий, которым удавалось тем или иным способом «приписаться» к рабочему классу или иным льготным группам абитуриентов[7].

В целом, политика пролетаризации высшей школы и науки, включая сектор университетской химии, к концу 1920-х гг. не принесла существенных результатов. Часть студентов вынуждена была покинуть университеты в результате чистки 1924-1925 гг., что негативно сказалось и на подготовке специалистов в области химических наук, однако позднее многие были восстановлены. Июльский 1928 г. Пленум ЦК КВП(б) в постановлении «Об улучшении подготовки новых специалистов» ужесточил политику классового отбора студенчества, поставив задачу довести количество рабочих среди принятых во втузы до 65%, что, разумеется, коснулось и химических факультетов университетов. Принци-пиальные изменения в социальном составе студенчества были достигнуты в 1930-х гг. Так, по данным на 1935 г. в Ленинградском университете обучалось 1996 студентов из рабочих, 341 – из крестьян и 114 детей научных работников; в Саратовском университете – 619 детей рабочих, 242 – крестьян и 106 – научных работников и т. п.[8]

Примерно таким же образом распределялись студенты университетов и на химических факультетах. Необходимо отметить, что к этому моменту ощутимые результаты дала политика ликвидации неграмотности, по сравнению с началом 1920-х гг. возрос средний уровень общеобразовательной подготовки рабфаковцев и абитуриентов химических факультетов. Показательно, что многие студенты-химфаковцы 1920-х – 1930-х гг., происходившие из малоимущих рабочих и крестьянских семей, не только успешно завершили образование, но стали впоследствии известными учеными и педагогами, ответственными работниками промышленных предприятий.

В период образовательных реформ 1920-х – начала 1930-х гг. количественные показатели приема и выпуска специалистов-химиков в университетах являлись нестабильными. Например, первый выпуск химиков Саратовского университета 1922 г. составил 14 человек, в 1925 г. – уже 63 человека, затем в 1927-1929 гг. вновь происходит сокращение выпуска до 14 человек, в 1930 г. университет выпустил 95 специалистов в области химии, в 1934 г. – 23. При этом существовал разброс количества студентов-химфаковцев в различных университетах. По данным на 1935/36 учебный год на химических факультетах обучалось: в Ленинградском университете 489 студентов (из них 35 человек дипломников), в Горьковском университете – 152, в Казанском – 291, Саратовском – 441, Воронежском – 365, Рос-

товском – 274, Томском – 228, Иркутском – 202[9]. Согласно «Сводке о специализации контингентов учащихся по университетам» на 15 сентября 1937 г. по химическим специальностям в университетах РСФСР обучалось 4094 студентов (из которых приступили к занятиям на 1 курсе 898 человек, сдали государственные экзамены – 563 человека), в университетах Украины – 1367 человек, в Белорусском государственном университете – 223, Азербайджанском – 255, Тбилисском – 332, Ереванском – 204, Ташкентском – 200, Казахском – 201, всего по СССР на тот момент по химии специализировалось 68876 студентов университетов.

Наибольшим контингентом студентов-химиков обладал Московский государственный университет – 741 человек, за ним шли Ленинградский (543), Саратовский (424) и Харьковский (421) университеты. Кроме того, окончили теоретический курс по химическим наукам в РСФСР 121, а на Украине 90 молодых специалистов[10]. В большинстве университетов примерно такой же по численности контингент студентов обучался на биологических и почвенно-геологических факультетах, в программу которых также входили химические дисциплины, и некоторые выпускники специализировались по кафедрам биохимии и др. К концу 1930-х гг. химия стала одной из наиболее популярных специальностей высшей школы, тем более, что третья пятилетка была объявлена «пятилеткой химии и специальных сталей». Третий пятилетний план намечал рост химической промышленности в 2,4 раза[11].

Одной из существенных характеристик студенческой среды советского периода стало изменение ее гендерного облика, в том числе, многие девушки выбирали специальность химика; например, в 1928 г. из 15 дипломников химического отделения МГУ было 7 девушек[12]. Советские университеты 1920-х – 1950-х гг. воспитали плеяду высококвалифицированных женщин-химиков, в том числе, известных ученых. В 1925 году, окончив Московский университет, по представлению И. А. Каблукова поступила в аспирантуру кафедры общей и физической химии А. В. Новоселова, впоследствии доктор химических наук, 1949-1955 гг. – декан химического факультета. На этом посту ее сменила выпускница МГУ 1934 г., специалист в области кинетики и катализа К. В. Топчиева. В 1955 году окончила химфак Московского университета будущий известный химик-органик И. П. Белецкая. Выпускницей Уральского государственного университета является известный электрохимик Х. З. Брайнина, и т. п.

Следует отметить, что в рассматриваемый период не прекращался процесс формирования молодых научно-педагогических кадров университетской химии. В 1920-х гг. в университетах продолжал развиваться институт послевузовского образования. Только в МГУ с 1917 по 1923 г. для подготовки к научно-педагогической деятельности было оставлено более 900 человек. В других университетах этот показатель был существенно ниже, но научные коллективы университетских кафедр и факультетов, в том числе, химических, продолжали, несмотря разруху первых послереволюционных лет, пополнятся молодыми сотрудниками, увлеченными изучением химии. Их участие в проводившихся химическими кафедрами лабораторных практикумах и научно-производственных программах под руководством ведущих профессоров-химиков в значительной степени компенсировало дефекты в общей организации учебного процесса и послевузовской подготовки для данной конкретной группы университетской молодежи, однако не могло в полной мере обеспечить задачи формирования корпуса кадров химиков-исследователей.

В 1923 г. Наркомпрос утвердил «Положение о порядке оставления при вузах студентов для подготовки их к научной и

педагогической деятельности», а в 1925 г. – «Положение о порядке подготовки научных работников при высших учебных заведениях и научно-исследовательских учреждениях», положившие начало правовому оформлению института аспирантуры. «Положением» 1925 г. определялись сроки обучения в аспирантуре (3 года), порядок утверждения темы научной работы, проведения теоретической подготовки и аспирантской практики, защиты диссертации и прочее[13]. С 1923 г. действовала аспирантура на химическом отделении Московского университета. В фонде архива МГУ среди документов предметной комиссии по химии сохранились отдельные отчеты аспирантов этого периода, в которых освещаются этапы освоения ими теоретических курсов и экспериментальная работа по темам исследований[14]. Например, в отчете аспиранта медицинского факультета по кафедре биологической химии А. Х. Борка подробно описан процесс получения из шелка этилового эфира солянокислого гликокалла, а из него дикетопиперазина, и т. п. В середине 1920-х гг. первые аспиранты-химики советского времени начали заниматься в Казанском университете.

В период 1920-х гг. процесс формирования аспирантских кадров в определенной степени сохранял форму общественно-политической кампании, в которой количественные показатели порой превалировали над качеством и результатами образовательного процесса. В частности, в 1930 г. было разрешено принимать в аспирантуру лиц без диплома о высшем образовании, но имевших стаж работы, при условии успешного прохождения ими подготовительного курса. В начале 1930-х гг. параллельно с восстановлением университетской системы был законодательно упорядочен процесс присвоения ученых степеней и званий. В 1933 г. была создана Высшая аттестационная комиссия (ВАК), а в январе 1934 г. вышло Постановление СНК СССР «Об ученых степенях и званиях»[15], вводившее ученые степени доктора и кандидата наук и ученые звания ассистента, доцента и профессора для вузов и младшего научного сотрудника, старшего научного сотрудника и действительного члена для научно-исследовательских учреждений, определен порядок из присуждения. Была проведена переаттестация профессорско-преподавательского состава высшей школы, которая для большинства работников химических факультетов и кафедр университетов являлась формальностью. В то же время, далеко не все работники вузов смогли подтвердить статус профессора, который они имели по Положению 1921 г.: так, в вузах, подведомственных Комитету по высшему техническому образованию, было заново утверждено около 20% профессоров.

«Положение об ученых степенях и званиях», принятое в марте 1937 г., расширило спектр научных отраслей, в том числе, химии, по которым могли выполняться научные исследования, и уточнило права и обязанности Высшего аттестационного комитета (ВАК). Существенное значение для повышения качества послевузовской подготовки специалистов, в том числе, на химических факультетах и кафедрах университетов, имело Постановление СНК СССР и ЦК ВКП(б) «О работе высших учебных заведений и о руководстве высшей школой» от 23 июня 1936 г., которое, в частности, устанавливало преимущественное право зачисления в аспирантуру и на должности научных сотрудников НИИ выпускников с дипломами 1-й степени[16].

В 1939 г. СНК СССР было утверждено Положение об аспирантуре, ставшей в последующие десятилетия основной формой подготовки профессорско-преподавательских кадров университетов и отраслевых вузов. Главным методом обучения в аспирантуре являлась самостоятельная работа аспиранта по утвержденному учебному плану и под наблюдением прикрепленного научного руководителя. Многие

химические факультеты советских университетов начали активную работу по подготовке молодых ученых и преподавателей через аспирантуру, что существенно повысило их научно-педагогический потенциал.

Многие советские ученые-химики, в том числе, работники университетов, в период 1920-х – 1940-х гг. стали жертвами политических репрессий. Во многих случаях причиной арестов становились контакты с зарубежными химическими научными центрами и лабораториями, которые давали повод к обвинениям в промышленном шпионаже. Например, в 1937 г. на этом основании была арестована группа молодых химиков Казанского университета, в том числе, Г. Х. Камай, Б. А. Арбузов, А. И. Разумов, студенты И. Торгов и Н. Гречкин. Г. Х. Камаю инкриминировались также связи с зарубежными контрреволюционными организациями (его брат проживал в Харбине). Благодаря научному авторитету и принципиальной позиции А. Е. Арбузова, остановившему работу лаборатории и почти ежедневно телеграфировавшему в Кремль лично Сталину, в мае 1939 г. все арестованные были освобождены, а обвинения с них сняты.

Однако история советской университетской химии этого периода включает немало трагических страниц[17]. В 1930 г. арестовали профессора Московского университета, одного из создателей советской физико-химии Е. И. Шпитальский. В 1938 г. был арестован и расстрелян профессор химии Саратовского университета Э. В. Змачинский. Пострадали многие другие деятели химико-технологического образования Советского Союза. Были расстреляны: заведующий кафедрой электротехники Химико-технологического института мясной промышленности профессор С. Я. Купидонов, доктор химических наук, заведующий кафедрой Московского химико-технологического института, профессор Н. Ф. Юшкевич, доктор наук, заведующий геохимической лабораторией ВНИИ минерального сырья, профессор В. А. Зильберминц, профессор Ленинградского химико-технологического института Л. Ф. Фокин, профессор Пермского химико-технологического института Д. С. Епишин. В 1920 и 1938 гг. арестовывался профессор Г. Л. Стадников.

Летом 1930 г. во время зарубежной поездки выдающийся отечественный химик, (по определению В. И. Ленина, «глава нашей химической промышленности») В. Н. Ипатьев, узнав из газет о раскрытии «контрреволюционной вредительской и шпионской организации в военной промышленности СССР» принял решение остаться на Западе. Постановлением общего собрания АН СССР от 29 декабря 1936 г. он был исключён из её членов, а в начале 1937 г. лишён гражданства СССР[18]. Многие ученики В. Н. Ипатьева, а также его сын, химик В. В. Ипатьев были репрессированы. В 1940 г. был арестован и расстрелян первый лауреат Бакинской Нобелевской премии, профессор В. Ф. Герр. В 1944 г. 10 лет лагерей получил молодой физико-химик, выпускник Харьковского университета, И. В. Бойко[19], и т. п. Ученые, избежавшие гибели, работали в годы заключения в «шарашках», продолжая исследования в области химии и смежных наук. Со второй половины 1950-х начался процесс реабилитации политических заключенных, что позволило многим из них вернуться к полноценной исследовательской и педагогической работе.

Профессорский корпус химических отделений и факультетов в довоенный период был в основном беспартийным, но среди молодых преподавателей и аспирантов число коммунистов и комсомольцев в 1930-е гг. заметно возросло. В 1929 г. среди аспирантов вузов СССР насчитывалось 9,7% рабочих, партийно-комсомольская прослойка составляла 10,7%[20]. В 1930-е гг. ситуация изменилась. В 1935 г. из 26 аспирантов Воронежского НИИ химии четверо являлись членами ВКП(б), семеро –

комсомольцами[21]. Массовое вступление университетской молодежи в партию и комсомол происходило в годы Великой Отечественной войны.

ПРИМЕЧАНИЯ

[1] Галкин К. Т. Высшее образование и подготовка научных кадров в СССР / Под ред. проф. Н. А. Константинова. – М., 1958. – С. 82.

[2] Лев Александрович Чугаев: Биографический очерк, составленный Э. Фрицманом / / Чугаев Л. А. Сборник речей и докладов, посвященных его памяти / Под редакцией В. Н. Ипатьева. – Л., 1924. – С. 9.

[3] Балашов А.Д. Реорганизация и укрепление высшей школы в СССР (1928-1934) // Из истории Октябрьской революции и социалистического строительства в СССР / Академия общественных наук при ЦК КПСС. Ученые записки. Вып. 29. – М., 1957. – С. 189-190.

[4] Материалы ректорского совещания. Доклады А. С. Бубнова и А. Я. Вышинского и резолюции. Январь 1930 г. – М.-Л., 1930. – С. 25.

[5] Бюллетень официальных распоряжений и сообщений НКП. 3 февраля 1923 . № 10. Ст.75.

[6] Андреев Д. А. «Красное студенчество» 1921-1924 гг.: контуры образа (К вопросу об обязательности «пролетарского происхождения») // Диалог со временем: Альманах интеллектуальной истории. – М., 2007. – Вып. 20. – С. 283-284.

[7] См.: Фитцпатрик Ш. «Приписывание к классу» как система социальной идентификации // Американская русистика. Вехи историографии последних лет. Советский период. – Самара, 2011. – С. 174-175.

[8] ГАРФ. – Ф. Р-8080. – Оп. 2. – Д. 274. – Л. 28, 52.

[9] Там же. – Л. 30-83.

[10] ГАРФ. – Ф. Р-8080. – Оп. 2. – Д. 356. – Л. 1.

[11] История социалистической индустриализации СССР. В 7 томах. – Т. 5. – М., 1978. – С. 24.

[12] ЦАГМ. – Ф. 1609. – Оп. 1. – Д. 1157. – Л. 68-69.

[13] Галкин К. Т. Указ. соч. – С. 88-91.

[14] ЦАГМ. – Ф. 1609. – Оп. 1. – Д. 969. – Л. 77-78.

[15] СЗ СССР. – 1934. – № 3. – Ст. 30.

[16] СЗ СССР. – 1936. – № 34. – Ст. 308.

[17] Костецкий П. В. Химики ГУЛАГа: Личная и профессиональная участь 150 ученых: Аналитический обзор опубликованных и неизвестных данных. – М., 2002.

[18] О его деятельности в СССР и за рубежом см.: Ипатьев В. Н. Жизнь одного химика: Воспоминания. – Нью-Йорк, 1945; Волков В. А. А. Б. Чичибабин и В. Н. Ипатьев – трагические судьбы // Российские ученые и инженеры в эмиграции / Под редакцией В. П. Борисова. – М., 1993. – С. 40-71; Соловьев Ю. И. Владимир Николаевич Ипатьев и Алексей Евгеньевич Чичибабин // Трагические судьбы: репрессированные ученые Академии наук СССР. – М., 1995. – С. 46-53.

[19] Маркова Е. В. Немного истории: Судьбы репрессированных химиков в 1940-1950-е годы. Электронный ресурс. – Код доступа: http://him.1september.ru/

[20] См.: Синецкий А. Я. Профессионально-преподавательские кадры высшей школы. – М., 1950. – С. 79.

[21] ГАРФ. – Ф. Р-8080. – Оп. 2. – Д. 274. – Л. 59.

РОССИЙСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ ДРУЖБЫ НАРОДОВ (РУДН)
КАФЕДРА ТЕОРИИ И ИСТОРИИ МЕЖДУНАРОДНЫХ ОТНОШЕНИЙ

УДК 327.5
ББК 63.3(4)6-61
Всеобщая история, политология

ФУНКЦИОНАЛЬНАЯ ТРАНСФОРМАЦИЯ НАТО

Д. В. Казанчев

В статье автор исследует процесс функциональной трансформации Североатлантического Альянса на протяжении двадцатилетнего периода со времён распада биполярной системы международных отношений. Данная проблема рассматривается на основе проведенного анализа ряда доктринальных документов НАТО в области внешней политики. Акцентируется внимание на том, что, несмотря на завершение «холодной войны», Альянс приобрел целый ряд новых функций и задач.

Ключевые слова
НАТО, внешняя политика, внешнеполитические интересы, стратегическая концепция, союзники

Чтобы в полном объеме постичь трансформацию Североатлантического Альянса необходимо рассмотреть те изменения, которые в нем произошли и отдельное внимание уделить его функциональные изменения.

Первые функции, которыми Альянс был наделен, указаны в Вашингтонском договоре 1949 г., где уже в преамбуле говорилось, что: «Договаривающиеся стороны подтверждают свою веру в цели и принципы Устава ООН и свое желание жить в мире со всеми народами и правительствами. Договаривающиеся стороны преисполнены решимости защищать свободу, общее наследие и цивилизацию своих народов, основанные на принципах демократии, свободы личности и законности. Договаривающиеся стороны преследуют цель укрепления стабильности и повышения благосостояния в Североатлантическом регионе. Договаривающиеся стороны полны решимости объединить свои усилия с целью создания коллективной обороны и сохранения мира и безопасности» (1).

Главной угрозой на момент создания НАТО и определния ее функций был Советский Союз, формирующаяся вторая сверхдержава, с коммунистической идеологией и большим военным потенциалом. По сути именно против СССР и была направлена ст. 5 данного договора: «Договаривающиеся стороны соглашаются с тем, что вооруженное нападение на одну или нескольких из них в Европе или Северной Америке будет рассматриваться как нападение на них в целом и, следовательно, соглашаются с тем, что в случае если подобное вооруженное нападение будет иметь место, каждая из них, в порядке осуществления права на индивиду-

альную или коллективную самооборону, признаваемого ст. 51-ой Устава ООН, окажет помощь Договаривающейся стороне, подвергшейся или Договаривающимся сторонам, подвергшимся подобному нападению, путем немедленного осуществления такого индивидуального или совместного действия, которое сочтет необходимым, включая применение вооруженной силы с целью восстановления и последующего сохранения безопасности Североатлантического региона. О любом подобном вооруженном нападении и всех принятых в результате него мерах немедленно сообщается Совету безопасности. Подобные меры будут прекращены, когда Совет безопасности примет меры, необходимые для восстановления и сохранения международного мира и безопасности» (1).

Совершенно очевидно, что НАТО была создана как оборонительный военно-политический блок, направленный против СССР и его союзников, препятствующий укреплению геополитических позиций советской сверхдержавы в североатлантическом регионе, недопускающий распространения коммунистической идеологии.

В ходе «холодной войны» противостояние США и СССР, НАТО и ОВД было вполне логично и обоснованно, но ситуация кардинально меняется в 1990-х гг., когда СССР распался. Ситуация в мире резко изменилась. Перестала существовать коммунистическая угроза, была роспущена ОВД, являвшаяся главным противовесом Альянсу, в мире сохранилась единственная сверхдержава – США, которой нет равных по силе и мощи, а основным инструментом обеспечения интересов США продолжал оставаться Североатлантический Альянс. Изменения в геополитической обстановке вызвали и функциональные изменения внутри НАТО. Эти изменения нашли свое отображение в стратегической концепции НАТО 1991 г.

В данной Концепции обозначаются те стратегические изменения на политической карте мира, которые произошедшие с распадом СССР и системы социализма. Уделяется внимание выводу Советских войск из Восточной Европы, объединению Германии, появлению новых государств.

Особое место в Концепции уделяется изменению функциональной нагрузки Альянса. В ч. 1 п. 7 говорится о том, что угроза полномасштабного нападения на европейских членов Альянса была успешно устранена, а также, что риск внезапного нападения практически устранен (2). По сути это означает, что СССР, а затем и Россия больше не рассматривались как основная угроза. Для дальнейшего существования Альянса необходимо было создать новый стержень, ибо с распадом СССР и отсутствием главной угрозы, многие ставили под сомнение нужность НАТО в целом. Необходимо было найти оправдание существованию Альянса.

Именно поэтому в Концепции 1991 г. определялись новые задачи и функции Альянса. Так, в п. 8 ч. 1 данного документа говорилось о том, что по-прежнему существует целый ряд угроз для стран НАТО, разных по своей природе (2). Это размытое заявление раскрывалось в следующих пунктах. Так, в п. 9 ч. 1 говорилось, что основная опасность будет заключаться в нестабильности стран Центральной и Восточной Европы, связанной с политическими, экономическими и социальными потрясениями. Более того этнические и территориальные споры, потенциально способные перерасти в вооруженные конфликты, могут косвенно или напрямую угрожать безопасности членов Альянса (2). Действительно, с распадом социалистического лагеря и роспуском СССР на карте мира появилось большое количество новых независимых государств. В ряде регионов образовался своего рода вакуум, заполнявшийся ранее совесткой идеологией. Сам по себе крах системы социализма отозвался глубокой

дестабилизацией и центральновосточно-европейского региона, да и всего евразийского пространства.

Г. Киссинжер в своей работе «Нужна ли Америке внешняя политика. К дипломатии XXI века» писал, «что существует необходимость раз и навсегда заполнить тот стратегический вакуум в Центральной Европе, который в XX веке «провоцировал как германский, так и российский экспансионизм» (3).

Действительно, страны Центральной и Восточной Европы фактически всегда находились в зависимости от различных мировых держав, поэтому оказались не готовы получить полную независимость и самостоятельность в своей политике и нуждались в сильном и авторитетном внешнем арбитре. Тем более, что наряду с политической дистабилизацией ситуации, наблюдалась и дистабилизация экономическая, вызванная распадом экономических связей, что могло привести к различного рода социальным беспорядкам.

В п. 11 ч. 1 Концепции нато 1991 г. говоритлось и о Ближнем Востоке, а именно о том, что многие военные режимы, находящиеся там у власти, также могут составлять угрозу для членов НАТО (2). Здесь тоже нет ничего удивительного, так как бесперебойное обеспечение Запада стратегическими ресурсами, в первую очередь нефтью и газом, является залогом благополучного развития этих стран.

Данный пункт получил развитие в ч. 2 Концепции 1991 г., где говорилось о целях и функциях безопасности Альянса. Прежде всего стоит отметить тот факт, что с исчезновением основного геополитического соперника НАТО, основные цели Альянса остались такими же, как и в Вашингтонском договоре 1949 г., а именно охрана свободы и безопасности всех участников Альянса всеми военными и политическими средствами. Более того, попрежнему Совету Безопасности ООН отводится главенствующая роль в решении вопросов международной безопасности (Ч. 2. п. 15) (2).

Мы видим, что в 1991 г. функции Альянса сводились к обеспечению безопасности в евроатлантическом регионе, не выходя за его пределы, по-прежнему решающее значение имели решения СБ ООН. Но тут важно отметить то, что, начиная с 1991 г., к лидерам НАТО постепенно приходит понимание того, что в мире больше нету силы, которая могла бы им что-то противопоставить. По сути, появилась возможность создания однополярного мира во главе с США и НАТО. При таком подходе НАТО придавались бы функции «глобального полицейского», охраняющего интересы США и их союзников. Основа для расширения функций как раз и была заложена в концепции 1991 г.

Дальнейшая трансформация функции Альянса находит свое отражение в стратегической концепции НАТО 1999 г. Именно в этой концепции открыто говорится о новых вызовах, появившихся перед Альянсом. В ч. 2 п. 20 говорилось: «Ряд стран внутри и за пределами Евроатлантического региона переживают серьезные экономические, социальные и политические трудности. Противоборство на этнической и религиозной почве, территориальные споры, малоэффективные или неудавшиеся попытки осуществления реформ, нарушения прав человека и распад государств могут привести к локальной и даже региональной нестабильности. Возникающая в результате этого напряженность может привести к кризисам, наносящим ущерб стабильности в Евроатлантическом регионе, к человеческим страданиям и вооруженным конфликтам. Подобные конфликты, могут нанести ущерб безопасности Североатлантического союза либо в случае их распространения на соседние страны, в том числе и на страны НАТО, либо иным образом, они могут также отрицательно сказаться на безопасности других государств» (4). По-

скольку главная цель Альянса – обеспечение безопасности своих членов, то тут мы видим, что лидеры и стратеги НАТО начали мыслить более глобальными категориями, выходя уже за территориальные рамки евроатлантического региона.

Далее в п. 31 лидеры НАТО говорили о глобальном регулировании международной безопасности: «Проводя политику сохранения мира, предотвращения войны и укрепления безопасности и стабильности, изложенную в первостепенных задачах по обеспечению безопасности, НАТО, в сотрудничестве с другими организациями, будет содействовать предотвращению конфликтов, а в случае возникновения кризиса – участвовать в его эффективном урегулировании в соответствии с международным правом, включая возможность проведения операций реагирования на кризис вне статьи 5 Вашингтонского договора. Готовность Североатлантического союза к проведению таких операций служит основой для осуществления более широкой задачи укрепления и распространения стабильности и зачастую предполагает участие в них партнеров НАТО» (4).

Главный смысл данного пункта состоит в том, что для начала использования натовской военной мощи уже не обязательно иметь в виду п. 5 Вашингтонского Договора («вне статьи 5 Вашингтонского договора»), а именно агрессия против одного из членов Альянса. Вводятся новые угрозы: «Всякое вооруженное нападение на территорию государств-членов Североатлантического союза с любого направления подпадает под действие Ст. 5 и 6 Вашингтонского договора. Однако безопасность союза должна обеспечиваться с учетом глобальной обстановки. Интересы безопасности союза могут быть затронуты иными факторами риска более широкого характера, такими как: террористические акты, саботаж, организованная преступность, а также нарушение притока жизненно важных ресурсов. Бесконтрольное перемещение больших масс населения, в особенности вследствие вооруженных конфликтов, также может вызывать проблемы для безопасности и стабильности Североатлантического союза. В рамках союза существуют договоренности о консультациях между союзниками в соответствии со ст. 4 Вашингтонского договора и, при необходимости, о координации их усилий, в том числе реагирования на потенциальные угрозы такого рода»(4). То есть НАТО готово заранее реагировать на возможную угрозу. Теоретически, усиление любого государства может быть воспринято как угроза собственной безопасности. Следуя логике НАТО получается, что нельзя допускать усиления каких бы то ни было стран вне Альянса. Именно здесь начинает проявляться гегемонизм лидеров организации.

В концепции 1999 г. центральным пунктом уже являлись не политические методы воздействия на развитие международных отношений, а «право» НАТО проводить военные операции за пределами территории её стран-членов. Перечень «опасностей для НАТО» за пределами территории участ-ников блока, который приводится в концепции 1999 г., гораздо шире соответствующего перечня, содержавшегося в концепции 1991 г. Он включает, в частности, серьёзные экономические, социальные и политические трудности, этническое и религиозное соперничество, территориальные споры, недостаточные или неудачные попытки реформ, нарушения прав человека, распад государств.

Очевидно, что НАТО присвоила себе функции «глобального полицейского». Не взирая на устав ООН, Альянс разрешил действовать себе вне своей территории, а также проводить упреждающие действия, что противоречит нормам международного права. По сути главной функцией Альянса стала реализация выгодной лидерам НАТО политики по всему миру.

Была предпринята попытка создать однополярную модель международных

отношений, но как показала практика это бремя стало натовцам не по силам в силу ряда факторов: усиление других вненатовских сил на международной арене (Китай, Россия, Иран), отсутствие успеха в Ираке, проблемы американцев в Афганистане, мировой экономический кризис, недовольство мирового сообщества односторонними действиями Альянса и стремление к созданию более справедливой многополярной системы международных отношений, отсутствие эффективного сотрудничества в решении глобальных проблем и многое другое.

Изменение международной политической ситуации в конце первого десятилетия XXI в. вызвали изменения в функциональной нагрузке НАТО отраженной в Стратегической концепции, принятой в 2010 г.

Тем не менее, сразу же стоит отметить, что уже во введении к последней натовской концепции обозначаются глобальные функции Альянса: «Она (внешнеполитическая концепция) предлагает нашим партнерам во всем мире дополнительные возможности политического взаимодействия с НАТО и существенную роль в формировании тех операций под руководством НАТО, в которые они вносят свой вклад» (5). То есть, речь уже идет об операциях, проводимых далеко за пределами территориальной юрисдикции Альянса. Об этом натовские стратеги заявляют как уже свершившимся факте, то есть позиционирование НАТО идёт уже в качестве не региональной, а глобальной организации.

«Она (стратегическая концепция) выражает решимость НАТО добиваться создания условий, которые позволят освободить мир от ядерного оружия, но вновь подтверждает, что пока в мире существует ядерное оружие, НАТО будет оставаться ядерным союзом» (5). Яркий пример очередной глобальной функции НАТО, основанной на общемировой проблеме распространения ядерного оружия. Более того, косвенно этот пункт может являться угрозой и для всех стран обладающих ядерным оружием, но невходящим в Альянс.

О глобальных функциях НАТО говорилось и в п. 1 раздела «Ключевые задачи и принципы»: «Основополагающее и неизменное назначение НАТО состоит в том, чтобы гарантировать свободу и безопасность всех ее членов как политическими, так и военными средствами. В настоящее время Североатлантический союз остается одним из важнейших источников стабильности в непредсказуемом мире» (5). Лидеры Альянса ставили в прямую зависимость развитие системы международных отношений от деятельности НАТО. Развиваться данная система должна именно под диктовку НАТО, что нарушает во многом интересы других участников международных отношений, что может привести к ещё большей нестабильности и придать нынешней системе международных отношений большую конфронтационность.

Отдельного внимания заслуживают ряд новых, приобретенных Альянсом, функций. Так в новой концепции появился пункт борьбы против кибератак: «Кибератаки становятся более частыми, более организованными и более дорогостоящими в плане ущерба, который они наносят государственным органам, коммерческим предприятиям, экономике стран, а потенциально также системам транспорта и снабжения и другим ключевым объектам инфраструктуры; они могут достичь такого порога, который угрожал бы экономическому благосостоянию, безопасности и стабильности отдельных стран и всего евроатлантического региона. Источниками таких атак могут быть как иностранные военные и разведывательные структуры, так и организованные преступные, террористические и/или экстремистские группировки» (5). Явление это относительно новое, пока не приняты общемировые принципы борьбы с данной угро-

зой, более того, нет чёткой международно-правовой базы, связанной с борьбой с данным явлением. Поскольку, НАТО присвоила себе глобальные функции и обладает огромным потенциалом и в этой области, не имеющим серьезных конкурентов в мире, то здесь опять же существует огромная опасность соблазна злоупотребить своим преимуществом.

Также в концепции речь идёт о другой новой функции Альянса, а именно об энергетики и о бесперебойных поставках стратегических ресурсов: «Все страны становятся в растущей степени зависимыми от жизненно важных коммуникаций, транспортных и транзитных путей, необходимых для международной торговли, энергетической безопасности и экономического благополучия. Поэтому требуются дополнительные международные усилия, чтобы обеспечить их устойчивость к возможным нападениям или подрыву их функционирования. Некоторые страны НАТО станут больше зависеть от зарубежных поставщиков энергии, а в некоторых случаях также от иностранных сетей снабжения и распределения энергии для удовлетворения своих энергетических потребностей. По мере того, как все большая часть потребляемой в мире энергии становится объектом глобальной транспортировки, энергоснабжение оказывается все более уязвимым к подрывным действиям и сбоям» (5). Если, например, какая-либо страна, обладающая ресурсами, важными для членов НАТО, откажется их поставлять, то по сути, это создаст угрозу безопасности Альянса. Тогда Альянс сможет провести меры против этой страны. Согласно международному праву, мировой сообщество обязано уважать суверенитет стран и не вмешиваться в их внутренние дела, но здесь мы видим прямую угрозу ресурсообладающим странам. Под ширмой борьбы, к примеру с терроризмом, кибератаками, нарушениями прав человека и т. п. НАТО будет пытаться защитить свои экономические интересы.

В параграфе «Обеспечение безопасности путем кризисного регулирования» опять же говорится о глобальных функциях Альянса: «Кризисы и конфликты за пределами границ НАТО могут представлять прямую угрозу безопасности территории и населения Североатлантического союза. Поэтому НАТО будет действовать там, где это возможно и необходимо, чтобы предотвращать кризисы, регулировать их, стабилизировать постконфликтные ситуации и поддерживать восстановление» (5). Если в прошлом веке в стратегиях говорилось больше о региональных кризисах, то здесь речь уже идет о функциях глобального регулирования, причем если раньше делались хоть какие-то оговорки о Совете Безопасности ООН, то здесь их уже и нет.

Ещё одной важной функцией НАТО стало расширение международного сотрудничества, где говорится о том, что члены НАТО будут совершенствовать партнерства на основе гибких форматов, которые смогут объединить НАТО и страны-партнеры вне зависимости от существующих рамок, что они готовы развивать политический диалог и практическое сотрудничество с любыми государствами и соответствующими организациями во всем мире, которые разделяют их заинтересованность в мирных международных отношениях.

Также говорится о том, что участники Альянса готовы проводить консультации с любой страной-партнером по вопросам безопасности, вызывающим обоюдную озабоченность.

Альянс готов предоставить партнерам по операциям структурно оформленную роль в выработке стратегии и решений в отношении миссий под руководством НАТО, в которых они участвуют, а также далее развивать наши существующие партнерства при сохранении их специфики» (5). Здесь важно отметить то, что, вовлекая в орбиту сотрудничества на разных уровнях страны, не входящие в евроатлан-

тическую зону (Например, Япония и Южная Корея или Австралия), которые во многом зависят от стран-членов НАТО, Альянс все более укрепляет свое глобальное доминирование и осуществляет мягкую военно-политическую экспансию.

Программа углубленного партнерства – это блестящий образец того, как надо выстраивать систему партнерских отношений со своими союзниками, партнерами и заинтересованными странами. Ведь это целая система четко прописанных и сформулированных бонусов и привилегий, которыми альянс привлекает потенциальных партнеров, начиная от механизма политических консультаций и заканчивая образованием и системой общей военной подготовки специалистов и военных частей.

Все это позволяет НАТО реализовывать свое политическое присутствие в конкретном регионе земного шара. А также в большей или меньшей степени (в зависимости от обоюдного желания) осуществить мягкую военно-политическую привязку страны в отношении Альянса; оказывать реальное влияние на военную компоненту страны (путем содействия в военных реформах и иных областях военных деятельности); использовать потенциал и ресурсы партнеров для проведения операций под своим руководством. И, наконец, осуществить свою главную цель – сделать НАТО глобальной через сеть глобального партнерства. Именно этой целью и обуславливается всё большее расширение функций Альянса и их трансформация.

ПРИМЕЧАНИЯ

1. Североатлантический договор, Вашингтон, Федеральный округ Колумбия, 4 апреля 1949 г. – // http://www.nato.int/cps/ru/SID-BF150FAB-2D315B16/natolive/official_texts_17120.htm

2. 07.11.1991 – 08.11.1991 The Alliance's New Strategic Concept.//http://www.nato.int/cps/ru/SID-BF150FAB-2D315B16/natolive/official_texts_23847.htm

3. Киссинджер Г. Нужна ли Америке внешняя политика. К дипломатии XXI века / Перевод с английского В. Л. Иноземцева. – М., 2002.

4. Стратегическая концепция североатлантического союза. Одобрена главами государств и правительств на сессии Североатлантического совета в Вашингтоне 23-24 апреля 1999 г.// http://www.nato.int/cps/ru/SID-BF150FAB-2D315B16/natolive/official_texts_27433.htm

5. 19.11.2010. Активное участие, современная оборона. «Стратегическая Концепция Обороны и Обеспечения Безопасности Членов Организации Североатлантического Договора». Утверждена Главами Государств и Правительств в Лиссабоне. – http://www.nato.int/cps/ru/SID-BF150FAB-2D315B16/natolive/official_texts_68580.htm

УДК 94(47)+908
ББК 63.3(2)+74.266.329
Отечественная история, краеведение

ИСТОРИКО-КРАЕВЕДЧЕСКАЯ ЭКСПЕДИЦИЯ «РОССИЙСКОГО НАУЧНОГО ЖУРНАЛА», РЯЗАНСКОГО РО «ОБЩЕРОССИЙСКОГО ДВИЖЕНИЯ ПОДДЕРЖКИ ФЛОТА» И НИЛ ПРОБЛЕМ РЕГИОНАЛИЗАЦИИ ОБРАЗОВАНИЯ РЯЗАНСКОГО ИНСТИТУТА РАЗВИТИЯ ОБРАЗОВАНИЯ ПО ИЗУЧЕНИЮ ИСТОРИЧЕСКОГО И КУЛЬТУРНОГО НАСЛЕДИЯ РЯЗАНСКОГО КРАЯ
(Путевые заметки)

Доктор исторических наук Б. В. Горбунов

Статья посвящена рассмотрению деятельности и результатов первого сезона работы Историко-краеведческой экспедиции «Российского научного журнала», Рязанского РО «Общероссийского общественного Движения поддержки флота» и НИЛ проблем регионализации образования Рязанского института развития образоваиия по изучению исторического и культурного наследия Рязанского края и прилегающих территорий в 2012 году.

Ключевые слова
История, краеведение, экспедиция, Рязанский край, историко-культурное наследие

Экспедиция создана по инициативе главного редактора и издателя «Российского научного журнала» Валентина Павловича Нагорнова с целью исследования объектов исторического и культурного наследия Рязанского края.

1. Поездка в Ермишинский район Рязанской области

Экспедиционная поездка в Ермишинский район состоялась 17 – 18 июля 2012 г. Задачи, поставленные перед экспедицией, можно разделить на две составляющие. Первую компоненту обозначим «промышленно-заводская»: изучение всего того, что сохранилось от Еремшинского (куплен в 1776 г.) и Мердушинского (построен в 1791 г.) железоделательных заводов Андрея Родионовича Баташева, крупного промышленного магната своего времени. Вторая компонента – «военно-морская»: а) посещение могилы матроса с крейсера «Варяг» П. С. Судакова, похороненного на Ермишинском поселковом кладбище, и установление точных крайних дат его жизни – рождения и кончины; б) представление в Ермишинской районной библиотеке книги «Российский флот и Рязанский край. Опыт историко-энциклопедического словаря» (Рязань, 2011), где ермишинские персонажи занимают заметное место.

Персональный состав экспедиции: **Горбунов Борис Владимирович**, профессор, доктор исторических наук, акаде-

мик РАЕН, Заслуженный работник высшей школы РФ, руководитель экспедиции; **Нагорнов Валентин Павлович**, ученый-историк, издатель и главный редактор «Российского научного журнала»; **Родин Валентин Михайлович**, капитан-лейтенант запаса, ветеран боевых действий, председатель Рязанского регионального отделения «Общероссийское общественное Движение поддержки флота».

В поселке Ермишь к экспедиции присоединились **Федулин Геннадий Иванович**, старейший ермишинский краевед, и **Михалина Татьяна Петровна**, начальник Ермишинского районного управления культуры.

Ранним утром 17 июля экспедиция отправилась в путь на автомобиле-внедорожнике марки «Патриот» по маршруту Рязань – с. Кирицы – р. п. Путятино – г. Шацк – г. Сасово – р. п. Ермишь, делая в ходе движения кратковременные остановки.

Первую остановку мы сделали на шоссе между селами Гулынки и Асташево Старожиловского района Рязанской области. Здесь, по левую сторону шоссе, возле родника установлена памятная стела вице-адмиралу В. М. Головнину. На каменном постаменте, верхняя часть которого сделана в виде стилизованной волны, на гребне этой волны установлена стальная модель двухмачтового парусного корабля. На боковой стороне постамента помещена табличка с якорем и надписью: «В память о знаменитом вице-адмирале, кругосветном мореплавателе В. М. Головнине, уроженце села Гулынки. 1776 – 1831». Запаслись ключевой водой, положили полевые цветы у подножия памятника, отдали честь адмиралу и двинулись дальше в путь.

На пути к городу Сасово мы изрядно поплутали, поскольку не были знакомы с автомобильной дорогой от Шацка до Ермиши. При выезде из Сасово справа от шоссе нам открылся величественный вид на Темгеневское городище домонгольского времени – единственный крупный славянский памятник такого рода в округе. Корифей рязанской археологии В. П. Челяпов считал, что это остатки Андреева городка каменного, неоднократно упоминаемого в летописях.

Примерно на полпути от Сасово до Ермиши нам повстречалось селение с удивительным морским, «путешественническим», если можно так выразиться, названием – село Мыс Доброй Надежды. Мы, конечно, знали об этом селе, но в который раз удивились столь редкому наименованию, да еще в сухопутной рязанской глубинке. Здесь же мы вспомнили о том, что в Рязанской области есть еще и деревня с названием Мыс Доброй Надежды – в Сараевском районе. На обратном пути мы сделали здесь получасовую остановку и сфотографировались на память.

Наконец, к 13 часам мы приехали в Ермишь и сразу же направились в районную библиотеку, где состоялась презентация книги «Российский флот и Рязанский край. Опыт историко-энциклопедического словаря». Б. В. Горбунов рассказал собравшимся читателям о том, как родилась идея создания этой, во многом уникальной, книги и о том, как в течение пяти лет проходила кропотливая работа по сбору материалов для неё, об осуществленных параллельно исследованиях, о редакторской и организационной работе с авторами, о собственных словарных статьях. Г. И. Федулин рассказал о том, как он работал над биографиями ермишинских персонажей, которые вошли в состав этой книги. С вниманием был выслушан рассказ В. М. Родина, который сам является одним из персонажей книги, о малом противолодочном корабле «Касимов», носящем имя старинного рязанского города, о котором он написал статью в представляемом издании. В. П. Нагорнов рассказал о своем, весьма значительном, участии в создании книги. Затем слушатели задавали вопросы авторам «Рязанского флотского словаря» – такое краткое обозначе-

Участники экспедиции у транспаранта, обозначающего начало села Мыс Доброй Надежды Сасовского района Рязанской области

ние получило представленное издание у читающей публики. В ходе обсуждения перешли к рассмотрению ряда других краеведческих вопросов, из них самым актуальным явилась тема неизученности участия ермишинцев в Отечественной войне 1812 года. В заключение Б. В. Горбунов подарил два экземпляра книги библиотекам – районной и школьной.

После сытного обеда, устроенного руководством районной библиотеки, экспедиция направилась на Ермишинское поселковое кладбище, где похоронен водолаз экипажа крейсера «Варяг», участник знаменитого боя, Георгиевский кавалер **Прокопий Степанович Судаков** – местный уроженец. Мы дважды обошли весь погост и лишь с третьей попытки с помощью бывшего директора кладбища Н. А. Кочеткова отыскали могилу героя. Нашему взору предстал весь заросший бурьяном, да так, что над могилой образовалось нечто вроде полога, невзрачный облезлый памятник с неверными, как потом выяснилось, датами жизни героя. Мы, как смогли, расчистили площадку вокруг могилы, отдали честь герою, возложили цветы и сфотографировались все вместе.

На территории Рязанской области находится всего два (!) захоронения матросов – «варяговцев», одно из них – в Ермиши. Как говорится, комментарии излишни. Крайне необходимо изыскать средства, изготовить и установить на месте захоронения П. С. Судакова памятник, соответствующий месту подвига «Варяга» в истории России, и наладить регулярный уход за могилой героя. Иначе где же наша память и на чем воспитывать молодежь?

Помянув П. С. Судакова, в 17 час. экспедиция отправилась изучать то, что осталось от Еремшинского и Мердушинского (Мердушевского) железоделательных заводов. От обоих заводов сохрани-

Слева направо: В. П. Нагорнов, Б. В. Горбунов, Н. А. Кочетков, В. М. Родин, Г. И. Федулин на Ермишинском поселковом кладбище у могилы Георгиевского кавалера П. С. Судакова – члена экипажа крейсера «Варяг»

лись части плотин и заводские пруды, ныне служащие местному населению местами отдыха и рыбалки. При осмотре плотины Мердушевского завода были обнаружены артефакты – два больших куска крицы.

Вечером в гостеприимном доме Г. И. Федулина за чашкой чая мы обсудили результаты первого дня экспедиции. В частности, сошлись на том, что необходимо обе плотины и пруды поставить на государственную охрану как памятники истории.

Утром, после здорового сна и хорошего завтрака, мы отправились к намеченным целям. Нас ожидала еще одна ценная находка. За зданием Ермишинской районной администрации расположена мастерская по изготовлению надгробий. Прямо возле входа в мастерскую валяется (другого слова не подберешь) надгробный памятник участнику Синопского сражения капитан-лейтенанту Российского императорского флота князю И. В. Кугушеву. Памятник из карельского гранита стоял на могиле моряка в селе Акаево Ермишинского района, нашли его в близлежащем овраге [2-5]. Переговорив с заведующим мастерской о дальнейшей судьбе памятника, мы решили следующее. Поскольку село обезлюдело, то памятник не стоит возвращать на могилу, т. к. там за ним некому ухаживать. Надо поставить на могиле Кугушева хорошо изготовленный крест с именной табличкой. А памятник отдать на реставрацию в Военно-мемориальную компанию, после реставрации его можно установить в поселковом парке, заложенном в XVIII веке еще Баташовым, слева от памятника Победе в Великой Отечественной войне, напротив мемориальных досок ермишинцам, погибшим в локальных войнах. Таким образом

Б. В. Горбунов с работниками мастерской по изготовлению надгробий возле памятника И. В. Кугушеву

Памятник И. В. Кугушеву

может быть положено начало симметричной Аллее воинской славы. Кстати там же следует поставить и памятный знак П. С. Судакову. Совсем он там не лишний, послужит прославлению подвига «Варяга» и славе России.

Далее мы направились к зданию бывшей усадьбы фон Мекк, где ныне располагается известная в Рязанской области, да и далеко за ее пределами спортивная школа им. Кузовенкова, готовящая вот уже много лет отличных спортсменов-лыжников. За зданием спортивной школы простираются остатки некогда обширного усадебного парка. В парке – могилы милиционеров, погибших в боях с бандитами в 1920 – 1940-е годы. И опять все в запустении таком, что местному начальнику полиции стоит подумать о неполном служебном соответствии. Надо привести срочно в порядок эти захоронения и хорошо бы это сделать силами местной полиции, и наладить за ними регулярный уход.

Выполнив программу экспедиции в Ермишинском районе, мы двинулись в обратный путь. По пути подъехали к Токмаковскому источнику, напились ключевой воды. Мы предварительно знали, что на кладбище села Токмаково расположена могила моряка-подводника краснознаменца А. Д. Фомина. Увы! Могила находилась в состоянии, подобном предыдущим.

Так, с нелегким сердцем, покидали мы гостеприимную Ермишинскую землю.

В город Сасово мы выехали днем 18 июля из Ермиши по дороге домой. Цель поездки в Сасово состояла в том, чтобы узнать о судьбе уроженца села Ласицы, ныне Сасовского района Рязанской области, трюмного квартирмейстера крейсера «Варяг», участника знаменитого боя, Георгиевского кавалера Ф. Ф. Семенова (именно он вместе с механиком лейтенантом рязанцем Н. В. Зориным открывал кингстоны при затоплении корабля; кстати, в экспедиционных планах следующего года – поездка в село Малышево Спасского района Рязанской области, где проживает внучатая племянница Зорина) и, если возможно, посетить его могилу. Предварительно мы знали, что в середине 1920-х годов Семенов уехал в Казах-

стан, однако была надежда на то, что он впоследствии вернулся домой. Пока мы ехали, я позвонил в Сасово нескольким местным краеведам. Все были единодушны: домой моряк не возвращался, умер в Ташкенте в возрасте 92 лет. Поэтому мы, посетив местный краеведческий музей и убедившись в правильности этих сведений, отправились домой.

Наша экспедиция имела продолжение в Рязани. В. П. Нагорнов на следующий же день отправился в Государственный архив Рязанской области с целью уточнить даты жизни П. С. Судакова. Изучение им метрических книг дало неожиданный результат: выяснилось, что легендарный матрос родился не в 1875 году, как указано на надгробном памятнике. Точная дата его рождения 6 июля 1879 года. Г. И. Федулин взял в Ермишинском ЗАГСЕ справку о смерти Судакова, где указана дата его кончины – 25 ноября 1959 года [1].

Результаты экспедиции заинтересовали руководство области в лице вице-губернатора С. В. Филимонова, в молодости служившего на Тихоокеанском флоте в подплаве, главного корабельного старшины запаса. (Отметим, что ныне он один из самых квалифицированных краеведов в Рязанской области). Ознакомившись с отчетом об экспедиционной поездке, он пообещал помочь с наведением порядка на местах захоронений героев.

2. Поездка в деревню Ольховка Александро-Невского района Рязанскй области

Экспедиционная поездка в деревню Ольховка состоялась 9 августа 2012 года. Цель – посещение могилы местного уроженца, матроса с крейсера «Варяг», комендора левого бортового орудия, участника знаменитого боя, Георгиевского кавалера **Василия Ивановича Крутякова**.

Рано утром в том же составе и на том же внедорожнике мы выехали по маршруту Рязань – райцентр пос. Старожилово – с. Семион – райцентр пос. Александро-Невский – д. Ольховка.

Первую остановку сделали в Старожилово, где по правую сторону шоссе у въезда в поселок установлен величественный памятник кругосветному мореплавателю вице-адмиралу В. М. Головнину (село Гулынки, где родился адмирал, административно находится в составе Старожиловского района), установленный во многом стараниями местного клуба моряков «Диана», который создал и много лет возглавляет старший мичман запаса В. А. Домахин, и Рязанского РО «Общероссийское общественное Движение поддержки флота» (руководитель В. М. Родин). Возложив цветы и отдав честь адмиралу, мы отправились в дальнейший путь.

Следующая остановка в селе Семион Кораблинского района, где мы посетили местную церковь. В алтаре этой церкви находятся три белокаменных блока одинакового размера: 0,5х0,5х0,3 м с вырезанными на лицевой стороне ликами Иисуса Христа, Богородицы и Николая Угодника. Сама резьба по камню весьма похожа на творения владимирских камнерезов домонгольской эпохи. Все три белокаменных блока принадлежали ранее Параскево-Пятницкой церкви села Толпино (Ряжского уезда Рязанской губернии) – старинного станового центра, известной с домонгольских времен и разрушенной в конце 1920-х годов.

Посещение Симеоновской церкви вдохновило нас немного отклониться от намеченного маршрута и посетить Толпинское славянское городище – памятник истории XI - XVII веков, охраняемый государством. Городище располагается на мысе правого коренного берега реки Проня, которая является правым притоком Оки, в километре к северо-востоку от окраины бывшего села Толпино. В плане Толпинское городище представляет собой прямоугольную площадку размерами 240х150 метров, вытянутую с северо-востока на юго-запад. С севера площадка городища ограничена крутым склоном к

Белокаменные блоки из церкви Св. Параскевы Пятницы села Толпино Ряжского уезда (ныне хранятся в Симеоновской церкви)

Симеоновская церковь

пойме Прони, с юга – оврагом, которые в средневековье имели оборонительное значение. С напольной северо-восточной стороны видны остатки двух валов, имевших в конце X1X века высоту до 2-х саженей (до 4-х метров), ныне же едва заметные, и, соответственно, остатки двух рвов. Следы таких же укреплений прослеживаются и с юго-западной, мысовой части площадки Толпинского городища. Северо-западная часть площадки городища разрушена карьерами и осыпями, южная часть – осыпями. По данным исследователей, культурный слой на Толпинском городище достигает мощности 0,7 метра. Археологи, в частности считают, что это городище представляет собой остатки небольшого городка-крепостицы на границе с Диким Полем и, одновременно, административного центра прилегающей округи; расположенные рядом селища – Незнамово 1 - 4 являют собой остатки посадов Толпинской крепости. Известно, что до возведения в середине XVI века города-крепости Ряжска, Толпино играло роль центра Пехлецкого стана. В этом отношении интересны две находки, сделанные исследователями на этом городище: а) днище древнерусского сосуда с клеймом в виде трезубца – родового княжеского знака Рюриковичей; б) свинцовая вислая печать первого рязанского еписко-

Толпинское городище

па Арсения. Среди прочего нас поразило огромное количество обломков гончарной керамики, в основном позднесредневековой, лежащей прямо под ногами; значительно реже попадаются и остатки древнерусской керамики.

На площадке городища находилась церковь Параскевы Пятницы, упомянутая выше в связи с рассказом о трех белокаменных блоках одинакового размера: 0,5х0,5х0,3 м с вырезанными на лицевой стороне ликами Иисуса Христа, Богородицы и Николая Угодника с резьбой по камню, подобной творениям владимирских камнерезов домонгольской эпохи, находящихся ныне в алтаре Симеоновской церкви.

Утолив жажду ледяной водой из Толпинского родника, мы постепенно, делая небольшие остановки по пути, достигли поселка Александро-Невский – центра одноименного района Рязанской области.

В поселке мы сначала решили посетить местный краеведческий музей, чтобы подробно узнать о месте захоронения героя, однако он оказался наглухо закрыт по причине летних отпусков обеих сотрудниц музея. Далее мы последовали в районное управление культуры, где нам сообщили о том, что В. И. Крутяков похоронен не в Ольховке, а на кладбище поселка Александро-Невский и что в Ольховке проживают 96-летняя дочь героя и его внучатая племянница. Узнав все это, мы поехали в Ольховку.

Родной дом В. И. Крутякова стоит в первом порядке по центральной улице деревни. Медленно подъезжаем к дому. На стене избы-пятистенки прямо перед входом помещена латунная мемориальная доска, на которой надпись, сообщающая о том, что в этом доме проживал комендор левого бортового орудия крейсера «Варяг», участник знаменитого боя, Георгиевский кавалер Василий Иванович Крутяков. При нашем появлении из дома

Возле дома, в котором проживал Георгиевский кавалер В. И. Крутяков

вышли две старые женщины. Узнав о цели нашего визита, одна из них, как выяснилось потом, внучатая племянница героя Татьяна Николаевна Левина вызвалась проводить нас до могилы героя.

Мы сели во внедорожник и В. П. Нагорнов быстро промчал 8 километров, отделявших нас от кладбища районного центра. Дальше, попетляв по кладбищу минут 20, наша экспедиция в полном составе вышла в самый конец местного некрополя, где на самом краю медленно, но верно осыпающегося обрыва расположена могила В. И. Крутякова.

Могила героя предстала перед нами в весьма неухоженном виде: облезлый памятник из гранитной крошки, порядочно заросший сорной травой. Мы, как смогли, расчистили могилу, возложили цветы, помянули В. И. Крутякова. Затем, отдав честь герою, двинулись в обратный путь.

На обратном пути мы заехали в село Коленцы с целью осмотреть сохранившееся, хотя и в сильно руинированном состоянии, продолговатый (длина около 70 м) двухэтажный с трехэтажным объемом и шестиколонным портиком в центре, несущим мощный фронтон, корпус Коленцовской игольной мануфактуры, построенный в середине XVIII века по проекту В. П. Стасова. Нашему взору предстало величественное здание одного из первенцев российской и, в частности, рязанской,

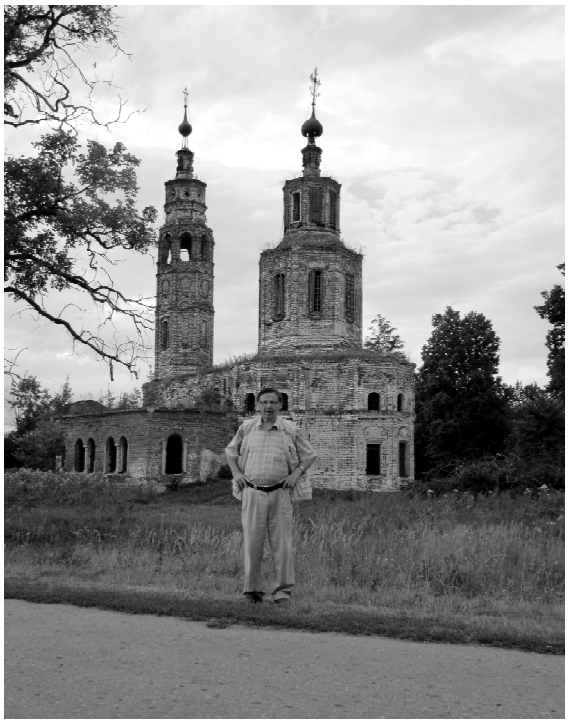
Слева направо: Т. Н. Левина, В. П. Нагорнов, Б. В. Горбунов возле могилы Георгиевского кавалера В. И. Крутякова– члена экипажа крейсера «Варяг»

фабрично-заводской промышленности и архитектуры. По другую сторону шоссе расположилось красивая высокая стройная Благовещенская церковь (начало 1750-х гг.) [6-7], рядом – песчаный пляж залива реки Проня. Стоял жаркий августовский вечер, светило солнце, Отдыхающие играли на пляже в волейбол. И нам подумалось, что возродить эти места можно, разместив здесь хороший дом отдыха.

3. Поездка в село Старая Рязань

В Старую Рязань наша экспедиция выехала 21 августа. Погода была отвратительная – облака свинцового цвета плотно закрыли небо над Рязанской областью, почти постоянно моросил мелкий дождь, однако наш внедорожник, чутко ведомый В. П. Нагорновым, бойко продвигался к городу Спасску-Рязанскому. На противоположном от города берегу Оки расположено село Старая Рязань, возле него находится Старорязанское городище – крупнейший археологический памятник федерального значения, представляющий собой остатки стольного града Рязанского великого княжества. Научная уникальность этого памятника состоит в том, что это единственный стольный град крупного русского княжества, в котором городская жизнь не возобновилась после ордынского нашествия. Поэтому археологическое изучение Старорязанского городища возможно вести в любом месте, что позволяет исследователям добыть много новых сведений о жизни Домонгольской Руси.

Цель экспедиции – ознакомиться с результатами деятельности последней по времени Старорязанской археологической экспедиции, завершавшей в эти дни очередной сезон раскопок. Интерес наш усугублялся тем обстоятельством, что Старорязанскую археологическую экспедицию вот уже 6 сезонов подряд возглавляет наш земляк – уроженец города Рязá-



Благовещенская церковь села Коленцы

ни Игорь Юрьевич Стрикалов – старший научный сотрудник Института археологии РАН, у которого предстояло взять интервью для последующего составления словарной статьи для очередного тома «Рязанской энциклопедии», намеченной к изданию в 2013 году.

Приехав в Спасск-Рязанский, в центре города мы повернули направо, спустились вниз по улице к Оке и, переправившись по плашкоутному мосту через реку, ширина которой в этих местах достигает 500 метров, мы очутились у подножия Старорязанского городища. Штаб археологической экспедиции был обозначен флагом, который яростно развевался на высоком флагштоке, в соответствии с ветреной погодой. По этому признаку мы быстро нашли его, В. П. Нагорнов лихо подкатил на внедорожнике к самому входу штаба, навстречу нам вышел И. Ю. Стрикалов, заранее осведомленный мною о нашем приезде и о целях экспедиции. Следом за ним нас вышло встречать почти все население экспедиционного поселка – рязанцы (почти со всеми мы были знакомы) и москвичи – научные сотрудники Института археологии РАН, и, главным образом, студенты московских вузов – весёлая в общем компания.

Руины Коленцевской игольной мануфактуры

Пообедав и обсудив историко-археологические новости, И. Ю. Стрикалов повел нас осматривать раскопы – один из них находился на самом краю городища, другой – на посаде, но оба располагались высоко над рекой, которая величаво несла свои воды. Здесь мы обменялись мнениями о выдающемся значении реки Оки в истории России. Эта полноводная и достаточно широкая река в Средневековье вплоть до конца XVII века представляла трудно преодолимый рубеж на границе с Диким Полем для разного рода конных орд, последовательно сменявших одна другую – печенеги, хазары, половцы, монголы, крымские и казанские татары, ногайцы, стремившиеся покорить наше Отечество. Ока является единственный в Европейской России крупной судоходной рекой, протекающей в широтном направлении; она с глубокой древности обеспечивала торговые связи Запада с Востоком. По Оке вели торговлю в VIII – IX веках арабы. На огромное количество кладов арабских дирхамов, найденных по среднему течению Оки, указывает крупнейший исследователь рязанских древностей А. Л. Монгайт. Это, в свою очередь, говорит о большом количестве арабских торговых факторий, располагавшихся на берегах этой реки в раннем средневековье.

Прямо под нами на Оке до недавнего времени располагалась речная пристань, известная с древнейших времен. В XIX веке это была одна из самых значительных «хлебных» пристаней Рязанской губернии.

Результаты раскопок в этом году были «обычными» – найдено много керамики (не зря ее называют «хлебом археологов») различного времени – от древнерусской (самая ранняя датируется XI веком) до позднесредневековой XVI века. Кроме этого, на выявленных ранее городских усадьбах обнаружено несколько детских игрушек и свистулек, игральные шашки.

Наскоро перекусив после осмотра раскопов, сфотографировавшись на память, с легким сердцем мы оправились в обратный путь.

4. Поездка в город Зарайск

Это была последняя экспедиционная поездка сезона 2012 года. Утром 23 августа на внедорожнике, ведомом В. П. Нагорновым, мы выехали в древний рязанский город Зарайск, с 1929 года находящийся в составе Московской области. Цель поездки – посетить зарайские древности и памятник **дважды Герою Советского Союза морскому пехотинцу-разведчику В. Н. Леонову.**

Примерно через час мы были в Зарайске. Сразу же подъехали к Зарайскому кремлю, построенному в 1533 году. Это был в Средневековье единственный на Рязанской земле каменный кремль, во всех остальных рязанских городах, включая столицу – Переславль Рязанский, кремли были деревянные. Зарайский кремль представлял собой мощную крепость на границе с Диким Полем, которую степнякам не удалось ни разу взять ни в XVI, ни в XVII столетиях.

В кремле к экспедиции присоединилась **Ольга Владимировна Полянчева** – дочь крупнейшего зарайского краеведа Владимира Ивановича Полянчева, ныне покойного. Она показала нам все достопримечательности Зарайского кремля. Затем мы проехали по городу, останавливаясь у заповедных мест: памятный знак М. А. Шолохову (он установлен в память того, что отец писателя был родом из Зарайска и попал на Дон уже в зрелом возрасте, сам Михаил Александрович в подростковом возрасте несколько раз приезжал на родину отца), памятник князю Дмитрию Пожарскому, который в эпоху Смуты начала XVII века служил воеводой в Зарайске, памятник Арзамасской и Рязанской дружинам, пришедшим на помощь зарайцам, стоявшим насмерть против польских интервентов в это время, посетили местный музей и святой колодец, с древности расположенный у подножия города.

Наконец мы добрались до памятника разведчику и морскому пехотинцу Виктору Николаевичу Леонову (21.11.1916 – 7.10.2003), контр-адмиралу (2000). Он родился в деревне Протекино Зарайского уезда Рязанской губернии в семье рабочего. Служил в ВМФ с 1937 года, сначала на подлодке (Северный флот). С началом войны его перевели рядовым в отряд разведчиков Северного флота. Выполнял боевые задания командования, трижды был ранен. Воевал командиром отделения, заместителем командира по политчасти, командиром 181-го особого разведывательного отряда морских разведчиков. В 1943 - 1944 годах отряд под командованием Леонова совершил свыше 50 боевых рейдов в тыл противника, каждый раз добывая важные сведения, проявляя при этом исключительные мужество и героизм. С 25.4.1945 – командир 140-го отряда особого назначения Тихоокеанского флота, который обеспечивал высадку советских десантов в порты Кореи. Дважды удостоен звания Герой Советского Союза (3.11.1944, 4.9.1945). Кавалер множества орденов и медалей, Почетный гражданин городов Полярный и Зарайск, где, согласно законодательству СССР, установлен бронзовый бюст Героя.

Оставив наш внедорожник на соседней улице, наша экспедиция, ведомая О. В. Полянчевой, направилась к Аллее Героев, где находится памятник В. Н. Леонову. Бюст Героя установлен на высоком массивном цилиндрическом постаменте. Он как бы возглавляет две шеренги памятников зарайцам – Героям Советского Союза, Героям России и Полным кавалерам ордена Славы, которые расположены о обе стороны Аллеи Славы. Помянув всех Героев, возложив цветы и отдав честь, мы двинулись в обратный путь.

Этим закончился экспедиционный сезон 2012 года. В нынешнем сезоне 2013 г. экспедиция наметила совершить поездки: а) в село Малышево Спасского района Рязанской области, где проживает внучатая племянница механика крейсера лейтенанта Н. В. Зорина (именно он вместе с трюмным квартирмейстером Ф. Ф. Семеновым открывал кингстоны при затоплении «Варяга»); б) в село Дединово Зарайского уезда Рязанской губернии (ныне находится в Луховицком районе Московской области), где в 1667 году был построен первый российский военный корабль – малый фрегат «Орел»; в) в Тульскую область, на родину командира крейсера «Варяг» В. Ф. Руднева. Здесь в с. Савине Заокского района Тульской области находится могила командира легендарного крейсера «Варяг» контр-адмирала Всеволода Фёдоровича Руднева и Музей В. Ф. Руднева, г) родину видного декабриста, барона Вениамина Николаевича Соловьева, с. Троицкое (Растягаевка) Захаровского р-на Рязанской области, д) на поиски заброшенных кладбищ бордаковских татар, которые обрусели еще в 1740-е годы, р-н нынешнего с. Огородникова (ранее – с. Бордаково) Старожиловского р-на Рязанской области, а также е) сохранившийся участок Большой дороги в Рыбновском р-не, по которой до революции шел основной путь из Рязани в Москву.

Возле памятника В. Н. Леонову в Зарайске

ПРИМЕЧАНИЯ

1. **Метрическая запись о рождении Прокопия Степановича Судакова** // ГАРО. – Ф. 627. – Оп. 257. – Д. 25. – Л. 168 об. Метрические книги Темниковского и Елатомского уезда за 1879 год.

«**Рождён 6**, крещён 8 **июля 1879 года Прокопий**. Родители: Деревни Надежки крестьянин собственник Степан Иванов Судаков и жена его Анастасия Ивановна, православные. Восприемники: той же деревни крестьянин Никифор Климентов Краюшкин и женка его Евдокия Васильевна.

Подписи: и. д. п. Игнатий Кременский

Священник Павел Лавров

Сверхштатный причетчик Иван Лебединский».

Выдавалось свидетельство 27/IX-49 г.

2. **Метрическая запись о смерти Ивана Васильевича Кугушева** // ГАРО. – Ф. 627. – Оп. 257. – Д. 16. – Л. 47 об. Метрические книги Темниковского и Елатомского

уезда за 1872 год. – Церковь Рождества Богородицы, с. Акаево Темниковского уезда.

«Села Акаева Флота капитан-лейтенант князь Иван Васильевич Кугушев 74 лета умершего от старости. День смерти 20 августа 1872 года, день погребения 22 августа 1872 года.

Подписи: Священнник Андрей Никитич Остроумов

Діакон Михаил Бельский

Діакон Фёдор Преображенский

Погребал священник Андрей Остроумов с причтом».

3. На памятнике И. В. Кугушеву на лицевой стороне вверху полукругом имеется надпись: «Господи приими дух мой с миром», далее ниже в центре памятника: «Флота капитан лейтенант, князь, Иван Васильевич, Кугушев, Родился 10 мая 1798 года, Скончался 20 августа 1872 года».

На обратной стороне памятника надпись: «Творец с избранными твоими, Его надежду удостой, И дух его со святыми, Спаситель мира упокой».

4. **Федулин Г. И., Горбунов Б. В. КУГУШЕВ Иван Васильевич. С. 160 // Российский флот и Рязанский край. Опыт историко-энциклопедического словаря / Под ред. Б. В. Горбунова. – Рязань: Пресса, 2011. – 448 с.**

5. **Карцов А. Н. Материалы для истории тамбовского, пензенского и саратовского дворянства // Известия Тамбовской ученой архивной комиссии (Тамбов). – 1904. – Вып. 47. – С. 271, 274.**

6. В селе Коленцы возле Благовещенской церкви возле её апсиды был обнаружен надгробный памятник видного рязанского промышленника XIX столетия, владельца Коленцевской игольной фабрики **Баркова Ивана Дмитриевича** – представителя знатного касимовского рода купцов Барковых.

На лицевой стороне памятника надпись: «Здесь покоится Иван Дмитриевич Барков, доктор, коллежский ассесор». На левой стороне надпись: «Родился в селе Биркуц, Владимирской губернии, 18 марта 1813 года», на правой стороне надпись: «Мир праху твоему». На обратной стороне надпись: «Скончался в селе Коленцы, 24 февраля 1863 года».

7. **Филиппов Д. Ю. Торговый дом касимовских купцов Барковых: к истории предпринимательских династий России. С. 163-175. // Отечественная история: люди, события, мысль. Сборник научных трудов кафедры отечественной истории. – Рязань, 1998. – 224 с.**

«Дмитрий Сергеевич Барков (1772-1837) – основоположник предпринимательской династии – родился в семье крепостных, принадлежавших известным заводчикам Баташевым.

Тяга к знаниям была присуща не только главе семейства, но и всем сыновьям Дмитрия Сергеевича – Василию (1794-1856), Фёдору (1801-1844), Тимофею (1806-?) и Ивану (1813-?).

В 1837 г. умер глава рода, Дмитрий Сергеевич, дело официально переходит в руки его сыновей. В том же 1837 г. они объявили о создании Торгового дома «Дмитрия Баркова сыновья В., Ф. и Т. Барковы». Четвертый сын, Иван, не состоял в купечестве и не вошёл в товарищество: с родительского согласия он избрал «занятия учёные по части медицины» и в 1835 г. закончил медицинский факультет Московского университета, получив звание лекаря. Однако в 1852 г. значительно разросшиеся дела торгового дома потребовали «усиления числа деятелей». Иван Дмитриевич, к тому времени уже коллежский ассесор, объявил капитал по первой гильдии и вошёл в состав семейной фирмы. В августе 1860 г. в собственность Торгового дома перешёл Истьинский чугуноплавильный завод С. Д. Полторацкого и его же игольные фабрики в селах Столпцах и Коленцах».

РЯЗАНСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ ИМЕНИ С. А. ЕСЕНИНА

УДК 111
ББК 87.1
Философия

ДЖОН СЁРЛ О СВОБОДЕ ВОЛИ

Кандидат философских наук Н. А. Блохина

Сёрл решает проблему свободы воли в рамках своей теории сознания – «биологического натурализма». Проявления свободы воли рассматриваются им как имеющие нейробиологическую и квантово-механическую детерминацию феномены. Критики позиции Сёрла утверждают, что физикалистское объяснение свободы воли является явно недостаточным.

Ключевые слова
Свобода воли, каузальная редукция, нейробиология, квантовый индетерминизм, Джон Сёрл

В начале XXI века Джон Сёрл обратился к проблеме свободы воли [9-12]. В одной из работ философ заметил, что за последние столетия в решении этой проблемы не наблюдалось никакого прогресса и это сродни скандалу [12. P. 37]. Однако позже подобное замечание прозвучало уже в адрес первой главы книги самого философа «Свобода и нейробиология: размышления по поводу свободы воли, языка и политической власти» (2007) [7. P. 2]. Тем не менее, рассуждения такого видного философа-аналитика, как Сёрл, над вопросом, как согласовать опытный факт наличия у человека свободы воли с научным фактом детерминации волевого сознания работой мозга, не могут остаться без внимания со стороны отечественных исследователей.

Чувство свободы, говорит Сёрл, возникает из-за того, что психологически мы ощущаем наличие ряда разрывов в процессе принятия решений и их реализации в поступках. Эти интервалы времени имеют место, когда мы размышляем над основаниями для принятия решения и самим решением, между принятым решением и началом действия и между началом действия и его завершением [10. P. 4; 11. P. 42].

Однако не всё в поведении человека осуществляется на основе свободы воли, поясняет Сёрл. Психологические разрывы хорошо видны, если мы сравним психологическую картину отображения действия с психологической картиной отображения восприятия. Разглядывая какую-либо вещь или пейзаж, мы несвободны в нашем восприятии: мы видим и слышим лишь то, что находится в зоне восприятия. Сёрл замечает, что «существует поразительное различие между пассивным характером перцепционного сознания и активным характером того, что мы можем назвать «волевым сознанием» [10. P. 3]. В зоне волевого сознания наши действия находятся под нашим контролем, поэтому проблема свободы воли – проблема не всего сознания, а лишь волевого сознания.

Проблема свободы воли является проблемой человеческого сознания, потому что только человеку присуще осознание разрывов между различными состояниями сознания. На каждом этапе осознаваемого волевого действия предыдущее состояние сознания не ощущается и не осознаётся как побудительная причина следующего состояния сознания. Вследствие этого возникает ощущение единого непрерывного разрыва, а не трёх упомянутых. В действительности «разрыв существует между одним состоянием сознания и последующим, но не между состояниями сознания и телесными движениями или между физическими стимулами и состояниями сознания» [10. P. 5].

Однако позицию, согласно которой свобода воли имеет психологическую детерминацию, философ считает ложной. С его точки зрения, реальная проблема детерминации поведения человека лежит не на психологическом, а на более фундаментальном уровне – уровне нейробиологии [10. P. 3].

Отвергает Сёрл и позицию компатибилизма – идею о совместимости свободы воли и детерминизма, поскольку стоящие за ними явления уже по определению исключают друг друга [11. P. 47].

Структура рационального объяснения свободы воли

С точки зрения Сёрла, субъективное восприятие свободы воли как существование разрывов между состояниями сознания находит своё отражение в языке и логике. Он пишет: «[О]пытное восприятие свободы воли отражается в логической структуре [рационального] объяснения действия» [10. P. 10]. В отличие от логической структуры «А служит причиной Б», используемой для объяснения природных явлений, объяснение человеческого поведения включает ещё один компонент – основания поступка. Агент действия (А) совершает поступок (П) на основании (О). Формой рационального объяснения данного суждения будет не указание на каузальные условия, достаточные для совершения действия, а указание на реальные основания, руководствуясь которыми, человек его совершает. Причина заменяется основанием, каузальность – обоснованием.

Но тогда получается, что рациональное объяснение действия нуждается в постулировании нередуцируемого Я (рационально действующего индивида), который и действует в периоды разрывов между отдельными сегментами волевого сознания. Этот индивид является самостоятельной сущностью и не может быть юмовским комплексом ощущений, поскольку тогда наше рациональное объяснение не состоится, заключает Сёрл [10. P. 14].

Свобода воли и мозг

Сёрл исходит из допущения, что «если свободная воля является подлинной чертой окружающего нас мира и не является просто иллюзией, тогда она должна иметь нейробиологическую реальность; должно существовать какое-то особое свойство мозга, которое делает свободу воли реальной» [10. P. 15]. Поскольку свобода воли воспринимается психологически как ряд разрывов волевого сознания, направленного на совершение того или иного действия, то возникает вопрос: как эти разрывы могут быть отражены в структурах мозга?

Для конкретизации своей концепции Сёрл рассматривает один из древнегреческих мифов, в котором Парис должен сделать выбор между тремя богинями – Герой, Афродитой и Афиной Палладой, чтобы вручить одной из них золотое яблоко с надписью «Наипрекраснейшей».

Момент времени, когда Парис начинает размышлять над тем, которой из богинь отдать золотое яблоко, обозначим как t^1, момент времени, когда он протягивает яблоко Афродите, как t^2. Между t^1 и t^2 никаких дополнительных стимулирующих вводов информации не было: Парис только размышлял над выгодами и невыгодами своего выбора. Вся информация «к

размышлению» уже была заложена в мозг на этапе t^1.

Если предположить, что в момент времени t^1 состояние мозга Париса в целом причинно обусловливает состояние его мозга в целом в момент времени t^2 и это верно не только для данного случая, но и для других случаев, тогда никакой свободы воли у Париса не было. (А то, что относится к Парису, распространяется и на каждого из нас, поскольку Парис всего лишь один из смертных.) Если же в целом состояние его мозга в момент времени t^1 не является каузально достаточным для того, чтобы полностью детерминировать соответствующее состояние его сознания в момент времени t^2, тогда Парис, несомненно, обладал свободой воли [10. P. 17].

Таким образом, с точки зрения нейробиологии мы можем сформулировать две гипотезы относительно наличия свободы воли у человека. Гипотеза 1 декларирует, что каждое данное состояние мозга является вполне каузально достаточным для детерминации последующего состояния мозга и тогда неизбежен вывод о том, что никакой свободы воли у человека нет. Гипотеза 2 исходит из того, что каждое данное состояние мозга не может гарантировать достаточных условий для детерминации последующего состояния мозга, и можно сделать вывод, что человек обладает свободой воли.

Предположим, согласно гипотезе 1, что психологические условия, предшествующие выбору Парисом Афродиты в момент времени t^2, явно недостаточные для совершения такого выбора и ведущие нас к признанию разрывов в цепочке состояний сознания, соответствуют цепочке нейробиологических событий, в которой каждое из предшествующих событий каузально достаточно для последующего. Признание такой позиции даёт нам особую разновидность нейробиологического детерминизма, которому соответствует психологическое ощущение свободы воли. Парис ощущает свободу воли, но на нейробиологическом уровне никакой реальной свободы воли не существует: свобода воли является всего лишь иллюзией.

Но такое объяснение, говорит Сёрл, устраивать нас не может, потому что ведёт к одной из форм эпифеноменализма, с позиции которого наше ощущение свободы воли не играет никакой каузальной или объяснительной роли для нашего поведения. Свобода является полностью иллюзорной, потому что всё наше поведение фиксируется на уровне нейробиологии и только мозг детерминирует все мышечные сокращения. Согласно этой гипотезе, эволюция сыграла с нами большую шутку: она дала нам иллюзию свободы, но и только [10. P. 18].

Однако гипотеза 1 приходит в прямое противоречие с нашим знанием об эволюции живого. Сознание и мышление играли огромную роль в выживании животных и человека и продолжают играть такую же роль и на современном этапе. Если будет доказано, что фенотип не имеет того значения, которое, как признаёт современная наука, он играл в процессе выживания живого, тогда и только тогда мы сможем утверждать, что гипотеза 1 имеет право на существование [10. P. 22].

Согласно гипотезе 2, отсутствие каузально достаточных условий на психологическом уровне соответствует отсутствию каузально достаточных условий на нейробиологическом уровне. Что это может означать? В работе мозга, как известно, никаких пропусков не существует. Для ответа на вопрос, как возможно, чтобы обнаруживаемая на психологическом уровне свобода воли адекватно соотносилась с нейробиологической континуальностью, необходимо, говорит Сёрл, более внимательно присмотреться к связи сознания и мозга.

Во-первых, следует отказаться от ведущего к недопониманию сравнения взаимодействия сознания и мозга с высшим и низшим уровнями. Сёрл не снимает ответственности за такую метафору и с себя,

поскольку в своих работах он называет сознание высшим системным свойством функционирующего мозга [1. С. 95-102]. Сознание является свойством всего мозга. Сознание, если говорить буквально, присутствует в тех разделах мозга, которые продуцируют сознание и где оно реализуется в активности нейронов. Сёрл отмечает важность такого напоминания, потому что его понимание сознания находится в явном противоречии с картезианским наследием, где сознание не имеет пространственной локализации. На самом деле, убеждён Сёрл, сознание размещается в определённых разделах мозга и каузально функционирует в зонах своей локализации [10. P. 18].

Во-вторых, следует напомнить об аналогии между сознанием и работой нейронов, с одной стороны, и твёрдостью колеса и молекулами, из которых это колесо состоит, – с другой. Аналогия такого рода, по мысли Сёрла, должна снять покров таинства с вопроса о том, как сознание может влиять на поведение нейронов (и таким образом влиять на двигательную активность человека). Она покажет, как системное свойство целого может влиять на элементы целого, состоящего из этих элементов, и все каузальные возможности этого целого редуцируемы к каузальным возможностям микроуровневых элементов. Правда, такая аналогия имеет свои ограничения: 1) движение колеса полностью детерминировано движением молекул, из которых оно состоит, в то время как мозг полностью не детерминирует принятие решений; 2) твёрдость колеса онтологически редуцируема к движению молекул, из которых оно состоит, но каузально к движению молекул не редуцируется, в то время как сознание каузально редуцируемо к функционированию мозга и не редуцируемо к свойствам мозга онтологически, поскольку онтология от первого лица, присущая сознанию, не сводима к онтологии от третьего лица, присущая мозгу.

В любой из моментов времени системные свойства полностью контролируются микроэлементами: состояние нейронов детерминирует состояние сознания. Однако любое состояние нейронов или сознания не является каузально достаточным для перехода к следующему состоянию нейронов или сознания. Путь от одного состояния к другому может быть объяснён рациональными мыслительными процессами, исток которых в первоначальном состоянии нейронов или сознания [10. P. 19-20].

Каждое мгновение существования сознания в целом зафиксировано в поведении нейронов. Однако при переходе от одного состояния к другому, от одного момента времени к другому всё сознание не в состоянии детерминировать следующее состояние нейронов или сознания. «Свобода воли, если она существует вообще, является феноменом, существующим во времени», – подытоживает Сёрл [10. P. 20].

Гипотеза 2. Я, сознание и индетерминизм

Гипотеза 2 на современном этапе не имеет технического решения, говорит Сёрл. Единственным доводом для серьёзного рассмотрения этого проекта является наша субъективная убеждённость в существовании разрыва между состояниями сознания и то, что нам известно о механизмах работы мозга. Мы являемся осознающими себя роботами, сознание которых фиксируется работой нейронов, и в то же время мы основываемся иногда на сознательных процессах (и, следовательно, нейронных процессах), которые являются следствием нашего свободного выбора.

Сёрл видит три условия, объясняющих работу мозга в выдвигаемой гипотезе 2. Он перечисляет их по мере усложнения.

1. Сознание, причинно обусловленное нейронными процессами и реализующееся в нейронных системах, функционирует таким образом, что причинно обусловливает двигательную активность нашего тела.

2. Мозг причинно обусловливает и поддерживает существование осознающего

себя Я, которое способно принимать рациональные решения и претворять их в действия.

3. Мозг работает таким образом, что осознающее себя Я способно принимать и претворять в жизнь решения в особом разрыве, в котором ни решение, ни действие заранее не детерминированы и не имеют каузально достаточных условий для своего существования. К тому же [и решение, и действие] рационально объясняются теми основаниями, из которых исходит действующий субъект [10. P. 23-25].

Первое условие, как сознание связано с нейронными процессами, Сёрл объясняет, заимствуя пример у Роджера Сперри (*Sperry*), по аналогии со связью молекул и состоящего из этих молекул катящегося с холма колеса. Как всякая аналогия, сравнение взаимодействия молекул и твёрдости, с одной стороны, нейронов мозга и сознания – с другой, имеет свои слабости. Но, тем не менее, утверждает Сёрл, «…как поведение молекул является каузально основополагающим для твёрдости, так поведение нейронов является каузально основополагающим для сознания. Когда мы говорим, что сознание может передвигать моё тело, то единственное, что мы говорим, это то, что нейронные структуры передвигают моё тело, но они передвигают моё тело таким образом потому, что они «внутри» определённого состояния сознания. Сознание в известном смысле – свойство мозга в той же мере, как твёрдость – свойство колеса» [10. P. 9].

Комментируя второе условие, он говорит, что совершенно недостаточно того, чтобы сознание просто влияло на тело, как, например, переживания приводят к расстройству желудка или головной боли. Помимо существования нейробиологических оснований ментальной каузальности необходимо существование нейробиологических оснований рационально мыслящего и волевого Я. Какой-то дополнительной метафизической проблемы «Я» не существует, утверждает Сёрл. Если мы сможем показать, как работает мозг, порождая единое поле сознания, обеспечивающее рациональное действие, то тем самым мы решим фактическую нейробиологическую проблему существования Я [10. P. 25].

Третье условие, где речь идёт о существовании особого промежутка времени, в котором человек размышляет и принимает решение, руководствуясь своими собственными соображениями, он называет самым сложным. Проблематичность этого условия заключается в следующем: как может этот особый промежуток времени – время размышления и свободного выбора решения – быть реальным с точки зрения нейробиологии. Как индетерминизм принятия решения согласуется с детерминизмом функционирующего по законам природы мозга? Единственной, известной нам формой индетерминизма, существующей в природе, считает Сёрл, является квантовый индетерминизм. (Хаос, с его точки зрения, подразумевает непредсказуемость, а не индетерминизм.) «Если гипотеза 2 является истинной и если квантовый индетерминизм является единственной реальной формой индетерминизма, существующей в природе, из этого следует, что квантовая механика должна быть включена в объяснение [природы] сознания» [10. P. 26].

Однако вопросы остаются. Связав квантовую механику с сознанием, мы должны связать индетерминизм с рациональностью: если квантовый индетерминизм означает выбор наугад, тогда квантовая неопределённость сама по себе оказывается бесполезной для объяснения свободы воли, потому что свобода в выборе действий не равнозначна выбору действий наугад. Возникает вопрос: «Какова связь квантовой неопределённости с рациональностью?» Ответ Сёрла уже был озвучен: каузальные свойства феноменов на уровне системы объясняются эффектами от взаимодействия феноменов микроуровня. И мы знаем, что свойства частей не обязательно являются свойствами целого. Свойства стола не имеют ничего общего со свойствами

атомов, из которых он состоит. Из этого Сёрл делает вывод, что такое свойство движения квантов, как случайность траектории их движения (*randomness*), не означает, что движение системы, состоящей из квантов, тоже будет случайным. «Неопределённость, существующая на микроуровне, может (если гипотеза 2 является истинной) объяснить неопределённость системы в целом, однако случайность выбора на микроуровне не подразумевает, таким образом, случайности выбора на уровне системы» [10. P. 27].

Самооценка и оценка позиции Сёрла

Из двух предложенных гипотез для нейробиологического решения проблемы свободы воли более приемлемой оказывается первая, считает Сёрл, потому что она проще и лучше согласуется с современными представлениями, бытующими в области биологии. Однако принятие этой гипотезы ведёт к неправдоподобному выводу: свободы воли не существует, она является всего лишь иллюзией. Эта гипотеза чревата эпифеноменализмом, что, как было замечено, противоречит данным эволюционной биологии.

Гипотеза 2 создаёт путаницу в голове, потому что вместо одной загадки даёт нам целых три. Оказывается, что, помимо свободы воли, и сознание и квантовая механика являются такими же загадками. Чтобы решить одну, нам надо решить вторую и, используя одну из самых таинственных аспектов третьей, решить первые две. Таким образом, отмечает Сёрл, ещё многое предстоит обдумать и досказать [10. P. 27].

Рецензируя вышедшую в 2007 году книгу Сёрла «Свобода и нейробиология: размышления по поводу свободы воли, языка и политической власти», ряд авторов весьма критично оценивали её первую часть, посвящённую свободе воли.

Альфред Меле (*Mele*) начинает с того, что указывает на вышедшую из печати в 1996 году книгу Роберта Кейна (*Kane*) «Значение свободной воли» («*The Significance of Free Will*»), позиция автора которой очень схожа с позицией Сёрла. «Читателям, которым понравилась точка зрения Кейна, также понравится точка зрения Сёрла, те же, кто не соглашается с основными идеями Кейна, будут возражать и Сёрлу», – утверждает Меле [7. P. 2].

Ряд философов и учёных считают, пишет Меле, что если свобода воли и существует, то мозг всё же работает не так, как это описывают Кейн и Сёрл. С точки зрения Дэвида Ходжсона (*Hodgson*), «в системах, таких горячих, влажных и массивных, каковыми являются нейроны мозга, квантово-механическая неопределённость сводится на нет и, таким образом, для [достижения] всех практических целей [можно считать, что] в мозге правит детерминизм» [5. P. 86]. (Однако нейробиолог Бенджамин Либет (*Libet*) полагает, что с уверенностью это утверждать нельзя) [6; 7. P. 2].

Если предположить, что Ходжсон прав, продолжает Меле, будет ли тогда правильным считать, что никто не обладает свободой воли? И не будет ли тогда необходимым более внимательно подойти к компатибилизму – точке зрения о совместимости свободы воли и детерминизма, на несостоятельность которого указывает Кейн, а Сёрл исключает по определению? [7. P. 2]

Ричард Корригон (*Corrigon*), автор многочисленных книг и статей по философии религии, утверждает, что по прочтении первой главы книги Сёрла, посвящённой свободе воли, возникает вполне правомерный вопрос: может ли быть проблема свободы воли редуцирована к нейробиологии. Даже если мы ответим на вопрос, каковы достаточные условия для детерминации поступков человека, самые глубокие аспекты этой проблемы даже не будут затронуты. Большая часть литературы, посвящённая проблеме свободы воли, касается вопроса, совместимы ли свобода и моральная ответственность с детерминизмом [3].

Кристофер Фрэнклин (*Franklin*) поддерживает высказанную другими рецен-

зентами оценку подхода Сёрла к решению проблемы свободы воли как позитивистскую. Сёрл, отмечает Фрэнклин, «по существу хочет трансформировать традиционную проблему свободы воли в проблему [о механизме] работы мозга». Сам Сёрл убеждён, что отличительной чертой современного этапа в развитии философии является то, что традиционные метафизические проблемы, касающиеся сознания, рациональности, языка, интенциональности, свободы воли и т. д., могут быть решены натуралистически, то есть с опорой на основополагающие факты атомистической теории строения материи и эволюционной биологии [4].

По мнению Фрэнклина, предложенная Сёрлом постановка проблемы свободы воли и способ её решения опасны тем, что ставят под сомнение вопрос о существовании моральной ответственности. Он же замечает, что, несмотря на то, что он поддерживает основной пафос работы Сёрла, его всё же волнует, насколько проблема свободы воли редуцируема к проблеме нейробиологии. Проблема свобода воли вряд ли сводима к одной проблеме. Если бы мы даже нашли достаточное подтверждение гипотезе 1 или 2, будет ли правильным сказать, что мы решили проблему свободы воли? Фрэнклин считает, что ответ на поставленный вопрос может быть только отрицательным [4].

Косвенным подтверждением того, что предложенное Сёрлом решение проблемы свободы воли не получило широкого одобрения, служит и тот факт, что его работы не включены в библиографические списки авторитетных изданий, освещающих проблему [2; 8; 13].

ПРИМЕЧАНИЯ

1. *Серл Дж*. Открывая сознание заново / Перевод с англ. А. Ф. Грязнова. – М., 2002.

2. *Chalmers D*., *Bourget D*. (eds.) Free Will on PhillPapers (Australian National University). – URL: http//consc.net/online/5.4.

3. *Corrigon R*. Review of John Searle's «Freedom and Neurobiology: Reflections on Free Will, Language, and Political Power». – N.-Y. 2007. – URL: http://metachychology.mentalhelp.net/poc/view_doc.php?type=book&id=4148

4. *Franklin Ch*. Review of John Searle's «Freedom and Neurobiology: Reflections on Free Will, Language, and Political Power». – N.-Y., 2007. – URL: http://gfp.typepad.com/the_garden_of_forking_pat/2007/02/review_john_sea.html

5. *Hodgson D*. Quantum Physics, Consciousness, and Free Will // Kane R. (ed.). The Oxford Handbook of Free Will. – Oxford, 2001.

6. *Libet B*. Mind Time. – Cambridge (Mass.), 2004.

7. *Mele A. R*. Review of John Searle's «Freedom and Neurobiology: Reflections on Free Will, Language, and Political Power». – N.-Y., 2007. – URL: http://ndpr.nd.edu/review.cfm?id=9145

8. *O'Connor T*. Free Will // The Stanford Encyclopedia of Philosophy (2010 Edition). – URL: http://plato.stanford.edu/entries//freewill

9. S*earle J*. Consciousness, Free Action and the Brain // The Journal of Consciousness Studies. – 2000. – Vol. 10. – N. 10.

10. *Searle J*. Free Will as a Problem in Neurobiology (2001). – URL: http://socrates.berkley.edu/~jsearle/royallon.rtf

11. *Searle J*. Rationality in Action. – Cambridge (Mass.), 2001.

12. *Searle J*. Freedom and Neurobiology: Reflections on Free Will, Language, and Political Power. – N.-Y., 2007.

13. The Determinism and Freedom Philosophy Website (*ed. by Ted Honderich*). – URL: http://www.ucl.ac.uk/?uctytho/dfwlntrolndex.htm

РЯЗАНСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ ИМЕНИ С. А. ЕСЕНИНА
ИНСТИТУТ ПСИХОЛОГИИ, ПЕДАГОГИКИ И СОЦИАЛЬНОЙ РАБОТЫ

УДК 37.013
ББК 74.0
Педагогика

ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ИНДИВИДУАЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ТРАЕКТОРИИ МАГИСТРАНТОВ: ИНТЕРАКТИВНЫЕ МЕТОДЫ

Доктор педагогических наук Л. А. Байкова

В статье отражен опыт работы по педагогическому сопровождению индивидуальной образовательной траектории магистрантов, в частности, описываются технологии организации индивидуального образовательного маршрута, методика организации самостоятельной работы магистрантов с использованием методов коучинга, эссе, опережения, портфолио и др.

Ключевые слова
Индивидуальная образовательная траектория, педагогическое сопровождение, самостоятельная работа, метод коучинга, эссе, опережение, портфолио

Переход вузов на двухуровневую систему предполагает кардинальную перестройку стратегий, технологий и методик организации индивидуальной образовательной траектории магистрантов, которой в новой парадигме высшего образования определяется ведущая роль. Индивидуальный образовательная траектория – одно из средств реализации принципа индивидуализации подготовки магистрантов, при которой не только осуществление научно-исследовательской работы и написание магистерской диссертации, но и все аудиторные занятия ориентированы на профессионально-личностное развитие, формирование общекультурных и профессиональных компетенций, сопряженных с интересами, потребностями и способностями магистрантов.

Создание педагогических условий, способствующих осуществлению индивидуальной образовательной траектории, является важнейшей задачей вузов. Опытно-экспериментальная работа по педагогическому сопровождению индивидуальной образовательной траектории магистрантов направления подготовки «Психолого-педагогическое образование» позволила разработать авторскую методическую систему педагогического сопровождения индивидуальной образовательной траектории магистрантов, включающую совокупность интерактивных методов.

Остановимся кратко на основных теоретических положениях, на которые мы опирались при создании данной системы. Прежде всего, мы исходили из идей гуманистической парадигмы образования, включающей принципы биопсихосоциальной целостности человека, самоценности человека, его субъектностной позиции и активности, опоры на личностный опыт, свободы выбора [1-2], а также идей прак-

тико-ориентированной направленности образования и компетентностного подхода [7-8].

В педагогической науке достаточно подробно раскрыты сущность понятий «индивидуальная образовательная траектория» и «индивидуальный образовательный маршрут», поэтому после краткого обзора основных идей представим авторское уточнение понятий этих феноменов.

Так, А. В. Хуторской [21] рассматривает индивидуальную образовательную траекторию как персональный путь реализации личностного потенциала каждого ученика в образовании. Под личностным потенциалом понимается вся совокупность оргдеятельностных, познавательных, творческих и иных способностей. Н. Н. Суртаева [14] считает, что индивидуальная образовательная траектория – это определенная последовательность элементов учебной деятельности каждого учащегося по реализации собственных образовательных целей, соответствующая их способностям, возможностям, мотивации, интересам, осуществляемая при координирующей, организующей, консультирующей деятельности педагога. Вслед за Суртаевой Н. Н. это определение повторяется в публикациях Р. М. Асадуллина, Д. В. Бобылева, Л. И. Васильева, М. Н. Дегтяревой, Е. А. Дзюба, Р. Н. Евдокимова, В. Г. Ерыковой, Ю. В. Кремлевой, Н. С. Сытиной, Ю. В. Толбатовой, Э. П. Черняевой и др.

А. П. Тряпицына [17] рассматривает индивидуально-образовательную траекторию как образовательную программу, представляющую собой организационно-управленческое знание, позволяющее реализовать принцип личностной ориентации образовательного процесса через определение условий, способствующих достижению учащимися с разными образовательными потребностями и возможностями установленного стандарта образования.

В целом, индивидуальная образовательная траектория магистрантов (ИОТ) может рассматриваться как индивидуальный путь достижения образовательной цели, самостоятельно спроектированный и осуществляемый обучающимся при психолого-педагогической поддержке преподавателя. Мы акцентируем внимание на психологическом аспекте педагогического сопровождения магистрантов, когда определение мотивации магистрантов, их профессиональных и научных интересов позволяет преподавателю грамотно оказывать педагогическую помощь обучающемуся при проектировании его индивидуальной образовательной траектории, а затем педагогической поддержке в продвижении его по индивидуальному пути профессионального и личностного саморазвития. Таким образом, педагогическое сопровождение индивидуальной образовательной траектории – это целенаправленная психолого-педагогическая деятельность преподавателя, организующего сотрудничество с обучающимися, их психолого-педагогическую диагностику, педагогическую помощь и поддержку в проектировании и продвижении магистрантов по индивидуальному пути профессионального и личностного саморазвития. Педагогическое сопровождение ИОТ осуществляется с помощью комплекса средств (диагностика, консультирование, индивидуальные и групповые беседы, показ, демонстрация, пример, образцы, индивидуальный образовательный маршрут, индивидуальный учебный контракт и т. п.).

Мы рассматриваем индивидуальную образовательную траекторию магистранта как индивидуальный путь к образовательной цели, интегрирующий все виды деятельности (творческую, продуктивную, научно-исследовательскую, социально-проектную, учебно-профессиональную, волонтерскую и т. п.) и решение всех образовательных задач, так как только в этом случае возможно формирование общекультурных и профессиональных ком-

петенций.

Определения понятия «индивидуальный образовательный маршрут» даются в публикациях Л. В. Байбородовой, М. Б. Баликаевой, Л. Васцыны, Н. А. Дука, Н. Г. Зверевой, Т. Г. Санниковой, А. В. Слепухина, Н. В. Смирновой, М. В. Трофимова, М. Б. Утенова и др. В частности, в публикациях И. А. Галацковой, М. И. Лукьяновой индивидуальный образовательный маршрут рассматривается как интегрированная модель образовательного пространства [4, 10]. А. В.Туркина видит индивидуальный образовательный маршрут как путь восхождения студента к образованию [18]. С. В. Воробьева, Н. А. Лабунская, В. В. Лоренц, М. Л. Соколова, А. П. Тряпицына рассматривают индивидуальный образовательный маршрут как дифференцированную образовательную программу, в которой обучающийся выступает как субъект выбора, проектирования и реализации своего образовательного пути при педагогической поддержке [3, 9, 11, 13, 16].

Таким образом, индивидуальный образовательный маршрут чаще всего определяется учеными как целенаправленно проектируемая дифференцированная образовательная программа, обеспечивающая обучаемому позиции свободы выбора, разработки и реализации образовательной программы при осуществлении преподавателями педагогической поддержки его самореализации и самоопределения. Поэтому индивидуальный образовательный маршрут можно разрабатывать как по отдельной учебной дисциплине, по отдельному блоку дисциплин, таки на целый семестр или на учебный год. В таком контексте индивидуальный образовательный маршрут рассматривается нами как звено индивидуальной образовательной траектории. Индивидуальный образовательный маршрут входит как составная часть в индивидуальную образовательную траекторию и помогает магистранту спланировать самостоятельное движение по индивидуальной образовательной траектории.

В структуре индивидуальной образовательной траектории исследователи выделяют различные элементы. Так, Маскаева А. М. [12] выделяет два структурных компонента индивидуальной образовательной траектории (содержательный и практический этапы) и называет этапы траектории: целевой, проектировочный; диагностический; аналитический; содержательный; коррекционный; исполнительский; оценочно-рефлексивный. А. В. Хуторской [20] предлагает этапы: диагностика; фиксирование; выстраивание; программирование; деятельность; демонстрация; рефлексивно-оценочный.

Этапы проектирования индивидуальной образовательной траектории видятся авторами также различно. В частности, Штанько И. В. [19] называет 3 этапа проектирования индивидуальной образовательной траектории: самоопределение; построение; оформление. Галыгина Л. В., Галыгина И. В.[5] называют этапы: определение содержания и его объема; выбор источников информации; овладение компетенциями.

Рассматривая педагогическое сопровождение индивидуальной образовательной траектории магистрантов как процесс, мы выделяем его ряд этапов: 1) психолого-педагогическая диагностика в сочетании с самодиагностикой магистрантов для определения потенциала каждой личности, на который можно опираться определяя объем, степень сложности выполнения заданий, выбирая содержание учебных дисциплин для самостоятельного изучения, темп прохождения каждой дисциплины. сроки отчетности; 2) проектирование, включающее целеполагание самообразования на каждый семестр, разработку индивидуальных образовательных маршрутов по всем учебным дисциплинам на семестр; заключение учебного контракта на семестр; 3) сотрудничество обучающегося с преподавателями в ходе продвижения по индивидуальной образо-

вательной траектории, включающей движение по каждому индивидуальному образовательному маршруту освоения учебных дисциплин; 4) оценочно-рефлексивная деятельность, включающая диалог преподавателя с магистрантами, стимулирующий рефлексивную деятельность обучающихся по результатам прохождения каждого индивидуального образовательного маршрута освоения учебных дисциплин; педагогическую оценку и самооценку обучающимся выполнения индивидуального учебного контракта; 5) коррекционный этап, включающий совместную деятельность преподавателя и магистрантов по коррекции целей и задач самообразования и движения по индивидуальной образовательной траектории в следующем семестре; 6) новый проектировочный этап, на котором сотрудничество и диалог преподавателя и магистрантов приобретают новый характер – инициатива проектирования переходит к обучающемуся, овладевшему методами и приемами разработки индивидуальных образовательных маршрутов освоения учебных дисциплин.

На всех перечисленных этапах самостоятельная работа студентов (СР) – это целенаправленная познавательная деятельность обучающихся, включающая в себя совокупность разных по задачам, содержанию и методам осуществления видов деятельности (учебную, учебно-исследовательскую, учебно-научную, научно-исследовательскую и творческую), которая реализуется в аудиторных и внеаудиторных, индивидуальных, групповых и коллективных формах работы. Главный признак самостоятельной работы: субъектная позиция студента, который самостоятельно проектирует свою деятельность, осуществляет ее и оценивает ее результаты, при необходимости корректирует ее и совершенствует.

Переход от обучения к самообразованию, от взаимодействия с преподавателем к самостоятельной познавательной деятельности, от реактивной активности к инициативной для многих студентов, и не только первокурсников, является сложнейшей задачей. Причины – несформированность субъектной позиции, слабое владение интеллектуальными операциями (анализ, синтез, сравнение, обобщение, выводы, доказательства), низкая познавательная мотивация, направленность на репродуктивную деятельность, низкий уровень креативности и т. д. Целый комплекс проблем был выявлен при диагностике наших первокурсников. Поэтому система самостоятельной работы создана с учетом перечисленных особенностей большинства современных студентов. В частности, мы учитывали уровни сформированности учебной самостоятельности, детерминирующие формы организации самостоятельной работы в вузе.

1. Низкий уровень: низкий уровень субъектности, низкий уровень учебной мотивации и познавательной активности, слабое развитие умений самостоятельной работы.

2. Средний уровень: средний уровень субъектности, сформированная учебная мотивация, низкий уровень познавательной мотивации, владение отдельными умениями самостоятельной работы.

3. Высокий уровень: высокий уровень субъектности, сформированная учебная мотивация и познавательная мотивация, владение комплексом умений самостоятельной работы.

При организации самостоятельной работы ставилась не только утилитарная задача – помочь студентам в поиске и обработке информации, в подготовке к семинарским и практическим занятия, в написании рефератов и докладов, т. е. в выполнении тех «классических заданий», которые дает любой преподаватель вуза. Нами поставлена более сложная цель – через самостоятельную работу стимулировать развитие субъектной позиции студента, которая будет реализована в личностном и профессиональном становле-

нии будущего специалиста.

Развитие умений целеполагания, планирования, организации, осуществления деятельности, умений самоанализа и анализа, самооценки и оценки, а также коррекции выполненной работы.

Основная идея организации самостоятельной работы: постепенный переход от индивидуальной и групповой работы студентов по заданию преподавателя в аудитории до самостоятельной постановки проблемы и ее решения во внеаудиторной исследовательской, творческой деятельности.

Пропорциональное соотношение аудиторной и внеаудиторной самостоятельной работы студентов постепенно изменяется: к старшим курсам объем внеаудиторной исследовательской (учебной и научной) творческой работы увеличивается благодаря продуманной системе заданий и методов работы преподавателей со студентами.

Так, на первом курсе аудиторная самостоятельная работа на практических и семинарских занятиях включает мини-исследования по проблемным вопросам, проблемным заданиям, которые осуществляются форме индивидуальной и групповой работы. Отчеты о выполненной работе заслушиваются на лекции или семинаре, анализируются и оцениваются студентами и преподавателем, чья лидирующая роль инициатора сменяется на роль координатора поиска. Внеаудиторная работа поисковая становится естественным продолжением учебного исследования, начало которому положили проблемные вопросы, проблемные ситуации и проблемные задания, которые возникли в ходе лекции или семинара. Внеаудиторная самостоятельная работа осуществляется в микрогруппах, в которых роль «лидера» выполняет назначенный преподавателем студент (подготовка к лекции мини-презентации из 5 слайдов, мини сообщение, с использованием словарей и энциклопедий).

К концу первого курса внеаудиторная самостоятельная работа становится привычной для студентов, так как систематическая подготовка к лекциям, развернутый план которых предоставляется обязательно студентам, подготовка по выбору творческих заданий разных уровней сложности к практическим и семинарским занятиям позволяет студентам объединиться в различные микрогруппы по интересам, что стимулирует их учебную и познавательную мотивацию, определяет разные ролевые позиции в микрогруппе («лидер», «генератор идей», «координатор», «функционер-исполнитель»).

На втором курсе с приобретением студентами навыков самостоятельной учебной, поисковой, исследовательской деятельности многие студенты могут работать по индивидуальным учебным планам при лидирующей контролирующей роли преподавателя, консультации которого проходят либо в микрогруппах, либо индивидуально для каждого студента. Выполнение заданий самостоятельной работы в компьютерных классах, в читальных залах библиотеки в специально отведенное время дисциплинирует студентов, развивает умения планирования и координирования своей работы с деятельностью других людей. Эту же роль выполняет отчет студентов о ходе и результатах самостоятельной работы, который может осуществляться в он-лайновом и офф-лайновом режиме, по электронной почте, при непосредственном общении с преподавателем и однокурсниками на консультациях, лекциях, практических занятиях.

При системной организации самостоятельной работы изменяется роль и значение зачетов и экзаменовв вузе. Происходит качественный пересмотр восприятия сессии как времени стрессов, «взлетов» и «падений». Зачеты и экзамены могут быть организованы как встречи партнеров, преподавателя и студента, которые вели совместный поиск нового знания, и этот поиск объединил опытного и начи-

нающего исследователей в стремлении к истине. Поэтому с первой лекции студентам предлагается система заданий, которая ведет от репродуктивной деятельности к творческой, от учебного поиска информации к научному исследованию.

Технология организации самостоятельной работы включает ряд этапов.

1. Проектировочный этап.

1.1. Диагностика студентов.

1.2. Формулировка цели и задач СР по учебной дисциплине с учетом уровня самостоятельности студентов в учебно-познавательной деятельности.

1.3. Выбор типа и форм организации СР с учетом уровня самостоятельности в учебно-деятельности студентов в учебно-познавательной деятельности.

1.4.Определение конкретных заданий к каждому модулю учебной дисциплины для СР.

1.5. Разработка критериев оценки заданий по СР.

1.6. Определение сложности каждого задания и суммы баллов за его правильное оформление.

1.7. Разработка графика проведения консультаций преподавателя по модулям учебной дисциплины.

1.8. Определение графика отчетности студентов по заданиям СР.

1.9. Составление расписания занятости аудиторий для организации СР в читальном зале, компьютерных классах, в аудиториях для консультаций с преподавателями.

2. Мотивационный этап.

2.1. Знакомство студентов со структурой учебной дисциплины, видами заданий, которые можно выполнять индивидуально и в микрогруппах в ходе самостоятельной работы. Здесь первокурсникам помогут рабочие тетради по учебной дисциплине, подробные технологические карты, и т.п.

2.2. Уточнение форм работы и порядка проведения занятий, результатов, которые могут быть получены в ходе выполнения заданий (демонстрация лучших презентаций, выполненных студентами, научных сборников, статей и т.д.)

2.3. Студенты в письменной форме на специальных формализованных бланках вносят свои предложения по организации изучения курса (содержание, формы, порядок) на специальных бланках.

2.4. Студенты в специальных бланках ранжируют темы, формы и виды заданий по степени важности для каждого.

3. Конвенциональный этап.

3.1. Оказание преподавателем помощи каждому студенту в составлении «Индивидуального маршрута самостоятельной работы по изучению учебной дисциплины» (здесь можно «заключить Учебный контракт»). Маршрут включает перечень заданий, уровень их сложности, форму и график отчетности по выполнению каждого задания.

3.2. Создание с учетом полученной информации дифференцированных групп и микрогрупп по согласию студентов.

3.3. Составление для каждой дифференцированной группы студентов таблицы системы заданий, методических рекомендаций, руководств, оснащения, списка литературы, необходимых для выполнения заданий самостоятельной работы.

3.4. Рекомендации преподавателя (по организации самостоятельной работы) каждому студенту с учетом «Индивидуального маршрута самостоятельной работы по изучению учебной дисциплины».

3.5. Заключение «Учебного контракта» с каждым студентом в соответствии с «Индивидуальным маршрутом самостоятельной работы по изучению учебной дисциплины»

4. Технологический этап.

4.1. Предоставление студентам информации (в печатном виде, электронном, на сайте института, кафедры) о: 1) задачах СР по учебной дисциплине; 2) критериях оценки заданий по СР; 3) системе заданий по каждому модулю учебной дисциплины; 4) уровне сложности каждого зада-

ния и суммы баллов за его правильное оформление; 5) формах организации СР; 6) графике проведения консультаций преподавателя по модулям учебной дисциплины; 7) графике отчетности студентов по заданиям СР; 8) расписании работы в читальном зале, компьютерных классах, в аудиториях для консультаций с преподавателями.

4.2. Оказание координационной и консультационной помощи в самостоятельной работе каждого студента в соответствии с «Индивидуального маршрута самостоятельной работы по изучению учебной дисциплины».

4.3. Проведение индивидуальных и групповых консультаций.

5. Рефлексивный этап.

5.1. Подведение общих итогов (анализ и самоанализ, оценка и самооценка) по выполнению этапов «Индивидуального маршрута самостоятельной работы по изучению учебной дисциплины» в группе.

5.2. Каждый студент отчитывается в группе о выполнении учебного контракта, этапов «Индивидуального маршрута самостоятельной работы по изучению учебной дисциплины».

5.3. Высказываются студентами и преподавателем пожелания о совершенствовании работы.

5.4. Соотносятся фактические результаты сессии с результатами выполнения этапов «Индивидуального маршрута самостоятельной работы по изучению учебной дисциплины».

6. Аналитико-оценочный этап.

6.1. Анализ и оценка преподавателем выполненных студентами заданий на репродуктивном и продуктивном уровнях.

6.2. Анализ и оценка эффективности форм и методов организации аудиторной и внеаудиторной самостоятельной работы.

6.3. Анализ и оценка эффективности созданной системы самостоятельной работы студентов1-5 курсов.

Включение методов, активизирующих самостоятельную работу, позволяет повысить ее результативность, стимулировать развитие субъектной позиции студентов. В частности, преподавателем были рекомендованы такие метод, как метод опережения, метод кейс-стади (case-study), метод коучинга, метод учебного контракта, метод портфолио, метод эссе.

С помощью метода опережениястудентам предоставляется возможность ознакомиться с тезисами учебной лекции (на бумажной основе, на электронных носителях, на сайте) для организации самостоятельной подготовки студентов к работе на лекции (подготовить вопросы для дискуссии, подготовить мини-доклады, выступления, эссе в контексте проблематики лекции для лекции-полилога).

Для организации самостоятельной работы во внеаудиторной деятельности в индивидуальной и групповой формах можно использовать кейс-метод («кейс-стади», case-study), который стимулирует осмысление студентом реальной производственной ситуации, решение которой актуализирует определенный комплекс знаний, умений, навыков, профессиональных компетенций, позволяющий решить практическую проблему. Данный метод способствует развитию умений постановки проблемы; поиска дополнительной информации; точного выражения своей профессиональной точки зрения; коллективного анализа и оценки; самостоятельного принятия решения на основе группового анализа ситуации. Самостоятельность студентов проявляется в выборе условий; в определении алгоритма решения проблемы. Самостоятельность студента стимулируется прежде всего интересными проблемными производственными ситуациями.

Метод коучинга, широко используемый в психологии, успешно работает и в образовательном процессе. В ходе общения-диалога преподаватель помогает студенту сфокусироваться на решении возникшей проблемы, найти в себе потенциаль-

ные возможности для этого решения, актуализировать и расширить свой жизненный и некоторый профессиональный опыт, что стимулирует личностный рост студента, самообразование, в ходе которого у студента развивается мотивация на самостоятельное получение необходимых профессиональных знаний. Преподаватель должен владеть приемами диалогического общения, постановки проблемных вопросов, эмпатического слушания, «активного слушания» и «я-сообщения». Осуществление метода коучинга предполагает выполнение преподавателем определенной последовательности действий: 1) выявление в диалоге трудностей обучения, профессионального становления; 2) побуждение в диалоге студентов к описанию этих трудностей, самостоятельному анализу их причин; 3) совместное обобщение, «суммирование» трудностей и их причин; 4) изменение восприятия студентом своих учебных трудностей; 5) идентификация потенциальных возможностей студента в преодолении трудностей; 6) определение деталей, уточнение средств совместного преодоления трудностей; 7) определение логики дальнейшей работы по преодолению трудностей.

Важную роль в проектировании и планировании самостоятельной работы играет метод учебного контракта, который помогает разработать индивидуальный маршрут самостоятельной работы студента, совместно с преподавателем, если это необходимо студенту,составить плана и график самостоятельной работ, определить типы, формы организации самостоятельной работы, формы и критерии оценки отчетности; договориться о формах и средствах взаимодействия преподавателя и студента (характер общения и периодичность общения); актуализировать личностный опыт студента в самообразовании, в планировании своей учебной деятельности. «Учебный контракт» как договор скрепляется подписями преподавателя и студента и с этого времени является обязательным для выполнения обеими сторонами.

Метод эссепозволяет вовлечь студентов в активную работу с информацией, стимулировать такие интеллектуальные операции как анализ, синтез, обобщение при подготовке сжатой формы изложения результатов самостоятельного размышления над проблемой. Технология работы над эссе включает этапы, которые на первом курсе могут осуществляться при фасилитации со стороны преподавателя: уточнение и конкретизация поставленной проблемы; работа с дополнительной информацией, ее самостоятельное осмысление; написание эссе как изложения своей точки зрения; подготовка презентации, текста для доклада, сообщения; выступление; коллективная дискуссия, развивающая гибкость мышления всех участников; коллективный анализ и оценка содержания эссе и выступления.

Метод портфолио стимулирует рефлексию студентов. Анализ и оценка, лежащие в основе отбора образцов и продуктов учебно-профессиональной и творческой деятельности студента, отзывов однокурсников, родителей, преподавателей, работодателей, общественных организаций и других авторитетных лиц, активизируют самоанализ и самооценку студента. В ходе создания портфолио студент отслеживает динамику своего личностного и профессионального роста. Для преподавателя и студентов-однокурсников портфолио служит основанием для формирования всесторонней количественной и качественной оценки уровня обученности, креативности и профессиональной подготовленности студента, его способности к самостоятельной творческой работе. Структура портфолио: автобиографические эссе, написанные раз в год («Я и моя будущая профессия», «Я: вчера, сегодня, завтра» и др.); результаты диагностики; творческие работы, лучшие эссе и т.п.; грамоты, дипломы, благодарности; фотографии, отражающие ситуации успеха

студента.

В 2011-2013 гг. была организована работа магистрантов по направлению «Психолого-педагогическое образование» на основе разработки индивидуальных образовательных маршрутов освоения учебных дисциплин. Для этого по каждой дисциплине, в частности, «Философия образования и науки»; «Методология и методы организации научного исследования» были разработаны листы индивидуального образовательного маршрута.

Индивидуальный образовательный маршрут

ФИО студента _____

Название учебной дисциплины_____

№	**1.Темы,разделы дисциплины**	2. Тема инд. задания	3.Форма отчста	4. Баллы	5.Дата отчста	6.Оценка в баллах
1						
...						
	ВСЕГО баллов					

Индивидуальный образовательный маршрут – это определенная последовательность этапов усвоения студентом учебной дисциплины, в которой четко определена совокупность целей и задач обучения, объем планируемого для усвоения содержания и временные рамки.

Индивидуальный образовательный маршрут может быть спланирован как для одной учебной дисциплины, так и для всех дисциплин одного семестра, или дисциплин целого учебного года.

Для первого курса, когда обучающиеся еще не имеют богатого опыта самостоятельной организации своей учебной деятельности, мы предложили разработать свои образовательные маршруты по отдельным дисциплинам.

В колонке №1 таблицы преподаватель перечисляет в соответствии с логикой преподавания дисциплины все разделы, темы или модули.

В колонке № 2 каждый студент в своем листе «Индивидуального образовательного маршрута» выбирает по каждой теме, разделу или модулю те вопросы, которые он самостоятельно изучит. В колонке № 3 отражается форма отчетности (эссе, доклад, сообщение, реферат, презентация, творческий или исследовательский проект), по которой будет представлен преподавателю и своим однокурсникам изученный материал. Поскольку студенты обучаются по балльно-рейтинговой системе в колонке № 4 каждый студент ставит то количество баллов, на которые он претендует при выполнении своего индивидуального задания. (Примерный перечень баллов и критерии оценки выполняемых заданий называются преподавателем в начале обучения по дисциплине). Студент определяет для себя дату отчета (это может быть день консультаций или день семинарского занятия, либо дата отправки электронного письма преподавателю с выполненным заданием). Дата ставится в колонке №5. После отчета по выполненному заданию, преподаватель выставляет заработанные студентом баллы в колонку № 6.

В конце семестра подводятся итоги по овладению каждым студентом учебной дисциплиной. Сумма баллов, полученная каждым студентом за всю дисциплину, позволяет определить успешность овладения учебным курсом.

Нами разработана система соотнесения баллов с классической системой отметок, существующих в российских вузах.100 баллов соответствует отметке «отлично»

(5), 99-90 баллов – «хорошо» (4), 89-80 баллов – «удовлетворительно» (3), или «зачтено».

Постепенно в течение учебного года каждый обучающийся проходит свои образовательные маршруты по дисциплинам, овладевая компетенциями, необходимыми ему в дальнейшей профессиональной деятельности. Из образовательных маршрутов выстраивается индивидуальная образовательная траектория становления профессионала.

По каждой дисциплине, в соответствии с индивидуальным образовательным маршрутом у магистрантов собирается портфолио, выполненных им работ, которые в дальнейшем помогут ему в научно-исследовательской деятельности.

ПРИМЕЧАНИЯ

1. Байкова Л. А. Теоретико-методологические основы гуманизации педагогической системы образовательного учреждения: Монография. – Рязань: РГПУ имени С. А. Есенина, 2004. – 288 с.

2. Байкова Л. А. Интерактивные методы стимулирования самостоятельной работы магистрантов // Гуманітарний вісник. Вип. 27, Том IV(37): Тематичний випуск «Вища освіта Україні у кнтекстіінтеграціі до эвропейського освітнього простору». – Київ: Гнозис, 2012. – 554 с. – С. 27-35.

3. Воробьева С. В. Теоретические основы дифференциации образовательных программ: Автореф. дис. ... д-ра пед. наук. – СПб, 1999. – 53 с.

4. Галацкова И. А. Моделирование вариативных образовательных маршрутов учащихся как средство обеспечения адаптивности школьной среды: Автореф. дис. … канд. пед. наук. – Ульяновск, 2010. – С. 13.

5. Галыгина Л. В., Галыгина И. В. Конструирование индивидуальной образовательной траектории с учетом требований ФГОС третьего поколения // Вопросы современной науки и практики (Университет имени В. И. Вернандского). – 2011. – № 2(33). – С. 146-153.

6. Дегтярева М. Н. Индивидуальная образовательная траектория развития инфокоммуникационной компетентности учителя иностранных языков // Мир науки, культуры, образования. – 2012. – №6(37). – С. 186-188.

7. Зеер Э. Ф., Павлова А. М., Сыманюк Э. Э Модернизация профессионального образования: Компетентностный подход. – М.: МПСИ, 2005. – 216 с.

8. Зимняя И. А. Общая культура и социально-профессиональная компетентность человека // Высшее образование сегодня. – 2005. – № 11. – С. 7.

9. Лабунская Н. А. Индивидуальный образовательный маршрут студента: подходы к раскрытию понятия // Известия РГПУ имени А.И. Герцена. Серия «Психолого-педагогические науки (психология, педагогика, теория и методика обучения)». – 2002. – № 2(3). – С. 85.

10. Лукьянова М. И. О ценностных и содержательных приоритетах вариативных образовательных маршрутов // Учитель. – 2007. – № 2. – С. 38.

11. Лоренц В.В. Проектирование индивидуально-образовательного маршрута как условие подготовки будущего учителя к профессиональной деятельности: Дис. ... канд. пед. наук. – Омск, 2001. – 250 с.

12. Маскаева А. М. Проектирование индивидуальных образовательных траекторий обучающихся // Инициативы XXI века. – 2010. – № 3. – С. 23-24.

13. Соколова М. Л. Проектирование индивидуального образовательного маршрута студентов в вузе: Дис. ... канд. пед. наук. – Архангельск, 2001. – 202 с. – С. 69.

14. Суртаева Н. Н. Нетрадиционные педагогические технологии: Парацентрическая технология: Учебное научное пособие. – М.; Омск, 1974. – 22 с.

15. Толбатова Ю. В. Компетентностная модель определения студентом индивидуальной образовательной траектории в высшем образовательном учреждении // Мир науки, культуры, образования. – 2012. – №4 (35). – С. 219-220.

16.Тряпицына А. П. Образовательная программа – маршрут ученика / Под ред. А. П. Тряпицыной. – СПб., 2000. – 228 с.

17.Тряпицына А. П. Теория проектирования образовательных программ // Петербургская школа. – СПб., 1994. – С. 79-90. – // http:festival.1september.ru/articles/ 415977/

18. Туркина А. В. Исследование готовности студентов к выбору индивидуального образовательного маршрута // Человек и образование. – 2006. – № 6. – С. 68.

19. Штанько И. В. Модель индивидуальной образовательной траектории профессионального совершенствования педагога в условиях модернизации образования // Вестник Ярославского государственного университета. Серия «Гуманитарные науки». – 2012. – № 2(20). – С. 70-74.

20. Хуторской А. В. Современная дидактика. – М.: Высшая школа, 2007. – С. 303-307.

21. Хуторской А. В. Развитие одаренности школьников: методика продуктивного обучения: Пособие для учителя. – М., 2000.

МОСКОВСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ГУМАНИТАРНЫЙ УНИВЕРСИТЕТ ИМЕНИ М. А. ШОЛОХОВА

УДК 37.032
ББК 74.20
Педагогика

ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ ПРОСТРАНСТВО ФОРМИРОВАНИЯ И УПРАВЛЕНИЯ ПАТРИОТИЧЕСКИМ ВОСПИТАНИЕМ МОЛОДЕЖИ

Доктор педагогических наук И. И. Легостаев
А. С. Вергузь

В статье рассматривается патриотическое воспитание как одна из центральных проблем воспитания современной молодежи при обучении в вузе. Патриотическое воспитание анализируется в различных аспектах: как форма социальной защиты в русле национальной безопасности, как один из принципов инвариантности российского образования, как существенная составляющая образовательного пространства учебного заведения.

Ключевые слова
Образовательное пространство, патриотическое воспитание, студенты вуза, социальная защита, национальная безопасность

Правительство Российской Федерации своим постановлением от 5 октября 2010 года № 795 утвердило государственную Программу «Патриотические воспитание граждан Российской Федерации на 2011-2015 годы» [7]. Постановление рекомендует органам исполнительной власти субъектов Российской Федерации при принятии региональных программ патриотического воспитания граждан учитывать положения настоящей Программы.

Названная Программа является продолжением государственных программ «Патриотическое воспитание граждан Российской Федерации на 2001-2005 годы» и «Патриотическое воспитание граждан Российской Федерации на 2006-2010 годы», сохраняет непрерывность процесса по дальнейшему формированию патриотического сознания российских граждан как одного из факторов единения нации.

В постановлении от 5 октября 2010 года отмечается, что в стране в основном создана система патриотического воспитания граждан. В большинстве субъектов Российской Федерации образованы и работают региональные координационные советы и центры патриотического воспитания. Приняты и реализуются долгосрочные ведомственные и региональные программы патриотического воспитания, нормативные правовые акты в области патриотического воспитания, а также созданы условия для организационного, информационного, научного и методического обеспечения патриотического воспитания.

Совершенствуется организация патриотического воспитания. Возросли уровень и эффективность проведения фестивалей художественного творчества, конкурсов, выставок и состязаний. Для проведения мероприятий патриотической направленности используется потенциал центров

традиционной народной культуры, театров, библиотек и музеев. Возобновилось проведение военно-спортивных игр и других мероприятий, направленных на военно-патриотическое воспитание молодежи. Возрождаются традиционные, хорошо зарекомендовавшие себя в прошлом формы воспитательной работы. В деятельности органов государственной власти широко внедряются инновации в воспитательной работе. В системе патриотического воспитания граждан возрастает роль трудовых коллективов. Улучшается работа со студенческой молодежью. Молодые люди активно работают в общественных объединениях, деятельность которых направлена на патриотическое воспитание граждан. Организованы подготовка и переподготовка организаторов и специалистов патриотического воспитания.

Указания на необходимость формирования патриотического сознания обучающихся граждан даны, как видно из названных документов, однозначно, определенно. Мы под обучающимися гражданами в исследовании понимаем обучающиеся общеобразовательных школ и системы дополнительного образования, учащихся системы профессионального образования, участников молодежных общественных объединений, студентов.

Такая необходимость детерминируется с одной стороны, потребностью достичь нового качества образования, соответствующего современным потребностям развития общества, а с другой – пониманием бесперспективности прежних подходов в патриотическом просвещении и осознанием возможных негативных последствий недостаточной эффективности образования. Здесь явно просматривается опасность отчуждения и асоциализации, контрпродуктивный характер политических интересов молодежи, расхождение в оценках системы ценностей, опыта. Вместе с тем это может быть перспектива возникновения асоциальных и контрсоциальных сообществ, контропродуктивное развитие политических интересов и гражданско-патриотического политического участия.

В направлении формирования политической культуры в патриотической деятельности разработка теории, содержания и методического оснащения педагогического процесса недостаточна по многим причинам. Некоторые авторы, считают, что ещё не существует простой формулы развития политической культуры, способствующей поддержанию демократии в России.

В Москве разработана и реализуется Концепция патриотического воспитания населения города Москвы [3-4]. В Концепции отмечается, что особенности реализации политики в области патриотического воспитания заключаются в том, что Россия находится в состоянии, когда одни ценности, являющиеся базовыми для многих поколений, частично утратили актуальность, а новые находятся в процессе формирования. Переживая сложные процессы социально-экономических преобразований и структурных реформ, в стране наблюдается острый дефицит ценностного содержания патриотизма, идей гражданской солидарности.

Главные позитивные результаты этой работы от реализации этих программ заключаются в том, что в городе удалось «переломить» общественное сознание москвичей и вернуть былое уважение и заботу ветеранам Великой Отечественной войны. Изменилось отношение к людям старшего поколения, к их заслугам перед страной и городом. В городе сложилась стройная система взаимодействия с общественными организациями ветеранов, являющимися основными проводниками идей патриотизма. В последнее десятилетие в Москве активно и масштабно готовятся и проводятся общегородские патриотические мероприятия, связанные с памятными датами российской истории. В Москве проводится целенаправленная работа по разоблачению фальсификаторов отечественной истории, в том числе в сети Интернет, пользователями которой является большое число жителей столицы.

При активном участии экспертов, в том числе участников Великой Отечественной войны, в массовом порядке, миллионным тиражом издается патриотическая литература, посвященная защитникам Родины, выдающимся полководцам Отечества. К работе по патриотическому воспитанию активно подключились детские, молодежные общественные объединения, трудовые коллективы, рабочая молодежь, профсоюзы, высшие учебные заведения Москвы.

Исследования, проводимые органами исполнительной власти города Москвы, свидетельствуют о серьезных противоречиях в понимании сути патриотизма, что делает патриотическое воспитание одним из самых сложных направлений деятельности.

Обзор научно-теоретической литературы и передового педагогического опыта позволил нам выявить **ряд противоречий**, которые характеризуют обсуждаемую проблему в сфере формирования патриотического сознания. Это противоречия между:

– возросшей потребностью общества в гражданах, готовых к участию в патриотической деятельности и недостаточной разработанностью в педагогике методологии конструирования образовательного пространства по данному направлению;

– декларированием задачи формирования патриотического сознания обучающихся в документах министерств и ведомств и реальными попытками ее решения, главным образом, за счет мер активизации учебно-воспитательного процесса.

Одной из ведущих идей развития нашего общества на современном этапе по формированию гражданской политической культуры является формирование патриотического сознания обучающейся молодежи, российских граждан как одного из факторов единения нации. Как одну из главных задач в этом направлении мы видим выявление и обоснование педагогических условий формирования патриотического сознания. А также построенную на их основе структурно-динамическую модель, педагогические технологии и учебно-методическое обеспечение учебно-воспитательного процесса в образовательных учреждениях. При решении этой задачи необходимым условием мы видим разработку формы и содержательного наполнения образовательного пространства в каждом типе учебного заведения, образовательного учреждения. Наука обязана с использованием научного исследовательского инструмента изучать состояние подготовки подрастающего поколения к жизни с позиций гражданина Отечества, предлагать законодательной и исполнительной власти научные выводы и рекомендации, основанные на современном исследовании и на знании исторического опыта в эволюционном и культурно-историческом аспектах [1-2].

Исторически общеобразовательное учреждение было и остается впредь важным звеном не только для получения учащимися образования, но и их духовного, гражданского становления в различных сферах социальной жизни общества. Единство формирующегося у молодежи гражданского сознания определяется системой воспитания как целостной личности с чувством высокой ответственности долга за интересы и безопасность России. Тогда появляется объективная необходимость использовать такой мощный потенциал образовательных учреждений, как патриотическое воспитание их обучающихся.

При решении этой задачи мы используем идеи педагогического проектирования, моделирования и конструирования образовательной деятельности (В. Г. Афанасьев, В. И. Загвязинский, Е. С. Заир-Бек, И. И. Легостаев, Н. Д. Никандров, М. М. Поташник, В. А. Сластенин, П. И. Третьяков), идеи воспитания гражданственности, патриотического сознания (Т. В. Болотина, В. В. Дьяченко, А. П. Жигадло, В. С. Олейникова, Н. Б. Пугачева, Н. А. Савотина, И. В. Суколенов).

Особое внимание нами было обращено на разработку форм и содержания *образовательного пространства* формирования патриотического сознания обучающихся:

а) приобщение к гражданско-правовым знаниям; б) развитие гражданско-патриотического сознания; в) формирование системы общечеловеческих и гражданских ценностей; г) приобретение практического опыта в проявлении форм патриотического сознания в общественно-политической деятельности обучающейся молодежи.

По нашему мнению, у патриотического воспитания совершенно особая функция, отличающая его от других сфер учебно-воспитательной работы:

– подготовить учащихся к реализации экстремальных ситуаций защиты Родины;

– выработать готовность к службе в Вооруженных Силах России;

– участвовать в повседневной борьбе за сохранение мира.

При этом патриотическое воспитание направлено на формирование и развитие личности, обладающей качествами гражданина-патриота и способной успешно выполнять гражданские обязанности в мирное и военное время.

На актуальность патриотического воспитания граждан Российской Федерации указывается также в Стратегии государственной национальной политики Российской Федерации на период до 2025 года [8]. Так, в ст. 19. говорится, что одним из Основных принципов государственной национальной политики Российской Федерации является: …и) «развитие системы образования, гражданско-патриотического воспитания подрастающего поколения»… В ст. 21. «Задачи в сфере государственной национальной политики Российской Федерации» показывается, что…е) «задачи государственной национальной политики Российской Федерации в сфере образования, патриотического и гражданского воспитания подрастающего поколения заключаются в формировании у детей и молодежи общероссийского гражданского самосознания, чувства патриотизма, гражданской ответственности, гордости за историю нашей страны, в воспитании культуры межнационального общения, основанной на толерантности, уважении чести и национального достоинства граждан, духовных и нравственных ценностей народов России, на всех этапах образовательного процесса, в частности, путем: поддержки общественных инициатив, направленных на патриотическое воспитание граждан Российской Федерации».

Особая актуальность исследуемой нами педагогической проблемы определяется, по нашему мнению, тем, что будущее любого государства находится в прямой зависимости от решения межнациональных проблем, которые в последние годы, к сожалению, не потеряли остроты, пронизывая все сферы общественно-политической жизни России. Поэтому мы анализировали также работы ученых, политологов, педагогов по проблемам межнациональных отношений, которые говорят о необходимости научно обоснованной концепции военно-патриотического воспитания, включающего в себя культуру межнационального общения граждан многонациональной страны.

Наши исследования показывают, что современная система образования представляет собой целостную социально-педагогическую систему, органически включающую в себя ряд взаимосвязанных противоречивых элементов. Система образования сама является сложноорганизованной системой. Вместе с тем, как структурный элемент, входящий в более сложную общественную систему, она имеет также с другими структурными элементами (системами) многочисленные связи, в нашем случае определяемые как принципы. Изменение системы, связанное с ее проектированием, характеризуется прежде всего исходными посылками и используемыми методами. Вначале устанавливается цель существования системы и отношения между исследуемой системой и всеми другими, в которые она входит, или с которыми связана. В этом случае анализ направлен «наружу», от системы к ее

окружению, и его можно характеризовать как экстроспективный подход.

Кроме элементов, главных структурных составляющих, система образования имеет связи, внутренние и внешние, определяющие механизм управления ею. В работах [5-6] показана структурная схема, в которой связями в системе образования (внутренними связями) и связями в российском обществе между системой образования и другими социальными институтами (внешними связями) выступают принципы инвариантности системы обучения и воспитания. В таком механизме управления условно выделены замкнутые контуры. Этим контурам в управлении условно соответствуют два вида диагностики – экономическая и психолого-педагогическая. Особую важность представляет собой диагностика информационного обеспечения управления, так как с информацией жестко увязаны принципы необходимого разнообразия и быстродействия и именно здесь необходима диагностика информационного обслуживания.

Системный подход, по самой своей сути, требует выяснения характера данной системы и ее роли в рамках более общей системы (нередко вплоть до глобальной, например, общественной системы страны в целом). Иногда существующий проект системы (например, учебного плана учебного заведения) оказывается недостаточно информативным и тогда возникает задача проектирования новой системы (например, стандарта образования соответствующего уровня).

В процессе проектирования системы наиболее полно реализуется операционная, системная парадигма. Здесь характерны такие операции, как задание целей, принятие решений, количественное определение качественных явлений, измерение, оценка, оптимизация, планирование, управление, диагностирование и др. Из приведенного перечня видно, что для системы образования и, в частности, для процесса формирования знаний и умений, ряд функций, используемых для проектирования системы, непосредственно связан с деятельностью по проверке и диагностике учебно-воспитательного процесса с обязательным количественным представлением полученных результатов.

Проектирование системы как правило приводит нас к разработке оптимальной или субоптимальной ее структуры. Однако необходимо отметить, что проектирование идеальных систем не только не снимает проблемы изучения функционирования реальной системы, например, изучения реальных процессов формирования знаний и умений, а напротив – усиливает этот аспект. Сбор эмпирических данных о состоянии системы проводится не только для определения различий между функционированием реальной и оптимальной (или субоптимальной) систем, но и на этапах формирования модели системы, построения этой модели, работы с ней и проверки достоверности полученных результатов.

Российское общество в своем развитии в XX веке прошло несколько этапов, характеризующихся различным общественным устройством, различным экономическим и социальным укладами. При этом российская система образования на всех этапах развития России являлась стабилизирующим фактором, инвариантной частью системы социального устройства российского государства. Таким образом, в работах [5-6] выдвигается и активно развивается идея инвариантности российского образования и воспитания, которая в двадцатом столетии являлась основой консолидации российского общества.

На основе системно-структурного подхода осуществлен функциональный анализ развития образования, скоррелированный с конкретными этапами социально-экономического развития российского государства в XX веке. Это позволило в рамках выдвигаемой идеи инвариантности российского образования определить основные принципы инвариантности как в структуре самой системы образования

и содержании образовательной деятельности, так и в связях элементов системы образования со структурно-компонентной спецификой общественного устройства.

Остановимся коротко на содержании и смысле важных для нашего исследования принципов инвариантности российского образования в XX веке [5-6], например, принципе целевого управления образованием с учетом степени полноты его информационного обеспечения.

В общем случае управление – это элемент или функция (мы рассматриваем социальную) организованных систем различной природы, обеспечивающих сохранение их определенной структуры, поддержание режима деятельности, реализацию программы, цели деятельности. В нашем случае мы остановимся на управлении учреждениями образования и на управлении процессом обучения с учетом степени полноты их информационного обеспечения на различных этапах развития образования в России.

Границы управления, его содержание, цели и принципы в России всегда зависели от господствующих в обществе экономических отношений, характера социально-политического строя. В советский период управление образованием строилось на принципах демократического централизма, что способствовало развитию образования в целом и вывело его к 70-м годам на передовые рубежи в мире.

Выборность органов управления и широкое участие общественности в управлении образованием на всех уровнях (государственном, областном, районном) есть форма реализации демократизации образования. Сегодня мы можем считать целью управления образованием создание системы образования на всех уровнях с учетом социально-экономических условий, национальных традиций, региональных особенностей; обеспечение становления и развития свободной, культурной, нравственной личности, уважающей Конституцию и Законы Российской Федерации.

В условиях развития демократического государства, кардинальных изменений в социально-экономическом устройстве России остро встает вопрос обоснованного обновления системы управления образовательными учреждениями, создания более эффективной модели, что, естественно, требует модернизации основных структур, повышения профессионального мастерства педагогических кадров через более совершенные формы методической работы, что является весьма значимой и актуальной проблемой.

Стоит упомянуть ещё об одном принципе инвариантности – принципе формирования чувства патриотизма, духовного единства, диалога культур российских народов [6. С. 55].

Анализ научно-педагогических работ, посвященных проблеме формирования духовного единства российских народов, патриотического воспитания, помогает представить целостную картину ее состояния в XX веке, определить ведущие тенденции и направления ее развития, обозначить место и роль патриотического воспитания в системе педагогической науки и практики, образования и воспитания подрастающего поколения.

Государственная и общественная потребность в патриотическом воспитании личности зафиксирована в государственной программе «Патриотическое воспитание граждан Российской Федерации на 2001-2005 годы» и далее до 2015 года, упомянутой выше [7]. В ней патриотическое воспитание определяется как систематическая и целенаправленная деятельность органов государственной власти и организаций по формированию у граждан высокого патриотического сознания, чувства верности своему Отечеству, готовности к выполнению гражданского долга и конституционных обязанностей по защите интересов Родины. При этом патриотическое воспитание направлено на формирование и развитие личности, обладающей качествами гражданина-патриота Родины и способной успешно вы-

полнять гражданские обязанности в мирное и военное время.

Социально-экономические и политические реформы, осуществляемые в нашей стране, нашли свое отражение практически во всех сферах социальной жизни общества. Тем более что система, столь чуткая к экономике, каковой является система образования, не могла не отреагировать соответствующим образом. Создание рынка образовательных услуг привело в частности к изменению ценностных, и, следовательно – целевых ориентиров в отечественном образовании. Здесь цели определяются как один из определяющих компонентов педагогической системы. Они зависят от социального заказа и требований общества к образованию граждан. Однако при построении педагогической системы цели конкретизируются на основе психолого-дидактических знаний.

В России сегодня активно идет расслоение общества на классы, меняется характер социально-политического строя и, следовательно, меняются цели и принципы управления. Управление в системе образования в настоящее время все более приобретает черты экономического характера.

В этих условиях очевидна неотложность решения на всех уровнях острых проблем системы воспитания патриотизма как основы консолидации общества и укрепления государства. Постепенно формируется новая (или обновленная) система патриотического воспитания граждан, которая способна консолидировать и координировать эту сложную и многоплановую работу на основе принятых в последние годы правительственных документов. Цели и задачи новой системы патриотического воспитания в целом определены, поэтому задачи педагогической общественности сегодня разрабатывать новые методы обучения и воспитания, новые технологии реализации поставленных Правительством России целей и задач.

ПРИМЕЧАНИЯ

1. Вергузь, А. С. Миротворческие операции в Приднестровье – решающий фактор поддержания мира и стабильности в регионе [Текст] / А. С. Вергузь // Армия и общество. – 2012. – №1. – С. 51-54.

2. Вергузь, А. С. Социальная защиты молодежи в русле национальной безопасности как часть патриотического воспитания [Текст] /А. С. Вергузь, И. И. Легостаев // Формы и методы социальной работы в различных сферах жизнедеятельности: материалы научно-практической конференции молодых ученых с международным участием /отв. ред. Ю. Шурыгина. – Улан-Удэ: Изд-во ВСГУТУ, 2012. – С. 191-194.

3. Гражданско-патриотическое воспитание детей, подростков и молодежи. Нормат. док-ты Правительства РФ, Правительства города Москвы. Материалы публикаций из опыта работы учреждений сферы образования. – М.: ГУ НМЦ СВР ДСМП, 2010.

4. Концепция патриотического воспитания населения города Москвы. Нормативные документы Правительства Российской Федерации, Правительства города Москвы. – М.: ГУ НМЦ СВР ДСМП, 2010.

5. Легостаев, И. И. Образование как основа консолидации российского общества (компетентностный подход): монография [Текст] /И.И. Легостаев. – М.: Соц.-гуманит. знания, 2006. – 296 с.

6. Легостаев, И. И. XXI век – образование и российская национальная идея: монография [Текст] / И. И. Легостаев. – М., 2001. – 160 с.

7. Пост. Правительства РФ от 5 октября 2010 года № 795 «О государственной Программе «Патриотические воспитание граждан Российской Федерации на 2011-2015 гг.».

8. Указ Президента РФ от 19 декабря 2012 года № 1666 «О Стратегии государственной национальной политики Российской Федерации на период до 2025 года».

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ ИНСТИТУТ РОССИЙСКОЙ АКАДЕМИИ ОБРАЗОВАНИЯ
г. МОСКВА

УДК 159.9
ББК 88.4
Педагогическая психология

ПСИХОЛОГИЯ

ПРОФЕССИОНАЛЬНЫЕ ДЕФОРМАЦИИ ЛИЧНОСТИ ПЕДАГОГА И СКЛОННОСТЬ К ФОРМИРОВАНИЮ ЗАВИСИМОСТЕЙ У УЧАЩИХСЯ[1]

Доктор психологический наук Л. М. Митина

Статья посвящена описанию эмпирического исследования профессиональных деформаций учителя, их влияние на психологическую безопасность и склонность к формированию зависимостей уучащихся. Проанализирована разработанность данной проблемы впсихологической науке. Предложены коррекционно-развивающие программы: «Профилактика и коррекция профессиональных деформаций учителя» и «Психологическая безопасность на уроке». Показана эффективность разработанных программ. Рекомендовано их внедрение в общеобразовательные учреждения, а также в системы обучения и повышения квалификации учителей.

Ключевые слова
Личность педагога, профессиональные деформации, психологическая безопасность учащихся, формирование зависимостей

Вступление России в период возрождения ее духовных традиций неотделимо от общего личностного оздоровления основных субъектов образовательного пространства школы «учитель-ученик». Личность учителя, сформированная в соответствии с духовными потребностями общества, отличается последовательностью своих поступков, демонстрирует психологическую невосприимчивость к внешнему негативному влиянию, активно способствует распространению положительного нравственного опыта и обеспечению психологической безопасности и здоровья учащихся.

Вместе с тем одной из негативных тенденций в условиях перемен, происходящих в образовании, является ощущение педагогом угрозы потери стабильности, жизненно важных интересов, целей, ценностей. Это вызывает страх, повышает уровень тревожности и невротизации, обусловливает появление негативных изменений в профессиональной деятельности: снижение личностно-профессиональной активности, стагнацию, психическое выгорание, астению, что относится к профессиональным деформациям личности учителя. Имеющиеся у педагогов профессиональные деформации транслируются учащимся в форме моделей поведения, установок, отношений. В последние годы дети школьного возраста, в силу недостаточного жизненного опыта и психологической

[1] **Публикация подготовлена в рамках поддержанного РГНФ научного проекта № 12-06-00899а.**

небезопасности школьной среды, реагируют на возникающие трудности ростом эмоциональной напряженности, аффективными всплесками, протестами в форме асоциального и аддиктивного поведения и т. д. Увеличилось количество детей с пограничными психическими состояниями, возрастает количество детских суицидов, расширяется диапазон объектоспецифических форм состояния зависимостей у детей (алкогольная, наркотическая, никотиновая, игровая, компьютерная и иные).

В этой связи несомненной является актуальность изучения и анализа профессиональных деформаций личности учителя, негативно влияющих на развитие личности учащихся и способствующих формированию у них различного рода зависимостей.

Зависимость как социальное явление может быть описано в формате масштаба его социальных последствий. Социальная масштабность зависимости определяется не только очевидным увеличением числа людей с этим состоянием (и исследовательская и официальная статистика подтверждает этот тезис) (Кошкина Е. А., Киржанова В. В., 2008; Лисовский В. Т., Колесникова Э. А., 2001; Гаранский А. Н., 2003; Левин Б. М., 1998), но и масштабным ростом видов зависимостей. Зависимость как социальный феномен приобретает масштабы проблемы уровня макросоциальной значимости через увеличение распространенности в популяции и выходит на различные возрастные и социальные группы (Щербакова Е. М., 2004; Лукашин В. И., 2003; Гурвич И. Н., 2008; Кошкина Е. А., Киржанова В. В., Гуртовенко В. М., 2002). Состояние зависимости, как объектоориентированное состояние, расширяет свои границы и дифференциацию (Гилинский Я. И., 2004; Михайлова Ю. В., Иванова А. Е., 2006), а значит, и определяет тенденцию роста его социальных последствий. Социальные факторы, которые поддерживают тенденции роста зависимости – это факторы массовой доступности объекта зависимости, популяризации его использования и социальной приемлемости (Михайлова Ю. В., Иванова А. Е., 2006; Treml V. G., 1997). Результатом чего являются демографические последствия, выражающиеся в количественной и качественной деформации национального сознания (Халтурина Д. А., Коротаев А. В., 2005; Немцов А. В., 2006).

Увеличивается доля людей, исключенных из социального взаимодействия, вовлеченных в деформированный, девиантный социум (Гилинский Я. И., 2009, Иванов В. Н., 1995; Шихирев П. Н., 1988; Гурвич И. Н., Горячева Н. А., Левина О. С., Мустонен Х., Одинокова В. А., Паккасвирта Т., Русакова М. М., Симпура Ю., 2008). Следствием этого является изменение социальной структуры общества в ее нормах, ценностях, базовых идеалах, критериях оценки поведения (Шихирев П. Н., 1988, Гилинский Я. И., 2009).

В настоящее время существует достаточное число работ, посвященных изучению зависимости, выполняемых преимущественно в рамках клинических и биомедицинских моделей. Механизмы возникновения зависимости с точки зрения генетических (Артаментова Л. А., Филипцова О. В., 2004; Колмакова Т. С., Григорян Н. А., 2011), нейробиологических (Панченко Л. Ф., 1987; Великанова Л. П., 2002; Морозов Г. В., 1983), биохимических (Анохина И. П., 1995; Пятницкая И. Н., 1994; JuoSun-Hang H., Pugh E.W., Baffoe-Bonnie A. et al., 2008), физиологических (Блейхер В. М., Крук И.В., 2002; Дмитриева Т. Б., 2002) подходов активно и давно исследуются.

Различные аспекты зависимости в настоящее время становятся исследовательским полем для ряда направлений психологической науки – клинической психологии (деформационно-дефицитарная модель функционирования психики) (Тархан А. У., 2001; Шемчук Н. В., 2008; Шайдукова Л. К., 1997; Цетлин М. Г., 2000), психологии личности (патологизация личности вследствие приема психоактив-

ных веществ) (Братусь Б. С., 1974, 1984; Худяков А. В. 2001; Менделевич В. Д., 2007; Сиволап Ю. П., 2003), социальной психологии (особенности социальных отношений зависимых) (Чернобровкина Т. В., 2007; Дмитриева Т. Б., 2001) и т. д.

Тем не менее, современная практика исследования психологических проблем зависимости, как правило, сосредоточена в области ее феноменологического пространства, не касаясь базисных психических образований, механизмов и детерминант зависимости вне объектного контекста этого феномена как психологического явления.

В настоящий момент в психологической науке (и прежде всего, в педагогической психологии) отсутствует интегрированное представление о детерминационных основаниях возникновения зависимостей. По мнению ряда авторов (И. В. Запесоцкая, В. Б. Никишина, 2012 и др.) процесс возникновения зависимости обусловлен снижением (разбалансированностью) процессов произвольной саморегуляции и качественно иным стилем и уровнем отношений.

Категория «психологические отношения» – одна из фундаментальных в понятийном аппарате психологической науки (С. Л. Рубинштейн, Б. Г. Ананьев, А. Ф. Лазурский, В. Н. Мясищев, Б. Ф. Ломов). Через отношение определяется система потребностей, мотивов, влечений человека. В этом случае отношение выступает (согласно Б. Г. Ананьеву) индикатором и средством выражения, объективации всех действий человека. Отношение – социализированная связь внутреннего и внешнего в психике человека, его связь с внутренним и внешним миром (Лазурский А. Ф., 1997; Ломов Б. Ф., 1976).

Психологический смысл отношения состоит в том, что оно является одной из форм отражения человеком окружающей его действительности.

Формирование отношений в структуре личности человека происходит в результате отражения им на сознательном уровне сущности тех социальных объективно существующих отношений общества в условиях его макро- и микробытия, в котором он живет.

Отношения, выступая системным свойством реализации человеческой сущности, проявляются, с одной стороны, как базовая детерминанта для формирования всей системы психического строя человека, а с другой – система отношений личности, выражающая ее направленность. Одной из наиболее общих классификационных характеристик отношений является их направленность – субъектная или объектная.

Субъектная или объектная направленность отношений выступает наиболее общей базой для взаимодействия человека с внешней средой, неотъемлемой частью которой является социум. Метауровень существования человека в социуме может быть выражен феноменом «значимого другого». Значимый другой – личность, оказывающая влияние на других людей, что выражается в качественном изменении их смысловых образований и поведенческой активности (Кондратьев М.Ю., Ильин В.А., 2007). В субъект-объектной направленности отношений место «значимого другого» занимает «значимое другое» – объект, что является организационным завершением процесса формирования состояния зависимости (Никишина В. Б., 2011).

В гуманистической образовательной парадигме роль значимого другого для ученика играет учитель, создающий «социальную ситуацию развития», обеспечивающий ему психологическую безопасность, защищенность от угроз и насилия. Антитезой развития выступают профессиональные деформации личности учителя. Изучение профессиональных деформаций учителя выступают как ответ на вопрос о причинах появления и путях преодоления вредных привычек и зависимостей у учащихся.

Исследования профессиональных деформаций последних лет были направле-

ны на изучение их *содержания* (Г. С. Абрамова, 1997; С. П. Безносов,1997; В. В. Бойко, 1999; М. В. Борисова, 2003; О. Н. Гнездилова, 2005; Т. А. Жалагина, 2002; О. В. Крапивина, 2004; Л. Б. Мардахаев, 2001; В. Д. Менделевич, 2001; А. К. Маркова, 1996; А. В. Осницкий, 1999; В. П. Подвойский, 1997; Н. В. Самоукина, 1996 и др.), *уровней и форм* их проявления (Р. М. Грановская, 1988; Э. Ф. Зеер, 2003; Е. В. Юрченко, 2000 и др.), *поиск критериев разграничения*, например, профессиональных деформаций и синдрома выгорания (Н. В. Гришина, 1997; Е. Ю. Иванова, 2003; В. Е. Орел, 2005 и др.), определения *направлений* профилактики и коррекции (Е. В. Иванова, 2003; Е. А. Кузина, 2004; Е. В. Юрченко, 2000; Н. Б. Москвина, 2005 и мн.др.).

Особое внимание уделено исследованиям *профессиональных деформаций специалистов* профессий типа «человек-человек»: сотрудников милиции (М. В. Севостьянов, 2000; О. В. Крапивина, 2004 и др.), учителей средней школы (С. К. Шмурыгина, 1997; А. К. Маркова, 1997; Е. В. Руденский,1999; М. В. Каминская, 2004 и мн.др.), медицинских работников (Г. С. Абрамова, 1998; И. В. Тихонова, 2002 и др.), руководителей (В. П. Подвойский, 1997; С. Л. Сячина, 2002 и др.), преподавателей вузов (Т. А. Жалагина, 2002; А. В. Козлова, 2006; З. Н. Галина , 2011 и др.).

Несмотря на значимость и результативность проведенных исследований, проблема влияния профессиональных деформаций личности учителя, препятствующих развитиюличности учащихся и вызывающих аддиктивное поведение оказалась малоизученной.

Таким образом, назрела необходимость расширить эмпирическое поле исследований, которые бы в русле единой концепции рассматривали личностно-профессиональное развитие и здоровье полисубъекта «учитель-ученик» и факторы, способствующие и препятствующие сохранению и укреплению здоровья субъектов образовательного пространства школы.

Проводимые нами в рамках системного личностно-развивающего подхода (Л. М. Митина, 2004, 2010, 2012) исследования позволили создать обобщающую концепцию развития и здоровья субъектов образования, в которой выделяются две альтернативные модели профессионального труда учителя: адаптивного функционирования и профессионального развития. В концепции теоретически обосновано, что учитель, работающий в модели развития, обладает высоким уровнем развития интегральных характеристик личности (направленности, компетентности, гибкости и самосознания), которые позволяют педагогу в ходе осуществления профессиональной деятельности обеспечить психологически безопасные условия для развития и сохранения здоровья учащихся. В адаптивной модели созданию условий психологической безопасности и сохранения здоровья учеников препятствуют профессиональные деформации личности учителя. Основной задачей нашего эмпирического исследования было изучение профессиональных деформаций учителя и их влияние на психологическую безопасность и склонность к зависимостям учащихся.

Эмпирическое исследование проводилось на базе лингвистической гимназии №1522 (г. Москва): 59 учителей и 103 ученика и математического лицея №1564 (г. Москва): 54 учителя и 91 ученик и состояло из двух этапов: констатирующего и формирующего.

Констатирующий этап исследования включал 3 серии:

I серия была направлена: на изучение самосознания, интегральных личностных характеристик (направленности, компетентности, гибкости) и признаков профессиональных деформаций личности педагогов лингвистической гимназии и математического лицея; определение уровня личностно-профессионального развития педагогов; выявление групп испытуемых двух

моделей профессионализации (модели адаптивного функционирования и модели профессионального развития); определение различий по показателю психоэмоционального выгорания у учителей разных моделей профессионального труда.

Для исследования личностных характеристик и профессиональных деформаций учителей использовалась специально разработанная методическая программа: самоактуализационный тест (САТ, адаптированный Л. Я. Гозманом и др.); методика диагностики уровня эмоционального выгорания (В. В. Бойко); методика пятифакторного личностного опросника («Большая пятерка») Р. Мак Крае и П. 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; методика оценки работы учителя (МОРУ) Л. М. Митиной; методика диагностики межличностных взаимоотношений Т. Лири; многофакторный личностный опросник FPI (форма В).

Полученные с помощью методической программы данные были подвергнуты факторному анализу. Выделенные в результате данной процедуры факторы: слабоструктурированное самосознание, деятельностная и коммуникативная некомпетентность, формализм и предметная направленность, эмоционально-поведенческая ригидность, психоэмоциональное выгорание описывают структуру профессиональных деформаций педагогов.

Обобщенной тенденцией полученных факторов является то, что они описывают низкий уровень интегральных характеристик и самосознания у значительной части учителей этой выборки, позволяющее предположить, что деформационные признаки личности «пронизывают» практически все показатели. ***Профессиональные деформации учителя*** – это системные изменения интегральных характеристик личности, прежде всего *эмоциональной и поведенческой гибкости*, которые приводят к неспособности воспроизводить себя на более высоком уровне сложности, к отсутствию внутренней работы по обобщению собственного опыта, к снижению потребности в творчестве, смыслообразовании, целеполагании и тем самым ведут к психоэмоциональному выгоранию педагога, разрушая как его личность, так и ту среду, которую он организует вокруг себя.

Для того чтобы определить в каком векторе – развития или стагнации (деформации) – находятся исследуемые преподаватели, а также выявить количество педагогов, подверженных деформирующим влияниям адаптивного профессионального поведения, мы подвергли полученные данные кластерному анализу.

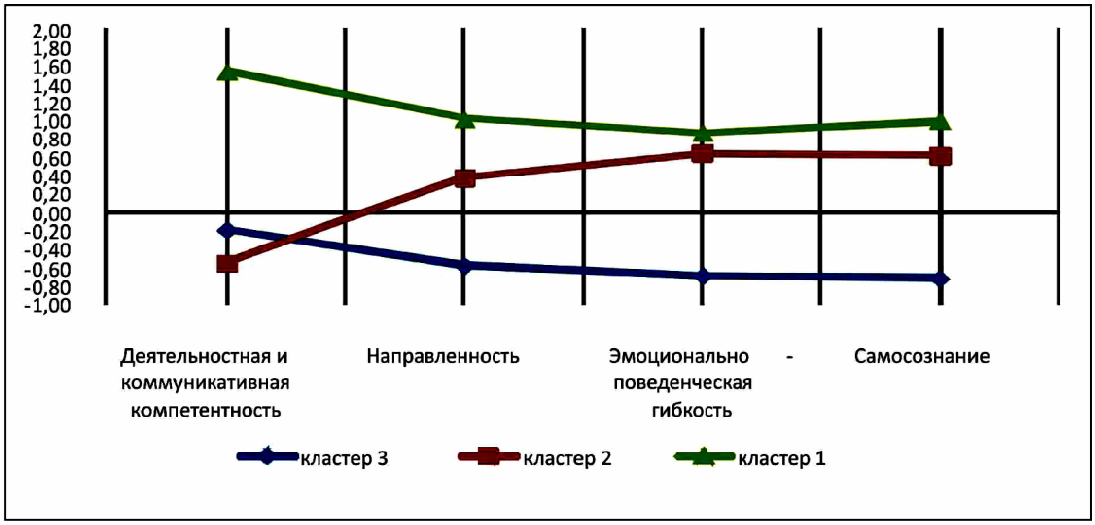


График 1. Кривые различий между 3 кластерами

Таблица 1

Сравнение средних значений переменных в двух моделях профессионального труда

Методики	Переменные	Модель развития (1 группа)	Адаптивная модель (2 группа)	U-критерий Манна-Уитни
Направленность личности	на себя	6,1	6,4	498,5
	на общение с другими	12,33	7,67	162***
	на деловую активность	8,73	13,19	188***
Методика Лири	Авторитарность	8,1	7,5	468
	Эгоистичность	5,5	5,6	474,5
	Агрессивность	7,11	10,44	237***
	Дружелюбие	9	8,5	452
Пятифакторный опросник	Экстраверсия-интроверсия	49,24	41,33	399,5**
	Общительность-замкнутость	11,72	7,94	282***
	Привязанность-обособленность	59,9	57,4	463,5
	Теплота - равнодушие	11,7	11,7	508
	Сотрудничество-соперничество	6,27	3,81	225***
	Доверие-подозрительность	13,11	10,09	394,5**
	Самоконтроль поведения-импульсивность	9,53	6,92	421**
	Ответственность-безответственность	13,1	11,1	318**
	Эмоц. устойчивость-энеустойчивость	53,67	48,42	297**
	Тревожность-беззаботность	10,6	12,2	365***
	Напряженность-расслабленность	8,74	10,1	284**
	Депрессивность- комфортность	9,4	10,3	462,5
	Эмоц. лабильность- стабильность	8,11	10,21	346**
Методика ригидности	Гибкость-ригидность	13,04	24,14	159***
Тест-опросник самоотношения	Шкала S «за» или «против» себя	21,03	15,33	106***
	Шкала I - самоуважение	11,2	11,3	511,5
	Шкала II - аутосимпатия	10,21	8,11	346**
	Шкала III – ожидаемое отношение от др.	10,5	6,7	227***
	Шкала 3 - самопринятие	5,5	5,4	479
	Шкала 7 - самопонимание	5,4	4,3	448
Личностный опросник FPI	Депрессивность	7,43	10,3	225***
	Невротичность	6,1	6,9	458
	Раздражительность	3,4	3,7	469,5
	Реактивная агрессивность	2,8	3,8	419
МОРУ	IV. Общение, взаимодействие учителя с учениками.	80,2	66,6	214***
	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 $p<0,05$).

Полученные в результате кластерного анализа методом k-средних данные позволили выделить следующие группы: 1-ую группу составили 24 % учителей (кластер 1) с высокими значениями показателей интегральных личностных характеристик (направленности, компетентности, гибкости) и самосознания – они были отнесены к модели профессионального развития, 2-ая группа – 46% педагогов (кластер 2) с разбросом значений выделенных показателей и 3-я группа – 30 % учителей (кластер 3) с низкими значениями – были отнесены к модели адаптивного функционирования (график 1).

На основании проведенного анализа полученных результатов было выявлено, что 29% учителей лицея и лишь 21% педагогов гимназии работают в модели профессионального развития. Анализ различий показателей личностных характеристик между двумя моделями проводился с помощью непараметрического метода сравнения двух независимых выборок U-критерия Манна-Уитни (табл. 1).

Таким образом, из таблицы 1 видно, что существуют значимые различия по уровню развития личностных характеристик учителей двух моделей.

Следующей важной задачей данной серии исследования являлось определение различий по показателю ***психоэмоционального выгорания*** у учителей разных моделей профессионального труда.

Проведенный анализ с помощью параметрического метода сравнения двух независимых выборок t-критерия Стьюдента показал наличие статистически значимых различий между ними ($t=3,1$; $p<0,01$). Было выявлено, что у педагогов, функционирующих в *адаптивной модели* показатели ***психоэмоционального выгорания*** более выражены, чем у педагогов *модели развити*я, что подтверждается на статистически значимом уровне. У учителей *модели развития* выражена противоположная характеристика – ***психоэмоциональное благополучие***, комплексный личностный показатель, включающий в себя все интегральные характеристики, но прежде всего эмоциональную и поведенческую гибкость, обусловливающую внутреннее равновесие и устойчивость деструктивным влияниям внешних условий, активизацию личностных ресурсов и потенциалов педагога и способность оказывать позитивное влияние на учащихся.

II серия исследования была направлена: на изучение и сравнение уровня школьной тревожности (методика исследования уровня школьной тревожности учеников Филлипса), психологической безопасности образовательной среды (опросник Г. С. Кожухарь, В. В. Коврова «Психологическая безопасность образовательной среды (ПБОС)» для подростков) и склонности к зависимостям (авторская анкета) у учащихся лингвистической гимназии № 1522 и математического лицея № 1564.

Теоретико-эмпирическое исследование позволило сформулировать авторское определение психологической безопасности учащихся какспецифического эмоционального состояния, обусловленного переживанием психологического благополучия, защищенности, комфорта, отсутствием тревоги, страха, стрессов, возникающее в результате взаимодействия учеников с учителем.

Анализ результатов исследования уровня тревожности по методике Филипса у учащихся лицея и гимназии выявил значимые различия по следующим параметрам:

1. Показатель шкалы «переживание социального стресса» у учеников гимназии (5,5) указывает на неблагополучное эмоциональное состояние детей, на фоне которого развиваются их социальные контакты (прежде всего со сверстниками). У учащихся лицея данный показатель ниже (3,48) и можно сказать, что они эмоционально более благополучны и контакты с окружающими людьми складываются продуктивнее.

2. Высокие показатели уровня тревожности по шкале «страх не соответствовать ожиданиям окружающих» у учеников гимназии (4,62) – отображают их ориентацию на значимость других в оценке своих результатов, поступков и мыслей, тревогу по поводу оценок, даваемых окружающими, ожидание негативных оценок. Низкие показатели по этой шкале у учащихся лицея (2,1) говорят о большей самостоятельности и независимости их в оценке себя, своих поступков и от окружающих.

3. Высокие показатели по шкале «низкая физиологическая сопротивляемость стрессу» у учащихся гимназии (3,23) демонстрируют повышенный уровень тревожности, напряженности, что в данном случае можно объяснить повышенной интеллектуальной нагрузкой, т. к. школа работает по программе с углубленным изучением предметов.

У учащихся лицея данный показатель (2.27) – свидетельствует о том, что они обладают большей устойчивостью к интенсивным интеллектуальным нагрузкам, а так же то, что насыщенный образовательный процесс организован в соответствии с возрастными и санитарными нормативными показателями.

4. Показатели уровня тревожности по шкале «проблемы и страхи в отношениях с учителями» ниже у учеников лицея (4,19), чем у учеников гимназии (6,3), что отображает общий негативный эмоциональный фон отношений гимназистов с педагогами и снижает успешность обучения детей.

5. Показатели по параметру «психологическая удовлетворенность образовательной средой» имеют высокий уровень различия между группой учащихся лицея (14,6) и учеников гимназии (12,4). Это свидетельствует о том, что учителя лицея создают более благоприятные психологические условия для учащихся, чем педагоги гимназии.

Сравнительный анализ авторских анкет показал, что 73% учащихся подросткового возраста гимназии уже пробовали или находятся в состоянии зависимости от психоактивных веществ. Среди учащихся лицея процент гораздо ниже – 28.

Учителя гимназии редко (очень редко) по сравнению с учителями лицея (регулярно, часто) проводят профилактические беседы с учениками о вредных привычках и негативном влиянии психоактивных веществ на организм и поведение человека. Поэтому ученики гимназии в отличие от учащихся лицея не владеют достаточной информацией и навыками поведения в ситуациях, провоцирующих употребление психоактивных веществ.

Анализ и обобщение полученных результатов позволяют сделать вывод, что 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 находятся в ситуации переживания социального стресса, зависимости от оценки и мнения окружающих, испытывают затруднения в межличностном взаимодействии. Это создает определенные трудности у школьников в поиске оптимальных путей самовыражения, самоутверждения, самореализации. При этом «гимназисты» испытывают страх перед учителями, что указывает на отсутствие поддержки, сопереживания, сотрудничества со стороны педагогов по отношению к ним и ведет к неудовлетворенности учеников психологическими условиями образовательной среды.

Таким образом, полученные данные дали нам основание предполагать, что проявление профессиональных деформаций педагогов гимназии в большей мере способствует созданию условий психологической небезопасности учеников и склонности к употреблению психоактивных веществ.

III серия была направлена на выявление влияния личностных характеристик и профессиональных деформаций педагогов на психологическую безопасность учеников с помощью множественного регрессионного анализа (МРА) данных.

Были получены два основных фактора, влияющие на психологическую безопасность учащихся: *фактор 1* «эмоциональная гибкость» и *фактор 2* «направленность на общение». Входящие в данные факторы психологические переменные являются личностными качествами педагогов, необходимыми для обеспечения условий психологической безопасности учеников.

Результаты обследования учителей по «Методике оценки работы учителя» (МОРУ)позволили выделить две группы педагогов, относящихся к двум альтернативным моделям труда и различающихся по уровню развития компетентностей, необходимых для обеспечения психологической безопасности учеников (график 2).

График 2. Уровни развития профессиональных компетентностей педагогов адаптивной модели и модели профессионального развития

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.

Таким образом, сравнение и анализ уровня развития педагогических компетентностейучителей, показал, что учителя модели профессионального развития (график 2, ряд 3) способны создавать условия психологической безопасности учеников. Вместе с тем, основная масса учителей функционирующих в адаптивной модели и характеризующаяся профессиональными деформациями личности не способна обеспечить психологическую безопасность учащихся и тем самым провоцируют аддиктивные формы поведения.

Вторым этапом экспериментального исследования был формирующий эксперимент, на котором проводилась разработка, внедрение и оценка эффективности коррекционно-развивающих программ: «Профилактика и коррекция профессиональных деформаций учителя» и «Психологическая безопасность на уроке», развивающей личностные характеристики учителей, влияющих на психологическую безопасность учащихся. В основу данных программ положена технология конструктивного изменения поведения учителя, (Л.М. Митина, 2008, 2010), включающая в себя четыре стадии изменения поведения: *подготовку, осознание, переоценку, действие,* и преобразовывающая мотивационную, когнитивную, аффективную и поведенческую сферы личности учителя. В реализации программ приняли участие 24 учителя лингвистической гимназии (2 группы по 12 человек). Было проведено по каждой программе 10 занятий по 4-5 часов каждое в течение 5 месяцев.

Коррекционно-развивающая программа «Профилактика и коррекция профессиональных деформаций учителя»

Первая стадия «Подготовка» включала в себя предварительную беседу с целью разъяснения педагогам целей, задач и содержательной направленности предстоящей работы.

Реализация данной стадии также включала в себя проведение упражнений, направленных на знакомство, снятие психоэмоционального напряжения, установление доверительных отношений и включенность в содержание тренинг-семинара.

На второй стадии «Осознание» происходили, главным образом, когнитивные изменения – исследование педагогами собственного профессионального выбора; актуализация значимости своевременного определения признаков профессиональных деформаций, стагнаций, эмоционального выгорания; осознание причин их возникновения, особенностей проявления и способов преодоления; получение с помощью аутодиагностики новой информации о себе, собственных способах общения, деятельности, личностных особенностях. На этой стадии использовались такие методы работы, как мини-лекции, работа в малых группах, дискуссия, брейнсторминг.

Третья стадия «Переоценка» – сопровождалась осмыслением педагогами собственного нежелательного поведения, выявлением деформационных тенденций в своей профессиональной деятельности, осознанием достигнутых ступеней своего профессионального развития. В процессе ролевых игр и моделирования профессиональных ситуаций учителя получили возможность оценить своё поведение, реакции, и соотнести их с тем, влиянием которое они оказывают на учащихся. По итогам работы участниками были выделены наиболее продуктивные модели поведения в ситуациях, которые можно использовать в своей профессиональной деятельности.

На стадии «Действие» педагоги получили возможность закрепления новых моделей поведения (новых поведенческих паттернов) в профессиональной деятельности и во взаимодействии с учащимися, коллегами, переориентировки на развивающую модель профессионализации, выявления потенциалов и ресурсов своего профессионального развития, отработки умений самоанализа педагогической деятельности, а также способов высвобождения своего творческого потенциала.

Результаты сравнительной диагностики выявили общие положительные тенденции динамики показателей. В таблице 2 приводятся наиболее значимые изменения средних групповых показателей педагогов.

Данные количественного и качественного анализов подтвердили эффективность проведенной коррекционно-развивающей работы с учителями.

Таблица 2

Сравнительный анализ средних групповых показателей личностных характеристик педагогов до и после развивающей работы

Показатели	Средний балл по группе до развив. работы	Средний балл по группе после развив. работы	Т-критерий Вилкоксона
Поддержка	50,11	53,05	16,5** (p=0,001583)
Ценностные ориентации	13,47	15,79	0*** (p=0,000132)
Гибкость	13,37	14,05	15* p=0,018567
Сензитивность к себе	5,89	6,74	20,5* (p=0,024869)
Самопринятие	13,47	15,37	0*** (p=0,000293)
Общий показатсль осмысленности жизни	113,89	115,53	8,5** (p=0,005742)
Творческая активность	30,74	32,47	17** (p=0,002853)
Общественная полезность	24,21	25,16	31* (p=0,031250)
Диалогичность	89,74	91,32	15,5** (p=0,003882)
Доверие к себе в общении со студентами	3,84	4,53	0** (p=0,007686)
Неудовлетворенность собой	5,58	4,00	2,5** (p=0,004193)
Нсадскватнос эмоционального реагирование	12,68	11,74	0** (p=0,005062)
Редукция профессиональных обязанностей	11,32	9,84	3,5** (p=0,005356)
Личностная отстраненность	7,21	6,42	0** (p=0,003346)
Эмоциональная отстраненность	10,37	9,47	3* (p=0,020880)

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).

Коррекционно-развивающая программа «Психологическая безопасность на уроке»

Первая стадия «Подготовка» – на этой стадии педагоги получали мотивирующие знания, формирующие у них представления о негативном влиянии психологически опасных характеристик школьной среды на развитие учеников и формирование у них разного рода зависимостей; использовались упражнения, направленные на создание мотивации изменений, снятие психоэмоционального напряжения, установление доверительных отношений.

Вторая стадия «Осознание» основным процессом которой являются когнитивные изменения – выявление педагогами психологически опасных характеристик в своем учебном заведении, оказыва-

Таблица 3

Сравнительный анализ динамики средних групповых показателей личностных характеристик педагогов до и после развивающей работы

ПАРАМЕТРЫ	1 группа (экспериментальная)			2группа (контрольная)		
	До тренинга	После тренинга	U-критерий Манна-Уитни	I-ый замер	II-ой 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. Поддержание 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-интраверсия	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	12,65	3,48**	9,53	9,82	0,26
Ответственность	11,1	11,98	2,46*	13,1	14,2	0,68
Доверие	10,09	18,89	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 $p<0,05$).

ющих негативное влияние на развитие личности учителей и учеников; осознание причин их возникновения, особенностей проявления и способов преодоления. Проведение аутодиагностики, направленной на получение педагогами представлений о своей личности, профессиональной деятельности, особенностях общения, способствовало рефлексии их личностных и профессиональных характеристик, проявляющихся во взаимодействии с учащимися. В процессе реализации данной стадии использовались такие методы работы как обсуждение, дискуссии, мини-лекции, индивидуальная работа и работа в малых группах.

Третья стадия «Переоценка» – на данной стадии посредством моделирования педагогических ситуаций и ролевых игр учителя получают возможность оценить, осмыслить свои нежелательные действия и состояния, способы общения с учащи-

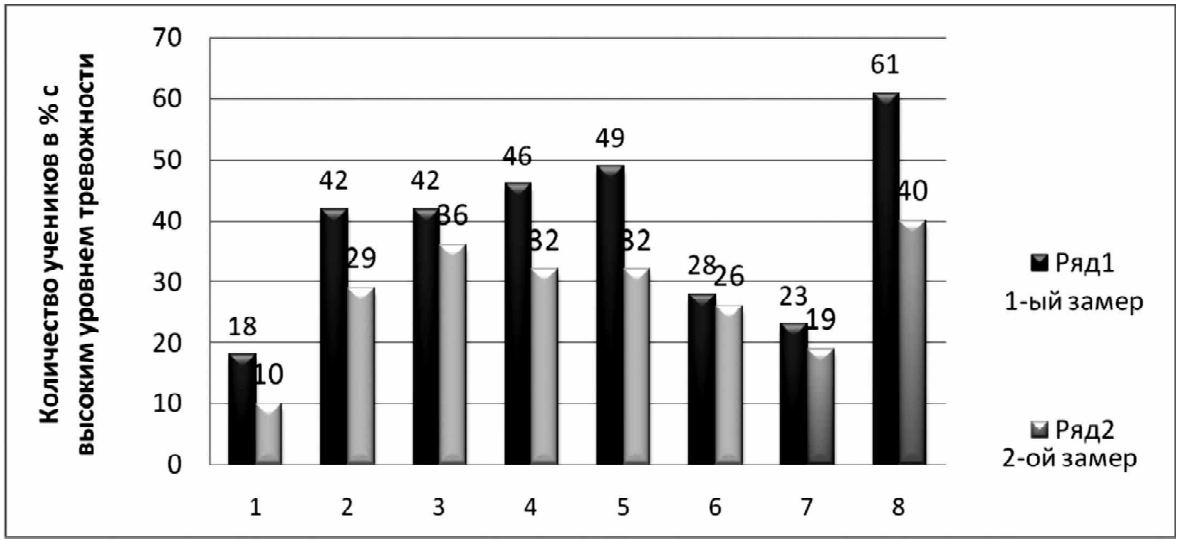


Диаграмма 1. Сравнение показателей уровня школьной тревожности учащихся гимназии до и после развивающей работы с педагогами

мися, которые нуждаются в индивидуальной поддержке (тревожные, замкнутые, неуспевающие в учебе, «изгои», склонные к зависимостям и т. д.). Моделирование профессиональных ситуаций и проведение ролевых игр помогло учителям осмыслить собственное нежелательное поведение, оценить влияние на учеников своих негативных эмоциональных состояний и реакций педагогов. Итогом данной работы явилось изменение стереотипов поведения педагогов, развитие умения находить выходы из психологически трудных ситуаций, принятия решения действовать.

На стадии «Действие» проводилось закрепление новых способов поведения, поддержание и стимулирование учителей к дальнейшему саморазвитию и самосовершенствованию в педагогической деятельности, повторное наблюдение за реальными ситуациями взаимодействия педагогов и учащихся.

Результаты сравнительной диагностики (до и после тренинга), проведенные при помощи непараметрического метода сравнения двух выборок U-критерия Манна-Уитни (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, повысился уровень эмоциональной устойчивости, что положительно сказалось на состоянии их здоровья.

Произошло снижение показателей уровня школьной тревожности и склонности к формированию зависимостей у учащихся. Диаграмма 1 дает наглядное представление об исходном уровне факторов тревожности у учеников и его изменении после проведения развивающей работы с педагогами.

Таким образом, комплексные коррекционно-развивающие психологические программы «Профилактика и коррекция профессиональных деформаций учителей» и «Психологическая безопасность на уроке», доказавшие свою эффективность в исследовании в реальном педагогическом процессе экспериментальных школ, позволяют рекомендовать их для внедрения в другие общеобразовательные учреждения (школы, гимназии, лицеи), а также в системы обучения и повышения квалификации учителей.

ПРИМЕЧАНИЯ

1. Баева И. А. Психологическая безопасность в образовании. – СПб.: Союз, 2002. – 271 с.

2. Запесоцкая И. В., Никишина В. Б. Психология зависимости: метапсихологический анализ. – Курск: КГМУ, 2012. – 252с.

3. Митина Л. М. Психология труда и профессионального развития учителя: учебное пособие. – М.: Издательский центр «Академия», 2004. – 332 с.

4. Митина Л. М. Психология профессионального развития личности: теоретико-методологические проблемы // Российский научный журнал. – 2010. – №1(14). – С. 57-63.

5. Митина Л. М. Психологу об учителе. Личностно-профессиональное развитие учителя: психологическое содержание, диагностика, технология, коррекционно-развивающие программы. – М.: ПИ РАО, МГППУ, 2010. – 384 с.

6. Митина Л. М. Психология профессиональной деятельности педагога: системный личностно-развивающий подход // Вестник Московского Университета. – 2012. – №3. – С. 48-64.

7. Митина Л. М., Барцевич В. Н. Психологическая безопасность учащихся в системе взаимодействия «учитель-ученик» // Теоретическая и экспериментальная психология. – 2012. – №4 (29). – С. 58-71.

8. Психотехнологии и психотехники профессионального развития личности / Под ред. Л. М. Митиной, С. А. Подосинникова. – Астрахань: Изд. дом «Астраханский университет», 2008. – 392 с.

РЯЗАНСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ МЕДИЦИНСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ ИМЕНИ АКАДЕМИКА И. П. ПАВЛОВА

УДК 37.032
ББК 74.20
Педагогика

КУЛЬТУРОСООБРАЗНЫЕ СИСТЕМНО-ЦЕННОСТНЫЕ ОСНОВЫ, ВЛИЯЮЩИЕ НА СТАБИЛЬНОЕ СОСТОЯНИЕ ОРГАНИЗМА ЧЕЛОВЕКА В УСЛОВИЯХ ИЗМЕНЕНИЙ КЛИМАТИЧЕСКИХ ФАКТОРОВ

Доктор педагогических наук Л. В. Островская
Доктор педагогических наук В. М. Литвишков
Кандидат педагогических наук А. В. Вилкова
Кандидат педагогических наук О. В. Полякова
Кандидат психологических наук В. А. Семенов
Кандидат педагогических наук О. А. Федосова
Кандидат педагогических наук Е. С. Беляева
И. С. Островский

В исследовательской работе представлены парадигмы о культуре здоровья и влиянии климатотерапевтических факторов на культуросообразное системно-ценностное климатообразование человека.

Ключевые слова
Климатотерапия, культуросообразное климатообразование в процессе развития и становления устойчивого здоровья человека

Концепция модернизации российского образования, определяющая стратегию развития всей системы образования, ориентирует на создание приоритетных условий для становления и повышения навыков здорового образа жизни, социальной активности и устойчивости здоровья. Развитие системы образования происходит на инновационной основе.

Анализ соответствующей литературы показал, что большинство людей не осведомлены о принципах формирования культурообразовательных основ в аспекте сохранения, укрепления и повышения своего здоровья в новом информационном пространстве.

Современная ситуация по вопросам формирования здоровья людей, отраженная в работах Н. М. Амосова, Р. И. Айзмана, И. И. Брехмана, Э. Н. Вайнера, Э. М. Казина, В. П. Казначеева, В. В. Колбанова, Ю. П. Лисицына, Н. К. Смирнова и др., свидетельствует о том, что существуют группы людей, которые предпочитают как здоровый стиль поведения, так и поведение с риском для здоровья, так как у них не сформирована ценностно-мотивационная сфера личности.

В исследованиях М. Я. Виленского, С. Н. Глазачева, Г. К. Зайцева, В. З. Когана, Л. М. Митиной, Т. С. Паниной, Н. И. Приходько и др. подчеркивается, что значительная часть людей осуществляет профессиональную деятельность в состоянии напряжения

адаптационных механизмов или их срыва, что многие не выделяют здоровье как приоритетную личностную ценность, не владеют методами самодиагностики и саморегуляции состояний, не обладают системой знаний о здоровом образе жизни, комплексом навыков и технологий сохранения и улучшения здоровья человека.

В связи с этим, подходы к проблеме сохранения и улучшения здоровья человека характеризуются рядом противоречий между: потребностью общества в формировании здорового поколения и реальными условиями жизни и обучения людей; низким уровнем состояния здоровья и недостаточной подготовленностью человека к сохранению и укреплению своего здоровья.

Культура здоровья – это интегральное качество постоянно развивающихся культуротворческих и социокультурных приоритетов личности в условиях современного сообщества с присущими ей инновационными особенностями здоровьесберегающих, духовно-нравственных аспектов с целью сохранения, укрепления и повышения культуры здорового образа жизнедеятельности.

Выявлено, что культуротворческие здоровьесберегающие ценности являются одним из способов регуляции действий личности при взаимоотношении с культуросообразной природой, духовно-нравственным сообществом и интеллектуально-развитыми людьми. Культуротворческие ценности фиксируют в себе те нормы, идеалы, что составляют культуру межчеловеческих отношений, культуру здоровья и откладываются в многовековом опыте развития общества.

Опытно-экспериментальная работа показала, что целесообразным и основополагающим в нашем исследовании является климатотерапия (лечение) в аспекте становления и развития культуры здоровья человека. Отметим, что климатотерапия (лечение) – это использование климатических особенностей местности для лечебных целей в новом информационном пространстве.

Рационально используя действия климатических факторов, в соответствии с функциональными сдвигами, наступающими в организме под влиянием тех или иных климатических условий, возможно вызвать благоприятные изменения и в нервно-гуморальных реакциях и тем способствовать восстановлению нарушенных функций.

Обычно климатотерапия сочетается с лечебным воздействием солнца, воздуха и воды, а также с физкультурой, кумысо- и виноградолечением.

В ходе исследовательской работы нами изучались такие направления как: климатология и климатография, влияющие на системно-ценностное состояние организма человека.

Климатология – наука о климате и развивается как часть метеорологии; климатология является учением о климатообразовании.

Климатография строится на изучении результатов климатообразующих процессов и преследует цель генетического объяснения распределения климатов на земном шаре.

С нашей точки зрения, концептуальными аспектами и моделью формирования культуры здоровья у людей средствами культуросообразных, природосообразных, менталеобразующих функций в новом информационном пространстве являются:

– систематическое формирование правильного представления о приоритетной роли культуры здоровья в рамках реализации личностного потенциала человека в его гражданском становлении;

– последовательное обучение личности эталонным основам развития устойчивого здоровья в социокультурном пространстве;

– создание доступных культуротворческих условий в процессе повышения и укрепления устойчивого здоровья.

Важнейшими следствиями осуществления этих принципов явились:

– личный пример в становлении здоровьесберегающих технологий;

– развитие образовательно-развивающих мероприятий в процессе формирования устойчивого здоровья;

– включение элементов по формированию культуры здоровья у человека в процессе организации труда.

Таким образом, формирование установки к здоровью и обучение здоровому образу жизни в социальных условиях требует освоения важнейших системообразующих, социокультурных, научно-методических и дидактических предпосылок в профессиональной деятельности.

В связи с этим, модель формирования культуры здоровья человека средствами культуросообразных, природосообразных, менталеобразующих функций в новом информационном пространстве составлена на основе отражения признаков профессиональной деятельности.

Соответственно этому, при становлении и развитии устойчивого здоровья были выделены субъектный, объектный и предметный компоненты.

Субъектный компонент выражает качественное своеобразие людей осуществлять культурно-образовательную и интеллектуально-нравственную самодиагностику, самоизменение и самоанализ, а также оценку и анализ культуротворческой и здоровьесберегающей деятельности и ее результатов. Системообразующим элементом субъектного компонента является культуротворческая позиция личности.

Объектный компонент характеризует процесс осуществления работы по созданию системы социокультурной образовательной деятельности человека как одного из здоровьесберегающего процесса функционирования на всех этапах движения задач к ожидаемому результату.

Предметный компонент выявляется в промежуточных и итоговых результатах, составляющих продукт совместно-распределенной здоровьесберегающей деятельности.

В процессе формирования культуротворческих здоровьесберегающих ценностей нами были реализованы следующие культуросозидающие функции:

– информационно-просветительская, направленная на расширение образовательно-развивающегося круга знаний людей в аспекте становления и укрепления культуры здоровья в социокультурном пространстве;

– эталлонно-смысловая, заключающаяся в помощи перевода теоретических интеллектуально-нравственных знаний в область реальной жизненной практики;

– социокультурно-разъяснительная, рассматривающая системо-образующие приоритеты введения в практику паспорта здоровья;

– личностно ориентированная, заключающаяся в формировании у человека образовательно-развивающихся установок по поддержанию здорового образа жизни, необходимого для развития культуротворческой, социально развитой личности в новом информационном пространстве;

– менталеобразующая, направленная на преодоление противоречий в духовно-нравственном становлении личности и на сотрудничество в социокультурной среде.

Как видим, профессиональная позиция человека является системообразующим элементом субъектных компонентов модели. В ней отражены структура и содержание осознанной направленности деятельности личности по самодиагностике, самоизменению, самооценке и самоанализу уровня сформированности устойчивого здоровья, а также по диагностике, изменению, оценке и анализу объекта и предмета здоровьесберегающей деятельности.

Объектные компоненты модели формирования культуры здоровья в новом информационном пространстве выражены через процесс социокультурной деятельности. Здоровьесберегающая задача является его системообразующим элементом в образовательно-развивающемся пространстве.

В предметных компонентах модели отражены продукты совместно-распределенной деятельности всех участников формирующих устойчивое здоровье в образовательно-развивающемся пространстве. В условиях совместно-распределенной здоровьесберегающей деятельности возникает потребность у человека действовать не по традиционным схемам поведения, а исходя из складывающейся ситуации и своего опыта, в том числе готовых к резкому, а не постепенному изменению ситуации и своих действий в аспекте сохранения своего здоровья.

Системообразующим элементом целостной модели выступает направленность деятельности человека, содержание которого зависит от содержательного наполнения культуросозидающих элементов субъектной, объектной и предметной подсистем. В нашем исследовании по преобразованию и развитию социокультурных основ в обучении и воспитание культуры здоровья выделены три типа профессиональной направленности деятельности личности:

– действительно профессионально-значимая;

– частично профессионально-значимая;

– профессионально-незначимая.

В каждом компоненте модели определены три уровня проявления социокультурной здоровьесберегающей позиции:

1. Стратегический уровень задает основную направленность триединства позиции, задач и результатов, выделяя прогнозируемую им перспективу на здоровьесберегающую деятельность.

2. Тактический уровень конкретизирует цель здоровьесберегающей деятельности, совокупность средств и приемов, необходимых для ее достижения.

3. Оперативный уровень детализирует цикл действий, непосредственно обеспечивающих осуществление здоровьесберегающей деятельности.

Содержание каждого уровня формирования культуры здоровья выражено через культуротворческие умения. Это – система последовательно осуществляемых действий, основанных на синтезе теоретических и практических знаний, которые направлены на решение социокультурной потребности общества в воспитании здоровой, духовно-нравственной (ментальной) личности.

Проведенный нами формирующий медико-педагогический эксперимент разделен на 3 этапа.

Первый этап – это **информационно-мотивационный**, направлен на стимулирование человека к познанию духовно-нравственных норм и социокульутрных отношений к здоровьесберегающим ценностям.

Второй этап – это **ценностно-ориентированный**, направлен на выработку у человека культуросообразного отношения к нормам устойчивого здоровья, применение здоровьесберегающих ценностей в определенных социокультурных ситуациях.

Третий этап – это **здоровьедеятельностный**: формирование устойчивого здоровья явилось регулятором интеллектуально-нравственного поведения людей и их личностным смыслом в образовательно-развивающемся пространстве.

Медико-педагогический эксперимент позволил доказать, что формирование социокультурных здоровьесберегающих ценностей будет эффективным при условии, если оно выступает в качестве целостного инновационного медико-педагогического процесса, в котором сконструирована культуротворческая модель формирующей системы в образовательно-развивающемся пространстве, направленной на становление устойчивого здоровья людей. Медико-педагогический эксперимент показал эффективность взаимодействия социума в разнообразной деятельности по формированию культуросообразных нравственных ценностей: создании образовательно-развивающейся среды, интеллектуально-нравственных личностно ориентированных ситуаций, социокультурной медико-педагогической поддержки, этической защиты.

Опытно-экспериментальная работа

показала, что процесс формирования социокультурных ценностей в аспекте здоровьесбережения проходит в три взаимосвязанных этапа, обусловленных возрастными особенностями человека: социомотивационный, профессионально-ориентированный, ценностно-деятельностный. Однако в более молодом возрасте преобладает социомотивационный этап, в средней возрастной группе профессионально-ориентированный, в более старшем – ценностно-деятельностный.

В связи с этим, доказано, что на каждом этапе велика роль корректировки социокультурных ценностей, осуществляемых во время системообразующей медико-педагогической поддержки, этической защиты. Выявлено, что культуротворческие медико-педагогические условия формирования здоровьесберегающих ценностей особенно эффективно реализуются в мероприятиях, обеспечивающих обмен духовно-нравственными ценностями в образовательно-развивающемся пространстве.

Таким образом, самая значимая культуросообразная составляющая успешного здоровья человека, это «физическая активность, сила и выносливость», этот вариант отметили 73% респондентов, позиции «отсутствие болезней» и «нормальное развитие организма», набравшие 65 и 66 процентов голосов, соответственно.

Более половины людей, участвовавших в исследовании, отметили, что в понятие «здоровье» они вкладывают «хорошее психическое состояние, положительное эмоциональное состояние» (53%) и «отсутствие вредных привычек» (51%). А что касается высоких нравственных, моральных качеств человека, его комфортного пребывания среди окружающих, то только каждый пятый респондент вкладывает эти категории в понятие «здоровье».

Мужчины на 12% чаще, чем женский пол отмечают, что здоровье – это «физическая активность, сила и выносливость». Девушки же немного чаще отметили, что вкладывают в понятие «здоровье» хорошее психическое, эмоциональное состояние человека, а также «нормальное развитие организма (соответственно полу и возрасту)».

Выбор составляющих понятия «здоровье» зависит от того, как оценивает свое здоровье респондент. Те люди, которые оценили свое здоровье, как «отличное» и «хорошее» гораздо чаще остальных отмечали физическую активность, силу и выносливость (на 15%). Заметно чаще остальных (на 6% - 7%) они же отметили «отсутствие болезней», «хорошая фигура, осанка, внешность», а также «нравственность, хорошие душевные качества». Люди, которые оценили свое здоровье как «слабое», чаще вкладывают в понятие «здоровье» отсутствие вредных привычек (на 9%). Категорию «нормальное развитие организма (соответственно полу и возрасту)» чаще выбирали те, которые все же испытывают различные недомогания, они оценивают свое здоровье как «хорошее» или «удовлетворительное».

Материальное положение семьи, в которой живет человек, также оказывает влияние на выбор критериев оценки здоровья. Так, те люди, которые определили достаток своей семьи как «приходится во многом себе отказывать» или «едва сводим концы с концами», на 8% реже более обеспеченных вкладывают в понятие «здоровье», «отсутствие болезней», «физическая активность, сила и выносливость», «хорошая фигура, осанка, внешность» и «нормальное развитие организма (соответственно полу и возрасту)».

Итак, по мнению людей, здоровье – это, прежде всего, здоровье тела (физическое здоровье), затем здоровая психика и, в последнюю очередь, здоровье – это душевные качества, нравственность. Заметим, что на психическом и эмоциональном состоянии больше акцентируют внимание благополучные люди. Результаты опроса отражают реальное представление о здоровье всего общества в целом.

В связи с этим, если суммировать отве-

ты респондентов, то они выглядят таким образом: «Хочу всегда быть здоровым» (73%), «Чтобы не было в моей жизни места вредным привычкам» (82%), «Хочу занимать хорошее социальное положение» (49%), «Чтобы быть культурным, нравственным человеком» (94%), «Воспитать в себе культуру здоровья» (100%), «Хочу быть добрым» (97%), «Чтобы сформировать культуру поведения в обществе на основе здоровьесбережения» (89%), «Чтобы образование стало доступным практически для всех, без нанесения вреда собственному здоровью» (99%), «Могли нравственно совершенствоваться» (84%).

В результате медико-педагогического эксперимента обозначены **три уровня** здоровьесберегающих социокультурных ценностей человека: низкий, средний, высокий. Для низкого уровня характерна пассивность человека, отсутствие цели, уважения к другим, завышенная самооценка, конфликтность, не сформированность эмпатии, отсутствие долга, ответственности за свое здоровье, жестокость. Средний уровень – характеризуется ситуативной потребностью людей в культуротворческой деятельности, приспособленческой реакцией во взаимодействии с другими, осознанием потребности в уважительном отношении к своему здоровью, выполнением нравственных норм в зависимости от приоритетной системообразующей ситуации. Для третьего уровня характерна дисциплинированность, чуткость, умение отвечать за свои поступки, уважительное отношение к окружающим, активное участие в творческих делах, проявление гуманности и культуросообразности, сформированности культуры здоровья.

Результаты констатирующего эксперимента на основании комплекса методик показали преобладание низкого (45%) и среднего (39%) уровня формирования социокультурных ценностей у людей. В процессе формирующего эксперимента 83% респондентов находятся на 2 и 3 уровне воспитания социокультурных ценностей.

В ходе эксперимента в построении культуротворческих жизненных целей у людей доминирует личностная ориентация на здоровьесбережение, культуросообразность, ответственность, самореализацию, сохранение и улучшение здоровья. Изменяются ценностные ориентации в сторону интеллектуально-нравственных.

Таким образом, в ходе медико-педагогического эксперимента доказано, что становление культуросообразных климатических факторов, влияющих на системно-ценностное состояние организма человека, оказывает эффективное действие на все сферы развития личности, обусловливая самосовершенствование активной культуросозидающей позиции устойчивого здоровья. Результаты эксперимента позволили реализовать цели и задачи исследования в аспекте становления устойчивого здоровья в образовательно-развивающем пространстве.

ПРИМЕЧАНИЯ

1. Островская, Л. В. Социокультурные системно-ценностные основы в профессионально-этической подготовке специалистов высшей школы / Л. В. Островская, О. В. Полякова, В. А. Семенов, Л. Н. Бахарева, Е. С. Беляева, Л. М. Урубкова // Российский научный журнал. – 2012. – №2(27). – С. 120-125.

2. Полякова, О. В. Социокультурные основы образовательно-развивающегося пространства в процессе формирования устойчивого здоровья старшеклассников / О.В. Полякова // Российский научный журнал. – 2010. – №1(14). – С. 182-188.

3. Островская, Л. В. Медико-педагогические и психолого-гелиометеорологические факторы, влияющие на устойчивое состояние здоровья человека / Л. В. Островская, О. В. Полякова, В. А. Семенов, Е. С. Беляева, Л. М. Урубкова, И. С. Островский // Российский научный журнал. – 2013. – №2 (33). – С. 83-88.

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ ИНСТИТУТ РОССИЙСКОЙ АКАДЕМИИ ОБРАЗОВАНИЯ
г. МОСКВА
РЯЗАНСКОЕ ВЫСШЕЕ ВОЗДУШНО-ДЕСАНТНОЕ КОМАНДНОЕ УЧИЛИЩЕ
(ВОЕННЫЙ ИНСТИТУТ) ИМЕНИ ГЕНЕРАЛА АРМИИ В. Ф. МАРГЕЛОВА

УДК 159.9:37.015.3
ББК 88.4+88.69.7
Педагогика, психология

ЛИЧНОСТНО-ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ МОДЕЛЬ РАЗВИТИЯ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ ГУМАНИТАРНЫХ ДИСЦИПЛИН В РУСЛЕ АКМЕОЛОГИЧЕСКОГО ПОДХОДА[1]

Чл.-корр. РАО, доктор психологических наук В. И. Панов
Кандидат психологических наук М. В. Селезнева

В качестве теоретической основы исследования использовалась дескриптивная акмеологическая модель личностно-профессионального развития субъекта труда (А. А. Деркач). Авторами данной статьи разработана личностно-профессиональная модель развития преподавателей гуманитарных дисциплин военного вуза. Впервые для решения задачи такого рода применялся метод контент-анализа текстов публикаций преподавателей. Рассматривалась зависимость текста публикаций от личностных и деятельностных особенностей преподавателя. С помощью корреляционного анализа компонентов модели определены корреляты эффективности и успешности педагогической деятельности.

Ключевые слова
Личность, деятельность, развитие, профессионализм, акмеологический подход, эффективность, контент-анализ, преподаватель вуза

Переход системы высшего профессионального образования на компетентностный подход в рамках ФГОС нового поколения предъявляет высокие требования к профессиональному уровню преподавателей высшей школы. Дополнительную нагрузку на преподавателя вуза создает планируемое согласно проекту Распоряжения Правительства РФ введение показателей публикационной активности в перечни требований, предъявляемых к квалификации научно-педагогических кадров, при их государственной аттестации, а также при лицензировании, аккредитации и оценке деятельности образовательных учреждений в целом. Особую окраску эти требования приобретают для педагогов-гуманитариев в условиях образовательной среды военного вуза с ее более жесткой ориентацией на уставные взаимоотношения.

В отечественной психологии учеными И. А. Зимней, Н. В. Кузьминой, А. К. Марковой, Л. М. Митиной компетентность определяется как *личностное* качество и особо подчеркивается личностная феноменология этого явления. Личностные качества проявляются в деятельности.

[1] **Работа выполняется при поддержке РГНФ (проект №11-06-00739а).**

Объяснительный принцип единства личности и деятельности в акмеологическом подходе позволяет трактовать профессиональную компетентность как составляющую подструктуры профессионализма *деятельности* и составляющую подструктуры профессионализма *личности*. Причем, в подструктуре профессионализма личности профессиональная компетентность педагога, т. е. *педагогическая компетентность* входит в состав специфических акмеологических инвариантов как «гармоничное сочетание знания предмета, методики и дидактики преподавания, умений и навыков (культуры) педагогического общения, а также приемов и средств саморазвития, самосовершенствования, самореализации» [3, с. 166]. В то время как к подструктуре профессионализма деятельности относится лишь та составная часть профессиональной компетентности, которая связана с *умениями эффективно действовать* в профессиональной сфере [2].

Итак, дескриптивная акмеологическая модель личностно-профессионального развития [там же] включает в себя две подструктуры профессионализма: профессионализм личности и профессионализм деятельности. В подструктуру развития *профессионализма личности* входят следующие семь категорий (обозначены буквой «Л»):

– освоение новых технологий и алгоритмов решения профессиональных задач (анализа, прогноза и принятия решений) – Л1;

– совершенствование стиля деятельности – Л2;

– формирование акмеологических инвариантов профессионализма:

– общие способности: способности к предвидению и прогнозированию, саморегуляции, волевые качества и сила личности, способности к принятию решений, повышение потребности в самореализации и достижениях, расширение кругозора – Л3;

– особенные акмеологические инварианты, определяемые спецификой деятельности, в данном случае педагогической - направленность, компетентность и гибкость [3] – Л4;

– развитие личностно-деловых качеств (исполнительности, инициативы, дисциплинированности, нормативности, организованности) – Л5;

– раскрытие потенциала личности (творчество, креативность, инновационный подход) – Л6;

– изменение системы мотивов и ценностей, смыслового содержания – Л7.

В подструктуру *профессионализма деятельности* входит повышение профессиональной компетентности и совершенствование системы профессиональных умений – всего 5 категорий (обозначены буквой «Д»). К повышению профессиональной компетентности относятся следующие категории:

– расширение системы профессиональных знаний, включая предметные (лингвистические) знания – Д1;

– повышение дифференциально-, ауто- и социально-психологической компетентности – Д2;

Соответственно к совершенствованию системы профессиональных умений относятся категории:

– освоение новых технических средств деятельности (аудио- и видео-средств), технологий деятельности – Д3;

– освоение новых компьютерных и информационно-коммуникационных технологий (ИКТ) – Д4;

– развитие коммуникативных умений – Д5.

Опираясь на акмеологическую модель личностно-профессионального развития в ходе исследования, мы поставили следующие задачи: 1) определить «весовой вклад» каждой категории в личностно-профессиональную модель развития преподавателя иностранных языков военного вуза; 2) выяснить, какие компоненты данной модели наиболее ответственны за

эффективность и успешность педагогической деятельности преподавателя [4].

Учитывая важность показателей публикационной активности преподавателей в свете реформирования высшей школы, в качестве метода для оценки личностно-профессионального развития педагогов-гуманитариев военного вуза был выбран контент-анализ. При этом мы исходили из того, что текст публикаций представляет собой «новый мир смыслов», в рамках которого каждый преподаватель решает свою, важную для него задачу, так как «вне рамок решения своей задачи смысл объекта для человека не существует» [1, с. 56].

В качестве эмпирического материала использовали тексты 92 статьи и тезисов 49-и преподавателей кафедры русского и иностранных языков Рязанского высшего воздушно-десантного командного училища имени В. Ф. Маргелова.

Категориями контент-анализа являются составляющие подструктуры развития профессионализма личности и подструктуры развития профессионализма деятельности согласно акмеологической модели [2].

Единицами контент-анализа выступают: 1) элементарные высказывания в виде фразы, удовлетворяющей требованиям предложения как синтаксической структуры со сказуемым в вершине; 2) образец (пример) на иностранном языке или русском языке как иностранном для демонстрации языкового явления. Последняя единица контент-анализа использовалась в подструктуре развития профессионализма деятельности и была отнесена к категории «повышение профессиональной компетентности», внутри этой категории – к подкатегории Д1 «расширение системы профессиональных знаний». Единица счета – частотность единиц контент-анализа.

При анализе текстов публикаций оценивалась включенность личности преподавателя в педагогическую деятельность, рассматривалась зависимость текста публикаций от личностных и деятельностных особенностей преподавателя. Таким образом, через содержание статьи исследовались личностные и деятельностные особенности преподавателя в его развитии профессионализма.

Согласно правилам проведения контент-анализа учитывались как эксплицитно выявленные элементарные высказывания в тексте публикации, так и имплицитно. Поэтому предварительно текст подвергался процедуре мысленного развертывания с целью раскрытия его содержания.

Например, в предложении «Для этого педагогу следует обладать значительными диагностическими способностями, методами и средствами, но главное, он сам должен хорошо осознавать свою личность, быть профессионалом с твердыми нравственными убеждениями» было выделено четыре единицы анализа, все они отнесены к категории акмеологических инвариантов профессионализма личности: 1) педагогу следует обладать значительными диагностическими способностями; 2) педагогу следует обладать диагностическими методами и средствами; 3) он сам должен хорошо осознавать свою личность (личностное самосознание); 4) он должен быть профессионалом с твердыми нравственными убеждениями.

Следующий пример был отнесен при контент-анализе также к категории акмеологических инвариантов профессионализма личности как демонстрация мотивации достижений:

– Знание иностранных языков – это и средство карьерного роста...

В предложении «Главной задачей на занятиях должно выступать воспитание положительного, уважительного и толерантного отношения к иноязычной культуре, более глубокое осознание своей родной культуры, усвоение общечеловеческих ценностей» три единицы анализа были отнесены к категории изменения системы мотивов и ценностей, смыслового содержания.

Ниже приведен пример категории диф-

ференциально-, ауто- и социально-психологической компетентности в подструктуре профессионализма деятельности:

– Воздействия педагога не должны носить императивный характер.

Опираясь на принцип единства личности и деятельности в акмеологической проблематике, мы провели корреляционный анализ полученных с помощью контент-анализа данных, применив коэффициент корреляции r-Пирсона в стандартном статистическом пакете SPSS 21 с тем, чтобы установить: какие компоненты личностно-профессиональной модели развития преподавателей наиболее ответственны за эффективность и успешность их педагогической деятельности. Переменные Л3 и Л4 использовали как единую переменную «акмеологические инварианты профессионализма личности» – Л3+Л4.

В результате была получена личностно-профессиональная модель развития преподавателей гуманитарных дисциплин военного вуза, которая схематично отображена на рисунке 1. Показатели категории профессионализма личности обозначены буквой «Л», показатели категории профессионализма деятельности, соответственно, буквой «Д». Под условным обозначением каждой категории внутри геометрической фигуры (круга или прямоугольника) в % указан ее удельный вес. Для определения удельного веса, т. е. «весового вклада» каждой категории в личностно-профессиональную модель развития преподавателя вуза воспользовались формулой отношения числа единиц анализа, фиксирующих категорию, к общему числу единиц анализа.

Самый большой вклад (48,80 %) в структуру развития профессионализма личности преподавателя вносят общие психологические инварианты профессионализма личности: формирование мотивации достижений, развитие интеллектуальных и когнитивных способностей, саморегуляции и волевых качеств, расширение кругозора и пр. В сочетании с особенными психологическими инвариантами профессионализма личности удельный вес переменных Л3+Л4, как показано на рисунке 1, составляет 54,26 %. Этот вывод совпадает с данными А. А. Деркача и В. Г. Зазыкина, полученными на других профессиях.

На втором месте по значимости выступает изменение системы мотивов, ценностей и смыслов – 18,85 %. На долю личностно-деловых качеств приходится 5,46 %. Без творческого начала, инновационной направленности личности невозможно достижение профессионализма. Отсутствие этих качеств личности ведет к остановке на уровне профессионального мастерства (т. е. не дотягивает до профессионализма в терминологии А. А. Деркача, В. Г. Зазыкина), к ориентации на модель адаптивного поведения (в терминологии Л. М. Митиной). По данным нашего исследования удельный вес переменной «раскрытие творческого, креативного, инновационного потенциала личности» составляет 10,06 %.

Категория «способность личности преподавателя к освоению новых технологий и алгоритмов решения профессиональных задач (анализа, прогноза и принятия решений)» имеет удельный вес 8,78 %. Менее значимой среди остальных категорий для преподавателей является совершенствование стиля деятельности – всего 2,33 %.

Самый большой вклад в подструктуру развития профессионализма деятельности преподавателя (Рис. 1) вносит освоение новых технических средств (например, аудио- и видеосредств) и технологий деятельности, освоение новых алгоритмов и способов решения профессиональных задач в совершенствовании системы *профессиональных умений* – 39,59 %. Далее по степени значимости для преподавателей следует категория расширения системы *профессиональных знаний*, включая предметные (лингвистические) знания – 31,71 %. С помощью статистической обработки данных с использованием критерия φ* (угловое преобразование

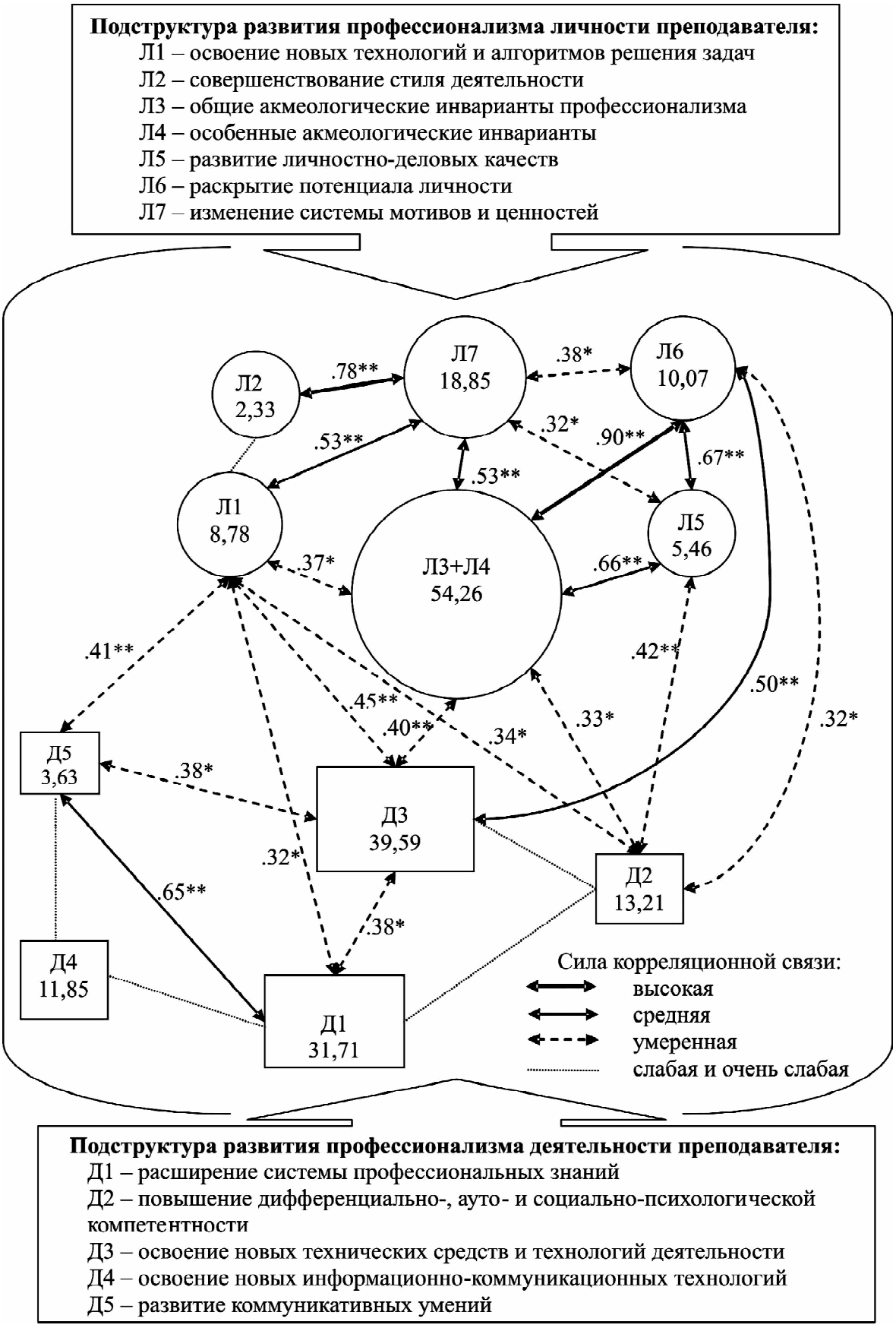


Рис. 1. Акмеологическая модель личностно-профессионального развития преподавателей гуманитарных дисциплин; * $p<0.05$; ** $p<0.01$

Фишера) для выявления различий в распределении признака (в нашем случае – категории) определили, что Д1<Д3 и был сделан содержательный вывод: преподаватели гуманитарных дисциплин в вузе более ценят профессиональные умения, нежели профессиональные знания (φ*= 4,36 при p<0,001).

На долю категории дифференциально-, ауто- и социально-психологической компетентности приходится 13,21 %. Приблизительно столько же приходится на категорию «освоение новых компьютерных и информационных технологий» – 11,85 %. Менее значимой среди остальных категорий для преподавателей является развитие коммуникативных умений – всего 3,63 %.

Установленные в ходе статистического анализа корреляционные связи между переменными схематично отображены на рисунке 1 стрелками. Силу корреляционной связи символизирует толщина и вид соединительной линии, над соединительной линией указан коэффициент r-Пирсона связи между двумя переменными, справа от него звездочкой * обозначен уровень статистической значимости. Так, например, личностный компонент Л7 взаимосвязан со всеми остальными личностными компонентами корреляциями различной силы: средняя корреляция установлена с Л1 и Л3+Л4 (r=0,531 при p<0,01), умеренная корреляция с Л5 (r=0,315 при p=0,038) и Л6 (r=0,379 при p=0,013). Сильная корреляционная связь установлена между компонентами Л7 и Л2 (r=0,779 при p<0,01). Отсюда следует содержательный вывод: мотивационный, ценностный аспект (Л7) пронизывает все сферы профессионализма личности. Это ярко выражено в текстах публикаций. Преподаватели, ориентированные на мотивацию достижений, карьерный рост, аксиологический потенциал, сами ставят для себя новые задачи и находят пути их решения, в отличие от своих коллег, которые ждут, что им дадут готовый алгоритм действий.

В результате интерпретации корреляционных связей между переменными статистического анализа были сделаны следующие содержательные выводы.

Новаторский, инновационный подход проявляется у преподавателей иностранных языков, прежде всего, в освоении новых технических средств деятельности, педагогических и лингвистических технологий и менее связан с повышением социально-психологической компетентности.

Результативность и успешность преподавательской деятельности в области обучения иностранным языкам в военном вузе связана, прежде всего, с повышением дифференциально-, ауто- и социально-психологической компетентности, которая включает в себя наблюдательность, проницательность, знания о закономерностях поведения, деятельности; самопознание, самооценку, самоконтроль, умения управлять своим состоянием и работоспособностью, самоэффективностью; знания различных стратегий эффективного общения; психолого-педагогические знания методов осуществления влияния и воздействия. В социально-психологической компетентности наиболее ярко проявляются субъектные качества преподавателя.

Полученный вывод подтверждают результаты опроса педагогов школ России и Белоруссии, проведенный многими исследователями. На вопрос «Чего не хватает педагогам для самосовершенствования?» на втором месте оказались знания психологии, знания педагогики – на последнем. Данные результаты были приведены в докладе «Становление профессиональной зрелости педагога», сделанном Н. М. Полетаевой на VIII Международной научно-практической конференции под председательством Л. М. Митиной «Личностно-профессиональное развитие педагога: традиции и инновации» (2-6 июля 2012 г., г. Санкт-Петербург).

В основе профессионализма личности преподавателя иностранных языков военного вуза лежат общие инварианты профессионализма: интеллектуальные и ког-

нитивные способности, способности к предвидению и прогнозированию, саморегуляция и волевые качества, сила личности, способности к принятию решений, повышение потребности в самореализации и достижениях, расширение кругозора, и специфические инварианты профессионализма педагога. Они тесным образом связаны со всеми компонентами подструктуры развития профессионализма личности. Способность личности преподавателя к освоению новых технологий и алгоритмов решения профессиональных задач реализуется в совершенствовании системы профессиональных умений и выражается в освоении новых технических средств деятельности, педагогических и лингвистических технологий.

Слабо развитые способности преподавателей совершенствовать свой стиль деятельности объясняются недостаточностью развитости дифференциально-, ауто- и социально-психологической компетентности, которая выражается в наблюдательности, проницательности, знании закономерностей поведения, деятельности, самопознании, самооценке, самоконтроле, умении управлять своим состоянием и работоспособностью, самоэффективностью, знании различных стратегий эффективного общения и методов осуществления влияния и воздействия. Преподаватели выражают эту недостаточность в одном предложении: Мы не психологи.

Мотивационный, ценностный аспект, пронизывающий все компоненты профессионализма личности, связан со структурой профессионализма деятельности не напрямую, а опосредовано через данные компоненты.

В структуре развития профессионализма деятельности преподавателей иностранных языков наблюдается логичная связь между расширением системы профессиональных знаний, включая лингвистические знания, и совершенствованием системы профессиональных умений, включающих в себя освоение новых технических средств деятельности, педагогических и лингвистических технологий, освоение новых алгоритмов и способов решения профессиональных задач; развитие коммуникативных умений. Особняком к этой связи стоят системные профессиональные умения использовать в профессиональной деятельности новые компьютерные и информационные технологии. Они находятся вне связи с личностным или деятельностным компонентом в акмеологической модели личностно-профессионального развития и обусловлены возрастными критериями.

Коррелятами успешной деятельности преподавателей выступают, с одной стороны, условия развития профессионализма личности в виде раскрытия творческого, инновационного потенциала, с другой стороны, условия развития профессионализма деятельности, а именно, повышение дифференциально-, ауто- и социально-психологической компетентности.

ПРИМЕЧАНИЯ

1. Аверьянов, Л. Я. Контент-анализ: монография. – М.: РГИУ, 2007. – 286 с.

2. Деркач, А. А. Акмеология: учеб. пособие / А. А. Деркач, В. Г. Зазыкин. – СПб.: Питер, 2003. – 256 с.

3. Митина, Л. М. Психологу об учителе. Личностно-профессиональное развитие учителя: психологическое содержание, диагностика, технология, коррекционно-развивающие программы. – М.: УРАО «Психологический институт», МГППУ, 2010. – 386 с.

4. Панов, В. И. Контент-анализ личностно-профессионального развития преподавателей иностранных языков военного вуза / В. И Панов, М. В. Селезнева // Психологическая адаптация и психологическое здоровье человека в осложненных условиях жизненной среды: материалы второй Всерос. науч.-практ. конф., 18-19 апреля 2013 г., Забайкал. гос. ун-т. – Чита, 1013.

РЯЗАНСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ ИМЕНИ С. А. ЕСЕНИНА

УДК 159.923
ББК 88.325
Психология

ПСИХОЛОГИЯ

ОСОБЕННОСТИ ТЕМПЕРАМЕНТА И ОБЩИТЕЛЬНОСТИ ПЕДАГОГОВ ДОШКОЛЬНЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЙ

Доктор психологических наук Н. А. Фомина
Е. С. Матюкина

В статье представлены особенности активности, эмоциональности и регуляции психической активности как свойств темпераментаи общительности педагогов дошкольных образовательных учреждений. Описана специфика проявлений данных свойств у педагогов с различными типами темперамента.

Ключевые слова
Личность, педагоги ДОУ, темперамент, активность, эмоциональность, регуляция психической активности, холерический, сангвинический, меланхолический и флегматический типы темперамента, общительность, содержательно-смысловые составляющие, инструментально-стилевые характеристики

Исследования личности, ее свойств, всегда были актуальны для психологической науки и практики, а в современном обществе они приобретают особую значимость.

Личность, как известно, формируется в процессе жизнедеятельности человека в определенных социальных условиях на базе индивидных характеристик, среди которых одной из важнейших является темперамент, с которым связаны значительные психические различия между людьми, выражающиеся в скорости, интенсивности протекания психических процессов и т. д.

Именно от темперамента зависит формирование свойств личности человека, связанных с динамическими и эмоциональными характеристиками, к которым в том числе относится общительность как базовое коммуникативное свойство, формирующееся и проявляющееся в процессе общения – одного из основных специфических видов деятельности человека, представляющего собой сложный, многоплановый процесс установления и развития контактов между людьми в совместной деятельности и включающего восприятие и понимание другого человека, обмен информацией и выбор единой стратегии взаимодействия [3].

Огромное значение общительность имеет для представителей группы профессий «человек – человек», в том числе для педагогов, работающих с детьми дошкольного возраста, которым необходимо найти общий язык с дошкольниками, их родителями, коллегами и организовать

работу с учетом индивидуально-психологических особенностей воспитанников [6. С. 197]. Для этого педагоги, закладывающие основы личности ребенка в важнейший период, когда он начинает осознавать свое «Я», активно познает мир, формирует познавательные способности, свойства характера, навыки, умения и т. д., должны быть способны к эмпатии, сопереживанию, эмоционально «положительно заряжены», терпеливы, сдержаны, корректны, но при этом еще и лабильны, активны, общительны. Эти профессионально важные качества их личности, способствующие успешности их профессиональной деятельности, во многом определяются такими особенностями темперамента, как скорость и интенсивность реакции, активность, регуляция психической активности, эмоциональная чувствительность.

В связи с этим задачами нашего исследования являются изучение особенностей темперамента и общительности педагогов дошкольных образовательных учреждений (ДОУ).

В данной статье представлены особенности активности, эмоциональности и регуляции психической активности как свойств темперамента, а также содержательно-смысловые и инструментально-стилевые составляющие общительности 118 педагогов ДОУ г. Рязани [7].

С помощью методики Г. Айзенка [2] на основании выраженности экстраверсии (направленности на внешний) или интроверсии (направленности на свой внутренний мир) и эмоциональной устойчивости у трети (35%) педагогов были выявлены доминирующие черты *меланхолического типа* темперамента с низким уровнем психической активности, низкой работоспособностью и быстрой утомляемостью, высокой эмоциональной чувствительностью к происходящим с ними событиям, глубиной и устойчивостью эмоций при слабом их внешнем проявлении и преобладании эмоций отрицательных, повышенной тревожностью и др., бесспорно, затрудняющими их работу; почти у трети (29%) – обнаружены доминирующие черты *холерического типа* темперамента: высокий уровень психической активности, быстрый темп реакций и движений, энергичность, стремительность, порывистость, а также вспыльчивость, нетерпеливость, резкая смена настроения, эмоциональные срывы, проявления агрессии, также не способствующие успешности их профессиональной деятельности. 18,5% педагогов были отнесены к группе лиц с доминирующим *сангвиническим типом* темперамента, отличающимся высокой психической активностью, стремительностью и живостью движений, работоспособностью, общительностью, легкой и быстрой отзывчивостью на происходящие события, разнообразием мимики, быстрой речью, частой и быстрой сменой впечатлений, настроений при преобладании положительных эмоций и значит, более подходящим для представителей педагогической профессии. Почти столько же (17,5%) педагогов продемонстрировали доминирующие черты *флегматического типа* темперамента с низким уровнем психической активности, медлительностью, трудностями переключения с одного вида деятельности на другой и приспособления к новой обстановке, невыразительностью мимики при постоянстве чувств и настроений, также во многом затрудняющие осуществление педагогической деятельности.

С помощью Теста А. И. Крупнова «Темперамент» [3] у педагогов с доминированием различных типов темперамента были определены особенности проявлений активности, эмоциональности и регуляции психической активности в психомоторной, коммуникативной и интеллектуальной сферах жизнедеятельности.

Как видно из рисунка 1, в *активационно-эргическом компоненте* темперамента у педагогов с доминирующим *меланхолическим типом* темперамента, как и у лиц

с сангвиническим и холерическим типами, доминируют психомоторная и интеллектуальная энергичность и психомоторная пластичность. Они постоянно испытывают тягу к новым впечатлениям и знаниям, чувствуют в себе достаточно сил и энергии для выполнения различных дел, в том числе физической работы и решения интеллектуальных задач, работают с полной отдачей сил, не считаясь со временем, любят разнообразить свою деятельность, легко обучаемы.

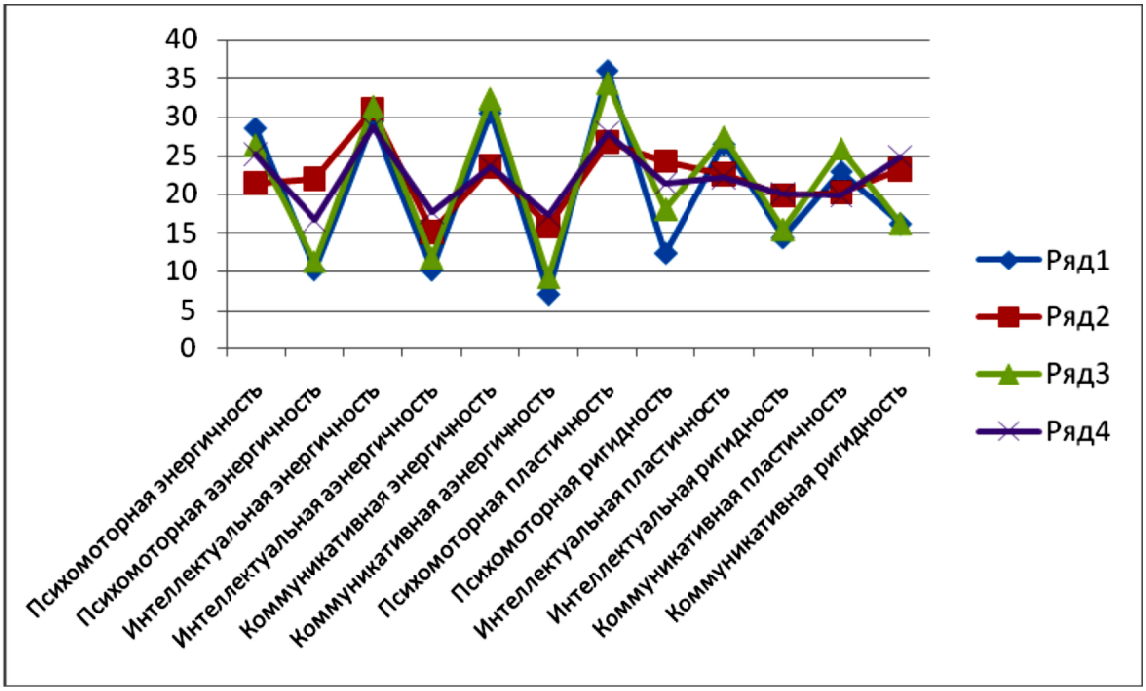


Рис. 1. Особенности активационно-эргического компонента темперамента педагогов с сангвиническим (ряд 1), флегматическим (ряд 2), холерическим (ряд 3) и меланхолическим (ряд 4) его типами

У педагогов с доминирующим *холерическим типом* доминируют психомоторная, интеллектуальная и коммуникативная энергичность и пластичность. Они испытывают потребность в деятельности, чувствуют в себе избыток сил, энергии, интеллектуальной активности, с удовольствием занимаются физическим трудом, часто ощущают потребность в новой информации, тягу к новым впечатлениям, оказываются лидерами, так как чувствуют себя в коллективе свободно и непринужденно, без труда находят контакт с детьми, родителями и коллегами. Эти педагоги легки на подъем, всегда подвижны в действиях, легко обучаются разным делам, всегда легко переключаются с решения одной проблемы на другую, для решения известных проблем стараются найти новые решения, настраиваются на выполнение нового интеллектуального задания, легко выполняют работу, связанную с широким кругом общения, высказывают свои мысли в присутствии незнакомых людей, задают им вопросы. У педагогов с доминирующим *сангвиническим типом*, как и холерическим, преобладают энергичность и пластичность в психомоторной, интеллектуальной и коммуникативной сферах жизнедеятельности, причем психомоторная и интеллектуальная эргичность и психомоторная пластичность в 3 раза, а коммуникативная эргичностьв 4 раза превышают соответствующие агармонические переменные. При этом у них, по сравнению с холериками, менее выражены агармонические составляющие. Они испытывают потребность в движении и деятельности, легко и непринужденно выполняют любую работу, даже

при наступлении усталости. Часто ощущают потребность в новой информации, не считаются со временем ради решения интеллектуальных задач, всегда работают с полной отдачей умственных сил. Первыми начинают разговор с другими людьми, испытывают потребность поделиться своими впечатлениями с ними, поэтому имеют много друзей и знакомых. Кроме того, они любят разнообразить свою деятельность, могут одновременно выполнять несколько умственных задач, легко пересматривают свои решения и принимают новые, быстро и без труда переключаются с одного дела или решения проблемы на другие, легко обучаются. У педагогов с *флегматическим типом* темперамента, как и у лиц с сангвиническим и холерическим типами, интеллектуальная и коммуникативная эргичность доминируют над аэргичностью. Следовательно,онитоже испытывают тягу к общению с людьми, проявляют инициативу в процессе общения, познавательную активность при выполнении интеллектуальной деятельности, всегда работают с полной отдачей умственных сил.

Как видно из рисунка 2, в *эмоционально-эффективном компоненте* темперамента педагогов с *доминирующим меланхолическим типом темперамента* доминируют положительные эмоции в процессе коммуникации: удовлетворение и радость от нахождения в окружении других людей, от процесса общения, признательность окружающим за понимание и эмоциональная чувствительность, выражающаяся в том, что они принимают все близко к сердцу, часто испытывают волнение по пустякам, могут расчувствоваться до слез, что негативно сказывается на успешности их педагогической деятельности.

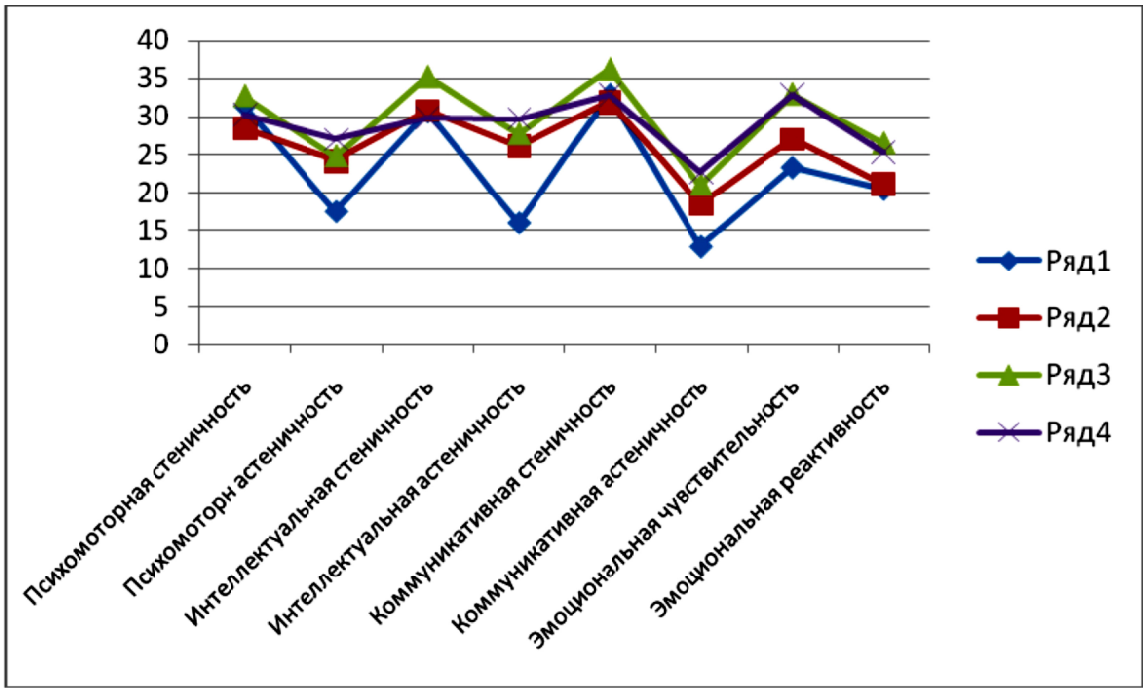


Рис. 2. Особенности эмоционально-эффективного компонента темперамента педагогов с сангвиническим (ряд 1), флегматическим (ряд 2), холерическим (ряд 3) и меланхолическим (ряд 4) его типами

У представителей доминирующего *холерического типа темперамента* доминируют психомоторная, интеллектуальная и коммуникативная стеничность (ее значения в полтора раза превышают соответствующие показатели астеничности) и эмоциональная чувствительность. Они испытывают радостные эмоции от самого процесса выполнения физической и умственной работы, приятное волнение

при возможности испытать себя в трудном деле, прилив сил от удачно выполненных дел, радость и восторг от получения новой информации, процесса общения с людьми. При этом они, как меланхолики, часто испытывают волнение даже по пустякам, принимают все близко к сердцу, не переносят сильных и резких раздражителей, что, конечно, негативным образом сказывается на успешности педагогической деятельности. У педагогов с доминирующим *сангвиническим типом*, как и холерическим, значительно преобладает стеничность в психомоторной, интеллектуальной и коммуникативной сферах жизнедеятельности (ее показатели в два раза превышают показатели астеничности в соответствующих сферах). Это подтверждает, что они испытывают стенические радостные эмоции от предстоящих дел и завершенной работы, от процесса общения с детьми и родителями. У педагогов с доминирующим *флегматическим типом* более выражена коммуникативная стеничность. Они, как сангвиники и холерики, испытывают радость от общения с детьми и их родителями, удовлетворение от того, что находятся в окружении людей (детей, родителей, коллег), в центреих внимания.

Как видно из рисунка 3, в *регуляторно-селективном компоненте* темперамента педагогов с доминирующим *меланхолическим типом* более выражена рефлексивность (как и у всех остальных) и интровертированность (в отличие от представителей других типов темперамента). При общих для всех склонности к рефлексии, самоанализу, тщательному продумыванию намерений и поступков они более замкнуты, живут своим внутренним миром и переживаниями, часто испытывают чувства тревожности, неуверенности в себе, беспокойства о том, что они хуже других, поэтому нуждаются в людях, которые могут одобрить и утешить их. В процессе педагогической деятельности это может оказывать негативное воздействие и на детей, и на их родителей, и на них самих. В *регуляторно-селективном компоненте* темперамента педагогов с доминирующим *холерическим типом* доми-

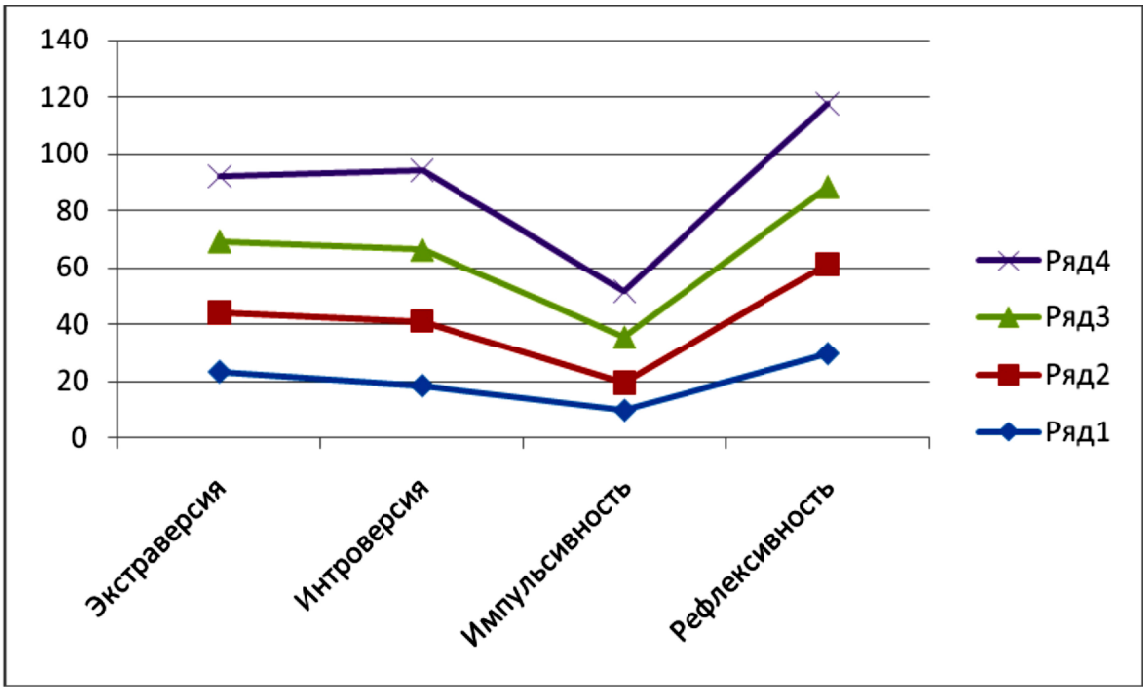


Рис. 3. Особенности регуляторно-селективного компонента темперамента педагогов ДОУ с сангвиническим (ряд 1), флегматическим (ряд 2), холерическим (ряд 3) и меланхолическим (ряд 4) его типами.

нирует рефлексивность, указывающая на устойчивость интересов и намерений, рациональность и сдержанность поступков, стремление к самоанализу и способствующая продуктивному педагогическому общению. У педагогов с доминирующим *сангвиническим типом*, как и холерическим, значительно преобладает рефлексивность, которая почти в три раза превышает импульсивность. Они спокойны, сдержанны в своих поступках, рассудительны, рациональны, тщательно обдумывают все до мелочей прежде, чем приступить к работе, что помогает им выстраивать эффективное общение с воспитанниками и их родителями, достигая успешности в педагогической деятельности. У педагогов с доминирующим *флегматическим типом*, как и у других, доминирует рефлексивность, причем ее средний показатель выше, чем у сангвиников, холериков и меланхоликов. Интроверсия чуть выше экстраверсии, но различия между ними не являются статистически значимыми [7].

Поскольку, как было сказано выше, активность, эмоциональность и регуляция темперамента являются базой для формирования общительности как свойства личности педагогов, обеспечивающего стремление и состояние готовности к межличностному взаимодействию, нами с помощью Бланкового теста «Общительность» А. И. Крупнова были определены содержательно-смысловые характеристики данного свойства, которые обеспечивают приоритет личностных или общественных целевых установок, социоцентрических или эгоцентрических мотивационных побуждений, определяют глубину и точность смысловых значений, продуктивность в предметных или субъектных (самоактуализация, самореализация, самовыражение, саморазвитие) видах деятельности, и инструментально-стилевые особенности, связанные с обеспечением регуляторно-энергетического аспекта коммуникативного поведения [5], у лиц с доминированием различных типов темперамента.

У педагогов *с сангвиническим и холерическим типами* темперамента в содержательно-смысловом блоке общительности было обнаружено доминирование социоцентричности и осмысленности, в инструментально-стилевом – эргичности, стеничности и интернальности. Это позволяет заключить, что подавляющее большинство педагогов осмысленно стремятся и умеют общаться, проявляют инициативу в общении, без труда находят контакт с любым человеком, в различных группах людей становятся лидерами. В процессе общения, понимая важность общительности для достижения взаимного понимания, они стремятся наладить взаимодействие, дружеские отношения, оказать поддержку и помощь детям, их родителям, коллегам и т. д., что характерно и очень важно для представителей педагогической профессии. При знакомстве с новыми людьми и в процессе общения они переживают стенические эмоции радости, удовлетворения и т. д. Кроме того, представители данных типов темперамента проявляют хорошо развитый внутренний самоконтроль и считают, что, прежде всего от них зависит то, как складываются взаимоотношения с другими людьми [6. С. 199] (См. рис. 4).

У педагогов *с меланхолическим и флегматическим типами* темперамента также обнаружено сходное доминирование переменных целевого, мотивационного, когнитивного, эмоционального и регуляторного компонентов. Так, в содержательно-смысловом блоке их общительности доминирует социоцентричность, осмысленность, как у представителей холерического и сангвинического типов, но в отличие от последних присутствуют еще и личные цели. Среди инструментально-стилевых характеристик превалируют стеничность и интернальность [6. С. 199].Это значит, что большинство меланхоликов и флегматиков, как холерики и сангвиники, понимают важность общительности для ус-

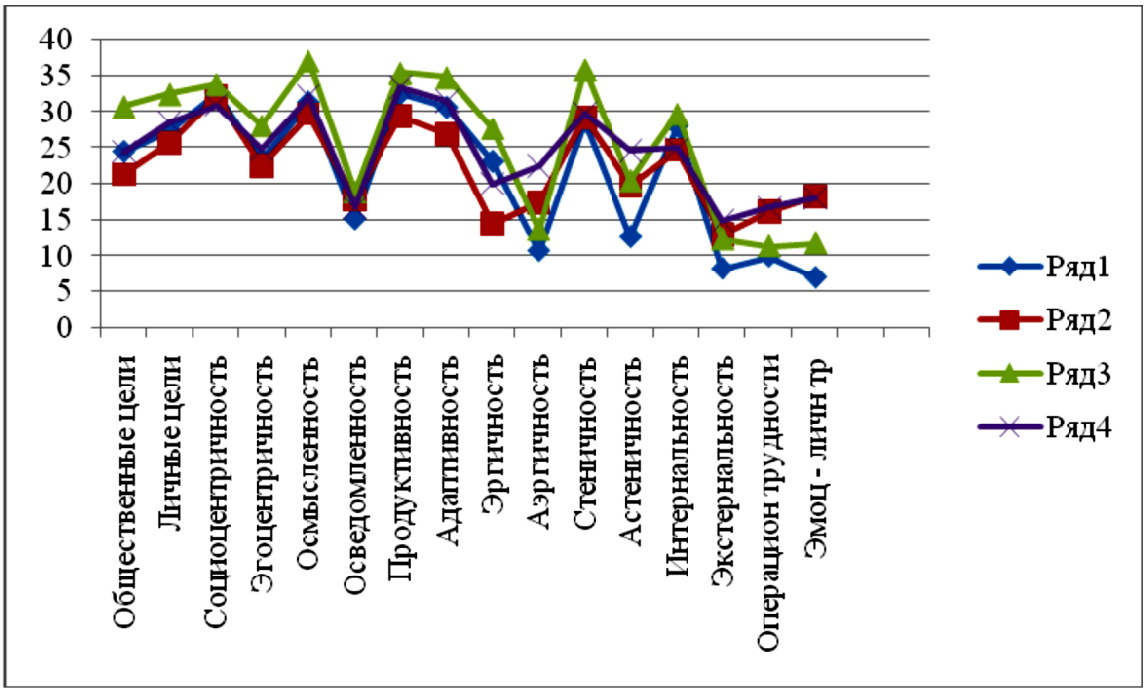


Рис. 4. Особенности общительности педагогов ДОУ с сангвиническим (ряд 1), флегматическим (ряд 2), холерическим (ряд 3) и меланхолическим (ряд 4) типами темперамента

пешной деятельности, в том числе педагогического взаимодействия с детьми, родителями и коллегами, поэтому проявляют ее, стремясь прежде всего наладить отношения с ними с целью оказания помощи и поддержки, берут на себя ответственность за успех процесса общения и переживают радостные эмоции, чувства удовлетворения, гордости за себя, благодарности собеседникам, когда удается понять друг друга. При этом развитие их общительности нередко сдерживается отсутствием желания вступать в контакт с окружающими, доминированием личностно значимых стремлений (например, достичь уважения, признания, самоутверждения и т. п.) в процессе общения и трудностями различного рода [6. С. 200].

Таким образом, успешности педагогической деятельности большинства педагогов ДОУ с доминирующими чертами *меланхолического типа* темперамента способствуют высокая эмоциональная чувствительность, сензитивность, способности к сопереживанию, сочувствию, достаточная психическая активность в поведении и интеллектуальной деятельности, психомоторная подвижность. Эффективность педагогической деятельности представителей *холерического типа* обеспечивают сила их нервной системы, энергичность, быстрый темп реакций и движений, высокий уровень психической активности в различных сферах жизнедеятельности, пластичность, вариативность поведения; *педагогов-сангвиников* – сила и уравновешенность нервной системы, высокие психическая активность и пластичность везде и всегда, инициативность, общительность, любознательность, работоспособность. Представителям доминирующего *флегматического типа* темперамента помогают осуществлять педагогическую деятельность интеллектуальная и коммуникативная эргичность, т. е. активность. Вместе с тем проблемы в процессе педагогического общения у *педагогов-меланхоликов* связаны со слабостью нервной системы, быстрой утомляемостью, чрезмерной эмоциональностью при слабом внешнем проявлении и преобладании отрицательных эмоций, некоторым

ограничением коммуникации, эмоциональной ригидностью; у *холериков* – со вспыльчивостью, нетерпеливостью, резкой сменой настроений, эмоциональными срывами и проявлениями агрессии, а также интеллектуальной и коммуникативной ригидностью. Эффективную работу флегматиков по обучению и воспитанию детей дошкольного возраста затрудняют замедленная скорость и темп реакций, медлительность поведения, малая вариативность и пластичность, т. е. трудности переключения с одного вида деятельности на другой и приспособления к новой обстановке в различных сферах. *Педагоги-сангвиники* в процессе общения с детьми, коллегами и родителями испытывают положительные эмоции, умеют себя контролировать и поэтому не испытывают значительных проблем [7].

Кроме того, на базе различных типов темперамента у педагогов формируются специфические особенности общительности. Так, у представителей *сангвинического и холерического темпераментов* доминируют гармонические мотивационные, когнитивные, динамические, регулятивные и эмоциональные составляющие данного свойства, хотя у *холериков* по сравнению с сангвиниками чаще возникает состояние беспокойства и раздражения в случае длительного и бесполезного общения. *Флегматикам и меланхоликам*, как холерикам и сангвиникам, свойственны социоцентричность, осмысленность, стеничность и интернальность общительности, но в отличие от них еще и личностно значимые цели, а также проявления больших сложностей различного рода [6. С. 200].

ПРИМЕЧАНИЯ

1. Батаршев А. В. Темперамент и характер: Психологическая диагностика. – М.: ВЛАДОС-ПРЕСС, 2001. – 336 с.

2. Ежова Н. Н. Справочник практического психолога. – Ростов-на-Дону: Феникс, 2011. – 380 с.

3. Зимняя И. А. Педагогическая психология. – М.: Логос, 2000.

4. Крупнов А. И. Психологические проявления в структуре темперамента: Учебное пособие. – М.: РУДН, 1992. – 78 с.

5. Крупнов А. И. Системная диагностика и коррекция общительности. – М.: РУДН, 2007.

6. Фомина Н. А., Матюкина Е. С. Особенности общительности педагогов дошкольных образовательных учреждений с различными типами темперамента // Актуальные проблемы развития профессиональной культуры личности педагога в условиях региона: материалы Международной конференции. – Рязань: РГУ имени С. А. Есенина, 2012. – С. 197- 200.

7. Фомина Н. А., Матюкина Е. С. Особенности темперамента педагогов дошкольных образовательных учреждений // Российский научный журнал. – 2013. – №1(32). – – С. 126-132.

СРЕДНЯЯ ШКОЛА №26 г. БРАТСК ИРКУТСКАЯ ОБЛАСТЬ
БРАТСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ

УДК 159.923
ББК 88.2+87.703.5
Психология

ПСИХОЛОГИЯ

НЕКОТОРЫЕ АСПЕКТЫ ТОЛЕРАНТНОСТИ – НОВЫЙ ВЗГЛЯД НА ПРИРОДУ ПОНЯТИЯ

Кандидат психологических наук Е. Г. Левченко
Доктор психологических наук Е. В. Фалунина

Толерантность, как психологический феномен и характеристика (черта) личности, присуща такому уровню личностного развития, которую мы определяем как «полисубъектность личности».

Полисубъектную личность можно охарактеризовать с позиции различных теорий: по эмоциональной привлекательности – энтузиазм и творчество; по стилю педагогического общения – принимающе-развивающий; по выбору стратегий выхода их конфликтных ситуаций – компромиссно-сотрудничающий, по социально-ролевым позициям – взрослый-дитя; по стилю руководства – ситуационно-демократический.

Важнейшими факторами, влияющими на становление и развитие толерантности, считаем, являются компоненты ядра ее структуры: ценностные ориентации, эмоциональная устойчивость, коммуникативная компетентность, эмпатия и ассертивность.

Ключевые слова
Толерантность, психологический феномен, характеристика (черта) личности, полусубъектная личность, компоненты ядра структуры толерантности, ценностные ориентации, эмоциональная устойчивость, коммуникативная компетентность, эмпатия и ассертивность

Толерантность (от лат. *tolerantia* – терпение, выносливость) – термин, обозначающий терпимость к иному мировоззрению и образу жизни, поведению и обычаям, вероисповеданиям и национальностям. Толерантность заключается в осознании и предоставлении другим их права жить в соответствии с собственным мировоззрением и служить ценностям их самобытной культуры.

Слово «терпимость» присутствует практически во всех словарях русского языка. В частности, словарь В. И. Даля трактует «терпимость» как способность что-либо терпеть только по милосердию или снисхождению. И другие словари дают похожее толкование. По мнению М. В. Семашко, понятие «терпимость» содержит в себе пассивное принятие окружающей реальности, непротивление ей, способность подставить «вторую щёку».

Понятие «толерантность» было введено в научный оборот в XVIII веке. В России стало употребляться в либеральной печати с середины XIX века, но с середины 1930-х годов XX века оно исчезло из

политической лексики, пока вновь не появилось в начале 1990-х годов.

В отличие от «терпимости» (терпеть – «не противодействовать, не жалуясь, безропотно переносить, сносить что-то бедственное, тяжелое, неприятное»), толерантность – есть готовность и способность принимать поведение и убеждения Другого, которые отличаются от собственных, даже если нет согласия с ними или присутствует их неодобрение.

Толерантность означает принятие, правильное понимание и уважение других культур, способов самовыражения и проявления человеческой индивидуальности. Толерантное отношение рассматривается как социальная ценность, обеспечивающая права человека, свободу и безопасность [2].

Трудно не согласиться с тем, что одни люди от природы более терпимы, другие – менее. Особенно заметно это качество проявляется в проблемных ситуациях общения. Нетерпимость – реально значимая форма проявления кризисных трансформаций идентичности. Основой нетерпимости является повышенная чувствительность к лицам, отличающимся своей непохожестью. Она может проявляться по-разному: от легкого дискомфорта и раздражения, никак не реализуемых в поведении, до различных форм асоциального или дискриминирующего поведения, вплоть до геноцида.

Кризисная социальная ситуация в поликультурном обществе становится питательной средой для развития и проявления таких качеств, которые превращают людей в субъекты интолерантности по отношению к представителям иных этно-, социо- и субкультур. Необходимость исследования толерантности связана именно с проблемой нетолерантного (интолерантного) поведения людей. В связи с этим мы считаем, что для выявления факторов, влияющих на толерантность личности, следует исследовать пути толерантного и интолерантного развития личности. Еще в середине XX века Г. Оллпорт построил типологию личности в континууме толерантность-интолерантность.

Опираясь на работу Т. Адорно и его коллег «Авторитарная личность» 1 , а также на научные труды других исследователей и опыт собственного наблюдения, выделим обобщенные факторы, определяющие толерантность и интолерантность личности и перечислим их, рассматривая исключительно полюс «толерантности». Так, проведенный анализ научных работ позволил нам прийти к пониманию того, что представляет собой толерантная личность и как она характеризуется:

1) знание и понимание самого себя (толерантный человек хорошо осведомлен о своих достоинствах и недостатках, и не склонен во всех несчастьях и неудачах обвинять окружающих);

2) защищенность (ощущение безопасности и убежденность, что с угрозой можно справиться);

3) ответственность и ориентация на себя (внутренний, интернальный, локус контроля);

4) потребность в определенности (признание многообразия мира и готовность понять и принять Иную точку зрения, Иной опыт и убеждения);

6) приверженность к порядку как к способности и потребности в самодисциплине (менее ориентирован на порядок вообще, в том числе и на социальный порядок, педантичен в меру, вежлив, корректен, внимателен);

7) способность к эмпатии (социальная чувствительность и склонность к позитивному восприятию Других, способность к сорадости и сочувствию);

8) чувство юмора (способность к позитивному креативному мышлению, умение корректно «шутить» над ситуацией и над собой в том числе, умело избегать «болезненной» оценки Других);

9) предпочтение свободы и демократии (отсутствие общественной иерархической подчиненности в сочетании со спо-

собностью уважать и признавать ценный опыт, профессионализм, социально-значимые личностные характеристики Другого) [1].

Анализ научной литературы по проблеме определения содержательной стороны толерантности личности позволил нам выявить ряд характеристик, дополняющих список Т. Адорно.

Так, толерантная личность характеризуется социальной открытостью и активной жизненной позицией, жизнетворчеством и гуманизмом, самостоятельностью и ответственностью, ассертивностью и дружественностью, демократизмом и адаптоспособностью, сформированностью ценностных ориентаций и личностных смыслов, эмоциональной устойчивостью (высоким уровнем самообладания) и эмоциональной отзывчивостью (эмпатийностью), коммуникативностью и наличием внутренней культуры, гармонии (конгруэнтности), адекватностью самооценки высокого уровня и способностью к самоопределению (жизненному, личностному, этническому, профессиональному), достаточного уровня самореализации и самоактуализации и, как следствие, – высоким уровнем развития полисубъектности личности [4].

Так, толерантность, как психологический феномен и характеристика (черта) личности, присуща такому уровню личностного развития, которую мы определяем как «полисубъектность личности».

В свою очередь, полисубъектную личность можно охарактеризовать с позиции различных теорий: по эмоциональной привлекательности – энтузиазм и творчество; по стилю педагогического общения – принимающе-развивающий; по выбору стратегий выхода их конфликтных ситуаций – компромиссно-сотрудничающий, по социально-ролевым позициям – взрослый-дитя; по стилю руководства – ситуационно-демократический [4].

В то же время, важнейшими факторами, влияющими на становление и развитие толерантности, считаем, являются компоненты ядра ее структуры: ценностные ориентации, эмоциональная устойчивость, коммуникативная компетентность, эмпатия и ассертивность.

Ввиду сложной структуры этого ядра и наличия тесных корреляционных зависимостей вышеназванных личностных свойств, на деле достаточно не просто установить причинно-следственные связи в этой структуре.

Деление людей на толерантных и интолерантных является достаточно условным. Крайние позиции встречаются редко. Каждый человек в своей жизни совершает как толерантные, так и интолерантные поступки. Тем не менее, склонность вести себя толерантно или интолерантно может стать устойчивой личностной чертой, что и позволяет проводить такого рода различия.

Толерантность-интолерантность проявляется не только во взаимоотношениях индивидов, но это всегда и проблема отношения одной группы к другой. Именно поэтому считаем возможным ставить толерантность в ряд психологических характеристик, которые особенно важны при исследовании межличностных взаимодействий, выражающихся в поведении.

Один из путей постижения смыслов и границ толерантности – это анализ форм и проявлений ее противоположности – интолерантности (или нетерпимости).

Интолерантность, как противоположность толерантности, позволяет полнее раскрыть сущность толерантности путем выявления факторов, препятствующих развитию толерантности. Интолерантность выражается в убежденности человека или социокультурной группы в том, что их система верований или образ жизни являются высшими по отношению к системе верований, образу жизни Других групп. Интолерантность может породить цепь тяжелых последствий, возникая в силу невоспитанности людей или из-за их пренебрежительного отношения к Дру-

гим, а также в социальных системах, допускающих апартеид, геноцид. В основании всех этих явлений лежит отрицание безусловной ценности человеческой личности.

Толерантность, как качество личности, часто противопоставляется стереотипности и авторитаризму. Оно считается необходимым для успешной адаптации к новым неожиданным условиям. Излишне упрощая явления окружающего мира, люди, не обладающие толерантностью, проявляют категоричность, оказываются неспособными к изменениям.

В связи с этим выделяются два аспекта толерантности:

– внешняя толерантность (к другим) – убеждение, что они могут иметь свою позицию, способны видеть вещи с иных (разных) точек зрения, с учетом разных факторов;

– внутренняя толерантность (как гибкость, как отношение к неопределенности, риску, стрессу) – способность к принятию решений и размышлению над проблемой, даже если неизвестны все факты и возможные последствия.

Явление нетерпимости привлекло внимание ученых, которые изучали авторитаризм, национализм, политический конформизм, консерватизм, политические предрассудки и стереотипы. В ходе этих исследований, еще в 50-х годах XX века, немецкий философ Т. Адорно и его коллеги обнаружили психологический феномен, названный ими «авторитарной личностью». Более поздние исследования установили, что авторитарная личность, ассоциируемая с интолерантной личностью, обладает сложным комплексом качеств, который включает в себя:

– комплекс психологических особенностей;

– набор идеологических позиций.

Психологические особенности авторитарной (или интолерантной) личности находят выражение в характерных для данного личностного типа эмоциональных, когнитивных и поведенческих проявлениях. Человек авторитарного типа отличается крайней нетерпимостью к мнениям, не совпадающим с его собственными. Его психика отличается ригидностью (застойностью), а мышление – приверженностью к стереотипам и закрытостью для нового (иного) знания, опыта. Таким людям свойственно восприятие окружающего мира преимущественно в черно-белых тонах (хорошо – плохо, красиво – некрасиво), без разнообразия оттенков в политических позициях. В тех случаях, когда им приходится иметь дело со сложными и запутанными проблемами, они стремятся упростить их, игнорируя нюансы. Все эти свойства авторитарной личности, как было уже замечено, характерны и для интолерантной личности.

Особый комплекс психологических свойств авторитарной личности складывается по поводу власти. Авторитарного человека характеризуют авторитарная агрессивность и авторитарное подчинение. Эти черты проявляются, с одной стороны, как почитание тех, кто стоит выше на лестнице власти и, с другой стороны, как стремление подавить, подчинить всякого, кто в социальном отношении ниже его. Такие люди вообще склонны мыслить в терминах власти, для них очень важно выяснить: кто главный, кто кому подчиняется.

Авторитарная личность склонна делить людей на «своих» и «чужих». «Чужие» становятся объектом негативных оценок и враждебных установок, тогда как «свои» воспринимаются положительно, причем это одобрение имеет некритический характер и зачастую определен «статусным положением» или «должностью» его обладателя. В целом, психологические составляющие интолерантнтной личности связаны с проявлением нетерпимости к инакомыслию, неприятием плюрализма мнений.

Авторитарная личность характеризуется догматизм и консерватизм мышления.

Догматизм представляет собой такой мыслительный тип, при котором анализ и оценка теоретических и практических проблем осуществляется без учета конкретной реальности, конкретных обстоятельств места и времени. Выражается догматизм в слепой приверженности к однажды выработанным или усвоенным способам познания и деятельности, в нетерпимости к иным взглядам, вере в абсолютную власть. Консерватизм – это приверженность к привычному, часто устаревшему взгляду, мало имеющему общего с настоящей реальностью. Это привычка традиционно «по старинке» (консервативно) мыслить и действовать, сохранять существующий порядок вещей, это явно выраженная склонность к сопротивлению любого рода инновациям и непринятию прогресса.

В целом интолерантная личность может быть противопоставлена личности толерантного типа, которая отличается прямо противоположным набором характеристик: открытостью мышления, терпимостью к инакомыслию, способностью к компромиссам, готовностью к сотрудничеству, свободой от бессознательной тревожности, приоритетом рационального начала в выборе своей позиции, признанием наличия у людей равных прав, отсутствием стремления к подавлению Других и самоутверждению «за счет» Других.

Интолерантное поведение является следствием нарушения системы отношений индивида с окружающей средой и, в первую очередь, с другими людьми. В основе таких нарушений лежит искаженные восприятия чужих мотивов и целей поведения [2]. В системе отношений с другими преобладает эмоциональный компонент. При этом человек может недостаточно адекватно реагировать на возникающую межличностную ситуацию, т. к. его внимание сосредоточено не столько на разрешении реальной проблемы, сколько на сохранении значимости своего «Я-образа» [3].

Появление таких человеческих качеств, как гуманность, альтруизм, толерантность восходит к эпохе зарождения самого человечества. Подобные качества сыграли огромную роль в процессе антропогенеза, а, следовательно, на них основано и само существование всего человеческого общества. Гуманность, альтруизм, толерантность можно отнести к родовым, сущностным свойствам человека.

Однако это вовсе не означает, что такие внутренне присущие человеку качества будут проявлены сами собой. Их актуализация, развитие и реализация зависит от той воспитательно-образовательной среды, которая должна обеспечить ребенку «свободу выбора» и принятие «ответственности» за свой выбор (свое решение), от усилий (устремленности) самого человека.

С позиции экзистенциальной философии процесс становления толерантной личности – это проистекающий из человеческой свободы и воли процесс творения человеком самого себя, преодоления собственных и культурных предрассудков, стереотипов, а так же своего эго и этноцентризма.

Толерантность как ценностное отношение человека к другим людям можно отнести к сущностным, свойственным природе человека качествам. Феномен толерантности неразрывно связан с внутренним ощущением человеком собственной свободы, позволяющим ему самостоятельно и ответственно определять свою позицию в сфере межличностных и межкультурных отношений, противостоять экстремистским настроениям толпы, массовой ксенофобии и предрассудкам, восприятию инаковости как отклонения от нормы, как проявления чуждости и враждебности по отношению к себе.

Интолерантность – это не просто отсутствие чувства солидарности, это открытое и активное неприятие другого за то, что он выглядит, думает, поступает иначе, иногда просто за то, что он суще-

ствует. Такую нетерпимость нельзя путать с юношеской нетерпимостью – смесью непримиримости и протеста. Речь идет, скорее, об индивидуальном и коллективном «комплексе превосходства», который, начинаясь с неприятия, отторжения и принижения иных форм образа жизни, может привести к различным проявлениям реализации этого комплекса, в том числе и к сепаратизму, и даже к геноциду. Нетерпимость определяет предпочтение подавления, а не убеждения. Это путь к господству и уничтожению, отказу в праве на существование тому, кто придерживается иных взглядов. Нетерпимости ненавистны любые инновации, так как они отвергают или изменяют старые привычные модели.

Список форм, симптомов и проявлений интолерантности, к сожалению, разнообразен и велик. Ее результаты могут проявляться в широком диапазоне – от обычной невежливости и раздражения до этнических «чисток», умышленного уничтожения людей. Этнический аспект интолерантности в современном мире приобретает все большее значение. Кризис в нашей стране показал, что одной из самых уязвимых сфер человеческих отношений в трансформирующемся поликультурном обществе является сфера отношений между различными этно-, социо- и субкультурными группами. Именно в эту область в первую очередь проецируются экономические, социальные и политические проблемы. Они приобретают этническую форму и доставляют обществу немало хлопот. Зоны межэтнической напряженности, зараженные этнофобиями, этническим насилием, порождающим потоки мигрантов, с полным основанием можно назвать «зонами этнической интолерантности».

Оценка степени этнической интолерантности возможна на основе уровня «негативизма» межэтнических установочных образований (стереотипов, предубеждений, предрассудков), уровня порога эмоционального реагирования на инонациональное окружение, различных форм агрессивности и враждебных реакций по отношению к инокультурным группам. Этническая нетерпимость – реально значимая форма проявлений кризисных трансформаций этнической идентичности по типу гиперидентичности (этноэгоизм, этноизоляционизм, национальный фанатизм), когда сверхпозитивное отношение к собственной группе порождает комплекс превосходства над Иными. Этническая нетерпимость выражается в деформации гуманистического принципа ценностного отношения к человеку. Наиболее социально опасны те феномены, психологической основой которых оказываются трансформации этнической идентичности по типу гиперидентичности, это – «этноцентризм», «ксенофобия», «национализм», «этническое насилие», «геноцид».

Истинная толерантность предполагает достижение оптимального единства того общего и особенного, что есть у взаимодействующих субъектов.

На основе анализа научной литературы мы пришли к выводу о том, что толерантность, как определяющее качество полисубъектной личности, само может быть определено высоким уровнем развития таких личностных характеристик, как: ценностные ориентации, эмоциональная устойчивость, коммуникативность, эмпатийность и ассертивность.

В свою очередь, выше указанные личностные характеристики зависят и определяются многими морально-нравственными качествами личности, такими как: самоконтроль, справедливость, реалистичность, рассудительность, общительность, дружелюбие, нормативность поведения, гуманность, отзывчивость, альтруизм, уверенность в себе, целеустремленность, самостоятельность, настойчивость, гуманизм, демократичность, требовательность, жизнетворчество, социальная активность, адаптоспособность, социализа-

ция, самореализация и самоактуализация, а также ответственность за слово и дело.

В целом, толерантность как психический феномен, может определяться как каждой их вышеуказанных характеристик личности, так и их комплексом. В то же время, наличие определенного уровня и развития толерантности позволяет судить о наличии и уровне развития всех выше названных характеристиках: ряд научных исследований обнаруживают здесь высокий уровень корреляционных зависимостей.

Толерантность личности в наших работах является одним из базовых показателей или составляющих такого уровня развития личности, который мы определяем как «полисубъектная личность» [4].

До настоящего времени в психолого-педагогической науке ценностным ориентиром в воспитании и развитии личности был провозглашен субъектный подход и субъектность личности являлась той центровой характеристикой, которая определяла цель и пути к этой цели всей отечественной системы образования в последние двадцать лет.

Мы же считаем, что субъектная личность как ценностный ориентир гуманистических идей, сегодня не до конца оправдывает заявленные в обществе ожидания: субъектность все чаще проявляется в ориентации личности на себя, на свое собственное благополучие, центрированное на «сегодняшнем дне», и все реже современная субъектная личность сочетает собственные интересы с государственными ориентирами и общечеловеческими ценностями, нацелена на будущее, способна к полной самоотдаче, вплоть до сознательного отказа от личной выгоды ради высших целей и идей, заявленных мировым сообществом – идей глобализации – общемирового сотрудничества ради жизни, развития и сохранения мира на Земле.

На этом основании считаем возможным определить более высокий уровень развития личности – «полисубъектная личность».

Полисубъектная личность определяется высоким уровнем развития и взаимосвязи личностной, этнической и профессиональной субъектности.

Полисубъектная личность способна к такой форме межкультурного взаимодействия, как «интеграция» и «консолидация культур», определяемая умением понимать и уважать поликультурную реальность – иные традиции и ментальность, устанавливать связи между различными этно-, социо и субкультурными системами, сохраняя при этом целостность своей культурной идентичности, и способностью преумножать общекультурные ценности посредством единения межкультурных разностей. Понятие «полисубъектная личность» определяет способность и возможность человека выстраивать свою жизнедеятельность на принципах свободы и ответственности, активности и творческости; умение отстаивать свои взгляды, интересы и убеждения (не нарушая и не разрушая как собственной целостности, так и целостности личности Другого), основываясь на идеях сотрудничества, взаимопомощи, взаимоподдержки, взаимообоюдности и взаимовыгодности (это относится даже к конкуренции: «здоровая конкуренция» способствует развитию всех сторон взаимодействия, а значит направлена на созидание и выживание); умение и возможность помочь себе в трудную минуту и поддержать Другого, выводя и свою жизнеспособность и жизнеспособность Другого на более высокий уровень по шкале выживания и жизнеспособности (адаптации и социализации).

Полисубъектная личность, это такая личность, которая способна жить и находиться в ситуации «здесь и теперь», умеющая уважать прошлое, и быть ориентированной на будущее, с интернальным локусом контроля, с полной ответственностью за слово и дело.

Личность, характеризующаяся полисубъектностью, способна строить поли-

субъектные отношения с учетом индивидуальных и межкультурных разностей, моделировать личностно-развивающее, субъекто-фасилитационное, поликультурориентированное взаимодействие, направленное на интеграцию и консолидацию культур, сохраняя при этом собственную субъектность и развивая субъектность и полисубъектность личности Другого (Я-субъект + Другой-субъект = Профессиональная субъектность; Личностная субъектность + Этническая субъектность + Профессиональная субъектность = Полисубъектность личности).

Этапами развития личностной субъектности являются следующие способности и возможности трансформации структуры субъектности: (гносеологической подструктуры) – познать, понять себя; (аксиологической подструктуры) – прочувствовать, принять себя; (праксиологической подструктуры) – помочь и поддержать себя как личность и представителя своей этнокультуры. Развитие полисубъектности личности основывается на тех же этапах и возможностях трансформации структуры полисубъектности, но ориентированных на Другого: (гносеологической подструктуры) – познать, понять, (аксиологической подструктуры) – прочувствовать, принять; (праксиологической подструктуры) – помочь и поддержать Другого, как личность и представителя иной этнокультуры.

Считаем, что «субъектность» может быть охарактеризована тремя определяющими интегративными сущностными свойствами: 1) самодетерминацией (самопричинностью) – (имею-могу); 2) самоорганизацией (самоупорядочиванием) – (надо); 3) саморазвитием (самоизменением) – (хочу-буду); а «полисубъектность» – 1) самовыражением – (имею интерес – желаю заниматься); 2) самореализацией – (ищу способ действия) и 3) самоактуализацией – (нужен, значим в обществе – востребован, неповторим).

Подводя итог вышесказанному, хотелось бы отметить, что заявленные особенности и характеристики полисубъектной личности напрямую определяются высоким уровнем развития такого качества как толерантность, которая выступает наряду с ассертивностью, высоким уровнем самообладания, гуманистической направленностью, коммуникативностью и т. п. базовыми составляющими полисубъектности личности [4].

ПРИМЕЧАНИЯ

1. Adorno, T. W., Frenkel-Brunswik, E., Levlnson, D. J., Sanford, R. N. The authoritarian Personality / T. W. Adorno, E. Frenkel-Brunswik, D. J. Levlnson, R. N. Sanford. – N.Y., 1950.

2. Жулия Д. Философский словарь / Д. Жулия. – М., 2000.

3. Ищенко Ю. А. Толерантность как философско-мировоззренческая проблема / Ю. А. Ищенко // Философская и социологическая мысль. – 1990. – №4. – С. 48-85.

4. Фалунина Е. В. Психолого-педагогическая модель системы подготовки будущих учителей к работе в пространстве современного образования: Автореф. дис. … д-ра психол. наук. – М., 2012. – 68 с.

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

УДК 378:37.014.3:331.548(045)
ББК 74.58
Общая педагогика, специальная педагогика

педагогика

ИНТЕГРАЦИЯ И ИНКЛЮЗИЯ: ПРОБЛЕМЫ, ПОИСКИ, РЕШЕНИЯ*

**Кандидат психологических наук Л. Ю. Беленкова
Кандидат педагогических наук И. В. Абрамова
Кандидат педагогических наук А. Н. Гамаюнова
Кандидат педагогических наук О. И. Карпунина**

В статье раскрыты проблемы образовательной интеграции и инклюзии в России и в отдельно взятом регионе – Мордовии, где в рамках деятельности лаборатории «Интегрированное обучение детей в современной системе образования», созданной на базе Мордовского государственного педагогического института имени М. Е. Евсевьева, реализуется модель подготовки педагога, компетентного в организации коррекционно-образовательного сопровождения детей с ограниченными возможностями здоровья, как инновационная педагогическая стратегия и тактика, выполняющая важную социальную и педагогическую миссию по отношению к детям данной категории; представлены опыт и результаты взаимодействия вуза с Министерством образования и науки, субъектами системы образования, органами муниципального самоуправления и другими организациями, решающими проблемы образования, социокультурной реабилитации и психолого-педагогической поддержки этих детей конкретного региона

Ключевые слова
Дети с ограниченными возможностями здоровья, инклюзия, интеграция, образовательная интеграция, социальная политика, ориентированная на комплексную социальную реабилитацию и интеграцию в общество детей-инвалидов и их семей, технология дистанционного обучения детей с ограниченными возможностями здоровья, современная комплексная инфраструктура реабилитационно-образовательной помощи детям-инвалидам и детям с ограниченными возможностями здоровья, подготовка педагогов, реализующих интегрированное образование

*** Статья подготовлена при финансовой поддержке Министерства образования и науки РФ в рамках Государственного задания ФГБОУ ВПО «Мордовский государственный педагогический институт имени М. Е. Евсевьева» на 2013 год. Проект «Модели и технологии психолого-педагогического сопровождения развития детей в системе образования».**

*** Статья подготовлена при финансовой поддержке Программы стратегического развития МордГПИ на 2012 - 2016 гг. «Педагогические кадры для инновационной России» проект 2.1.2.9. «Развитие научно-исследовательской лаборатории «Интегрированное обучение детей в современной системе образования».**

На современном этапе развития РФ стратегической целью государственной политики в отношении детей с ограниченными возможностями является создание правовых и социально-экономических условий для их физического и духовного развития, а также реальное обеспечение прав ребенка. Инвестирование средств в благополучие и развитие этих детей представляется экономически оправданным с позиций обеспечения перспектив развития регионов нашей страны, решения демографических задач, положительных сдвигов в целом в условиях масштабной социально-экономической трансформации. Сегодня в России ведущими учеными (Д. В. Зайцев, Э. И. Леонгард, Н. Н. Малофеев, Э. В. Миронова, Н. Д. Шматко, Л. П. Уфимцева и др.) отмечается устойчивая тенденция перехода специального образования на путь образовательной интеграции (совместного получения образования здоровыми детьми и детьми с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ)). Границы между массовыми и специальными учебными заведениями должны стать «прозрачными». Каждый ребенок с отклонениями в развитии должен иметь возможность реализовать свое право на образование в любом типе образовательного учреждения и получить при этом необходимую ему специализированную помощь. Эти изменения позволят в «мягкой» форме обеспечить большинству детей с отклонениями в развитии раннюю интеграцию в коллектив нормально развивающихся сверстников с учетом индивидуальных возможностей и особенностей.

Положительный опыт интегрированного обучения представлен в ряде школ крупных городов России. Педагоги отмечают, что подобная практика получения образования полезна как для детей с ОВЗ, так и для здоровых детей. Для первых – это уникальная возможность социализации в естественных условиях, когда дети могут наравне с другими общаться, решать межличностные проблемы, преодолевать трудности не только в сфере образования, но и в формировании жизненных компетенций. Для вторых – образовательная интеграция способствует пониманию и осознанию с ранних лет того, что все люди разные, но каждый, независимо от имеющихся особенностей, состояния здоровья и дееспособности имеет право на жизнь, на получение образования, каждый, в меру своих возможностей, может быть полезен и необходим обществу; так постепенно у здоровых детей формируются такие важные и необходимые для жизни качества, как толерантность, уважение прав других людей, гуманизм, сопереживание, сочувствие и другие [2].

Принимая во внимание сложившуюся в стране ситуацию, связанную с увеличением количества детей, испытывающих потребность в получении интегрированного образования, мы посчитали необходимым представить опыт решения проблем интеграции и инклюзии в Республике Мордовия. В Мордовии решить данную проблему призван факультет психологии и дефектологии, функционирующий на базе ФГБОУ ВПО «Мордовский государственный педагогический институт имени М. Е. Евсевьева» [4], а также инновационные структурнее подразделения Мордовского базового Центра педагогического образования (МБЦПО) [7].

В рамках реализации деятельности лаборатории «Интегрированное обучение детей в современной системе образования» как одного из инновационных структурных подразделений Научного образовательного комплекса МБЦПО [3], с целью привлечения внимания законодательных и исполнительных органов, всего профессионального сообщества работников образования к проблеме развития и продвижения интеграционных и инклюзивных процессов в образовании лиц с ОВЗ, а также на ознакомление с опытом организации различных форм интегрированного и инклюзивного образования и его содержательных технологий, имеющимся на настоящий

момент в Республике Мордовия, 11-12 апреля 2013 года была организована Всероссийская научно-практическая конференция – педагогические чтения «Интеграция и инклюзия: проблемы, поиски, решения», посвященная одной из актуальнейших проблем современности – развитию образовательной интеграции и становлению системы инклюзивного образования в России, о результатах которой будет доложено в данной статье.

В связи с актуальностью проблематики конференции и её значимостью для педагогического сообщества Республики, организаторами конференции выступили Министерство образования Республики Мордовия, Департамент по социальной политике Администрации г. о. Саранск, ФГБОУ ВПО «Мордовский государственный педагогический институт имени М. Е. Евсевьева». В её работе приняли участие специалисты, развивающие практику интегрированного образования в России: ученые – представители Института коррекционной педагогики РАО и ведущих педагогических вузов нашей страны, педагоги, психологи, представители органов муниципального самоуправления и других организаций, решающих проблемы образования, социокультурной реабилитации и психолого-педагогической поддержки детей с ОВЗ.

Оживленная дискуссия позволила разносторонне обсудить широкий круг важнейших вопросов теории и практики интеграции и инклюзии, организовать диалог и объединить усилия представителей органов управления образованием, науки и практических работников в решении актуальных проблем сближения общего и специального образования в нашей Республике, реализации междисциплинарного взаимодействия специалистов психолого-педагогического сопровождения субъектов инклюзивного образования; осуществления дистанционного обучения детей-инвалидов как обязательного условия их социальной интеграции.

Особый интерес вызвали выступления в пленарной части конференции, связанные с теорией и практикой интегрированного образования, оказанием ранней комплексной помощи детям с ОВЗ, а также раскрывающие опыт интеграции детей с ОВЗ в Республике Мордовия.

Так, Н. В. Рябова, д. п. н., зав. кафедрой коррекционной педагогики специальных методик ФГБОУ ВПО «Мордовский государственный педагогический институт имени М. Е. Евсевьева» представила глубокую аналитическую выкладку, касающуюся становления и современного состояния инклюзивного и интегрированного образования в России. Широкое обсуждение проблем образования детей с ОВЗ на просторах российской общественности, по мнению ученого, продемонстрировало, что они перестали быть узкоспециальными и решаются на самых разных уровнях. Этому способствовало, с одной стороны, признание и закрепление в Законе РФ «Об образовании» демократических норм, с другой – реформирование системы образования. Фактически дети с различными образовательными потребностями обучаются во всех существующих типах и видах образовательных учреждений. Однако не всегда стихийные процессы инклюзии и интеграции поддержаны специальными условиями образования (в рамках ФГОС условия рассматриваются как один из трёх обязательных компонентов обеспечения стандарта, но в отношении специального образования это существует пока лишь как красивая идея). Одна из причин сложившейся ситуации в том, что изменилась лишь практика. Ни в рамках Министерства образования и науки РФ, ни на уровне Правительства нет институциональной структуры, выполняющей функции исполнительного и контролирующего органа по вопросам обеспечения права на образование детей с ОВЗ. Соответственно, многочисленные проблемы, с которыми сталкиваются практики при реализации новой образовательной парадигмы, замыкаются на уровне обра-

зовательного учреждения или региона. Следствием этого является недостаточность, либо отсутствие современных нормативных документов, обеспечивающих право детей с ОВЗ на образование (по-прежнему в стадии разработки находится Специальный федеральный государственный образовательный стандарт). Между тем, в последнее время произошли существенные сдвиги в отношении принятия российского законодательства в области инклюзивного образования: так, вышел Указ Президента РФ от 1.06.2012 г. № 761 «О Национальной стратегии действий в интересах детей на 2012-2017 годы», в котором предлагается система мер, направленных на государственную поддержку детей-инвалидов и детей с ОВЗ, был утвержден Федеральный Закон «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 г. № 273 – ФЗ, в котором впервые определены условия получения образования лицами с ОВЗ. Кроме того, реализуемые сегодня Федеральные государственные образовательные стандарты (ФГОС начального общего образования) включают специальные требования, которые ориентируют на учет образовательных потребностей детей с ОВЗ.

Вместе с тем, сложилась парадоксальная ситуация: при наличии достаточно развитого законодательства, декларирующего права особого ребенка на развитие, образование, социальную интеграцию, практически отсутствуют механизмы их реализации, обеспечивающие эти права. В региональных структурах управления образования разного уровня вопросы специального образования «курируются» обычно специалистом, к сфере компетенции которого отнесены лишь СКОУ; дошкольное образование – в «другом отделе», общее (и соответственно все «интегрированные» дети) – в третьем, профессиональное – в четвёртом. Таким образом, часто на уровне регионов нет управленцев, владеющих в полной мере ситуацией с образованием детей с ОВЗ. Такая мозаичная система управления породила и мозаичность системы образования детей с ОВЗ – есть единичные показательные образовательные учреждения и бескрайнее проблемное поле – стихийно интегрированные дети и педагоги, искренне пытающиеся им помочь, но не знающие о существующих рядом ресурсах базовых школ. Именно поэтому для успеха интеграции в образовательном пространстве страны, по мнению Н. В. Рябовой, должна сложиться и функционировать четко организованная и хорошо отлаженная инфраструктура специализированной педагогической и психологической помощи особым детям, обучающимся в общеобразовательном учреждении. Именно поэтому изучение проблем интеграции отнесено к приоритетным направлениям развития научных исследований и образовательной практики. При этом существенную роль в активизации этого процесса должны играть информационно-просветительские кампании по продвижению инклюзивного образования, круглые столы и конференции различного уровня, обеспечивающие информационную поддержку, создающие условия для представления широкой педагогической общественности результатов научного поиска и обмена имеющимся практическим опытом образовательной инклюзии.

Весьма злободневную тему в докладе затронула Ю. А. Разенкова, к. п. н., доцент, заведующая лабораторией содержания и методов ранней помощи детям с выявленными отклонениями в развитии ФГНУ «Институт коррекционной педагогики» РАО, директор ФГНУ «Центр ранней диагностики и специальной помощи детям» Минобрнауки РФ в г. Москве, в центре внимания которой – специфика организации ранней комплексной помощи детям с ОВЗ в региональном образовании. Ю. А. Разенкова раскрыла пути создания, условия апробации структурно-функциональной модели региональной системы комплексной помощи детям с ОВЗ, опыт её

реализации в разных регионах РФ (Самарской области, Красноярском крае, Республике Марий Эл, Калининградской области, Москве), а также проблемы и перспективы дальнейшего развития. Важным смысловым элементом системы ранней комплексной помощи детям с ОВЗ, отметила она, признается идея предотвращения и профилактики, осуществляемая на различных уровнях: работа с группой риска для предотвращения формирования нарушения; минимизация уже выявленного нарушения, предотвращение его полного развития; предотвращение вторичных негативных эффектов нарушения. Важная роль в создании ресурсного обеспечения региональной системы ранней помощи принадлежит институту коррекционной педагогики РАО, который занимается разработкой программ повышения квалификации и методического обеспечения процесса повышения квалификации; созданием научно-методической базы для работы специалистов системы ранней помощи и работы с семьей ребенка с ОВЗ в системе ранней помощи. Результатом взаимодействия с представителями ИКП РАО стало заключение Договора о сотрудничестве в сфере педагогического образования и науки, в рамках которого будут осуществляться следующие направления деятельности: научно-исследовательская, научно-образовательная, научно-методическая, информационная, общественная.

Б. Ю. Бурдина, директор МУ «Психолого-медико-педагогическая консультация» г. о. Саранск раскрыла одно из основных направлений её деятельности – содействие Федеральным государственным учреждениям медико-социальной экспертизы в разработке индивидуальной программы реабилитации ребенка-инвалида, которая позволит обеспечить оптимальное развитие ребенка и успешную интеграцию в социум. В качестве задач содействия ФГУ МСЭ в разработке ИПР ею выделены следующие: предупреждение возникновения проблем развития ребенка; помощь (содействие) ребенку в решении актуальных задач развития, обучения, социализации; психолого-педагогическое обеспечение образовательных программ; развитие психолого-педагогической компетентности родителей, педагогов. Представив статистические данные о количестве обследованных детей за последние три года в МУ «ГПМПК» (5 325 человека), Б. Ю. Бурдина отметила факт увеличения численности детей с ОВЗ, которые составили 80 % от всех обследованных, что диктует необходимость обеспечить в системе образования функционирование МУ «Городская психолого-медико-педагогическая консультация» как средства гуманизации образовательного процесса.

О деятельности органов местного самоуправления по социальной интеграции детей с ОВЗ сообщила О. Е. Ручина, зам. директора Департамента по социальной политике Администрации г. о. Саранск, которая раскрыла основные задачи и приоритетные направления по реализации на муниципальном уровне мер государственной (региональной) социальной политики, ориентированной на комплексную социальную реабилитацию и интеграцию в общество детей-инвалидов и их семей путем развития дифференцированной, устойчиво функционирующей, экономически эффективной и доступной системы социальных, культурных, медицинских, образовательных и иных услуг. По словам О. Е. Ручиной, разработанные муниципальные программы по созданию условий для детей и семей, находящихся в трудной жизненной ситуации, внесли значительный вклад в реализацию социальных проектов в Республике Мордовии. Участие Мордовии в мероприятиях, проводимых Фондом поддержки детей, оказавшихся в трудной жизненной ситуации, позволило мотивировать органы власти и общественные структуры для создания современной комплексной инфраструктуры реабилитационно-образовательной помощи детям с ОВЗ, обеспечив тем самым их полноценное участие в общественной жизни

страны.

С. П. Абдуллаева, начальник отдела дистанционного обучения детей-инвалидов и Р. А. Милёшина, методист отдела дистанционного обучения детей-инвалидов ГБУ РМ «Центр мониторинга и оценки качества образования» представили специфику работы данной системы в Республике Мордовия. Площадкой дистанционной і-школы стал Центр образования «Технологии обучения» в г. Москве, предложивший перечень курсов для изучения предметов общеобразовательного цикла и осуществления дополнительного образования детей-инвалидов [6]. Координирующим звеном в реализации дистанционного обучения стал Центр дистанционного образования ГБОУ ДПО (ПК) С «Мордовский республиканский институт образования». Дистанционное обучение осуществляется через безлимитный Интернет с помошью вебкамер, которые установлены в квартире у 151 ребенка с ОВЗ в возрасте от 7 до 18 лет за счет бюджетных средств. Для каждого ребенка разработана индивидуальная образовательная траектория, которая согласована с родителями и скорректирована с учетом прохождения программы обучения. Выбор вариантов проведения занятий в режиме он-лайн и оф-лайн зависит от особенностей психофизического развития и возможностей обучающихся, сложности структуры их дефекта, особенностей эмоционально-волевой сферы, характера течения заболевания, рекомендаций лечебно-профилактического учреждения, психолого-медико-педагогического консилиума, возможностей доставки обучающегося в учреждение и отсутствия противопоказаний для занятий в группе. Часть времени обучающиеся могут использовать на работу с различными источниками информации, фото и видеосъемку; разработку и написание сценариев опытов и проектов; поиск натуральных объектов для исследовательской деятельности; сборку конструкций, моделей; проведение фестивалей увлекательной науки; реализацию проектной работы (школьных творческих и исследовательских проектов).

Реализация задач интегрированного обучения детей с ОВЗ стала приоритетным направлением деятельности инновационных структурных подразделений, созданных в Мордовском государственном педагогическом институте имени М. Е. Евсевьева – Мордовском базовом центре педагогического образования (МБЦПО). На решение проблем образования указанной категории детей направлена деятельность таких инновационных структурных подразделений МБЦПО, как научно-практические центры: «Акмеологический центр», «Центр развития и коррекции речи», «Региональный психологический центр», «Ресурсный центр интегрированного образования», Центр продленного дня. Е. В. Золотковой, к. п. н., доцентом кафедры коррекционной педагогики и специальных методик участникам конференции был представлен опыт Центра продленного дня, в котором осуществляется преимущественно индивидуальное обучение детей с ОВЗ [1].

Живой интерес вызвали проблемы, обсуждаемые в рамках работы дискуссионных площадок «Психолого-педагогическое сопровождение детей с ограниченными возможностями здоровья на этапе дошкольного образования», «Психолого-педагогическое сопровождение детей с ограниченными возможностями здоровья в условиях общеобразовательной школы», «Реализация идей интегрированного и инклюзивного образования детей с ограниченными возможностями здоровья». Участники конференции отметили, что каждое образовательное учреждение должно обеспечить реализацию образовательных потребностей детей с ОВЗ посредством создания коррекционно-развивающей среды, специальных образовательных программ, методического оснащения, специализированного оборудования и, безусловно, подготовленных, квалифицированных педагогических кадров, компетентных в области интегрированного и инклюзив-

ного образования, способных умело ввести их в социум, обеспечить усвоение образовательных программ, благоприятных условий для межличностного взаимодействия и общения с другими детьми. Выступающие убеждены, что процесс развития системы психолого-педагогического сопровождения ребенка с ОВЗ в образовательных учреждениях из стихийного процесса, должен стать организованным, планомерным и управляемым.

Таким образом, в современных условиях модернизации систем общего, специального и профессионального образования, смены методологических и ценностных ориентиров, проблема интеграции и инклюзии в отношении детей с ОВЗ представляется дискуссионной. Богатейший и ценнейший опыт решения данной проблемы специалистами различного уровня на практике оказывается пока не востребованным, не анализируется и не обобщается в масштабе системы образования страны. Именно такая ситуация организационной разобщённости в решении насущных проблем интеграции и инклюзии послужила основанием для определения круга проблем, обсуждаемых в рамках конференции, о которой шла речь в данной статье. Представленный участниками конференции в рамках обсуждения материал можно рассматривать как некий срез состояния системы комплексной помощи детям с ОВЗ, который позволил дать характеристику инновационной педагогической стратегии и тактики в отношении детей данной категории, уже имеющиеся и апробированные в образовательной практике региона; определить «слабые» места, а также сформулировать запрос практиков науке и системе законодательной и исполнительной власти.

Итак, перед передовой научно-педагогической общественностью стоит насущная задача обеспечения всем участникам образовательного процесса «безболезненного» перехода к интегрированному, а затем и инклюзивному образованию, опыт успешного решения которой имеется сегодня и в Мордовии, о чём свидетельствуют материалы нашей статьи.

ПРИМЕЧАНИЯ

1. Абрамова, И. В. Взаимодействие специалистов по психолого-педагогическому сопровождению детей с ограниченными возможностями здоровья в условиях интегрированного образования / И. В. Абрамова, Е. В. Золоткова // Российский научный журнал. – 2012. – № 5(30). – С. 153-158.

2. Беленкова, Л. Ю. Интеграционные тенденции в образовании детей с ограниченными возможностями здоровья / Л. Ю. Беленкова // Гуманитарные науки и образование. – 2010. – № 2. – С. 46-51.

3. Варданян, Ю. В. Инновационная деятельность научно-образовательного комплекса: истоки, опыт и перспективы развития / Ю. В. Варданян // Гуманитарные науки и образование. – 2012. – № 2. – С. 35-41.

4. Карпунина, О. И. Факультет психологии и дефектологии: инновации и перспективы развития / О. И. Карпунина // Гуманитарные науки и образование. – 2012. – № 2. – С. 41-46.

5. Рябова, Н. В. Мордовский базовый цент педагогического образования как инновационное структурное подразделение института / Н. В. Рябова // Гуманитарные науки и образование. – 2012. – № 2. – С. 41-46.

6. Рабочая информационно-методическая площадка для детей-родителей и учителей «Особые дети: Республика Мордовия». – Режим доступа: http://i-way.edurm.ru

7. Шукшина, Т. И. Мордовский базовый центр педагогического образования как инновационная модель подготовки учителя // Российский научный журнал. – 2011. – № 4(23). – С. 76-86.

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

УДК 378:001.891
ББК 74.58
Общая педагогика, специальная педагогика

педагогика

СТРУКТУРНО-ФУНКЦИОНАЛЬНАЯ МОДЕЛЬ ПРОЕКТИРОВАНИЯ ТЕХНОЛОГИЙ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ ДЕТЕЙ В УСЛОВИЯХ ГУМАНИТАРНО-ОРИЕНТИРОВАННОГО ПРОСТРАНСТВА ЦЕНТРА ОБРАЗОВАНИЯ*

Кандидат педагогических наук О. В. Бобкова

В статье рассматриваются теоретические основы и практические вопросы разработки модели взаимодействия специалистов и определения их функций в процессе проектирования технологий психолого-педагогического сопровождения детей в условиях гуманитарно-ориентированной образовательной среды.

Ключевые слова
Дети с ограниченными возможностями здоровья, образовательная интеграция, психолого-педагогическое сопровождение, технологии, проектирование, структурно-функциональная модель

Сложившиеся в нашей стране на современном этапе общественные отношения и прогнозируемые перспективы их развития обусловливают возникновение новых требований к образованию. В качестве его важнейшей задачи определяется создание условий для становления интеллектуально развитой, духовно богатой, высоконравственной, толерантной и активной личности.

В соответствие с этой базовой задачей, неотъемлемой частью деятельности образовательного учреждения становится обеспечение доступности качественного образования для каждого ребенка, независимо от особенностей его психофизического развития.

Понятие о качественном образовании предполагает создание всех необходимых условий для полноценного развития личности, раскрытия внутреннего потенциала ребенка. При этом критериями оценки качества в современном понимании становятся не только обученность и воспи-

*** Статья подготовлена при финансовой поддержке Министерства образования и науки РФ в рамках Государственного задания ФГБОУ ВПО «Мордовский государственный педагогический институт имени М. Е. Евсевьева» на 2013 год. Проект «Модели и технологии психолого-педагогического сопровождения развития детей в системе образования».**

*** Статья подготовлена при финансовой поддержке Программы стратегического развития МордГПИ на 2012 - 2016 гг. «Педагогические кадры для инновационной России» проект 2.1.2.9. «Развитие научно-исследовательской лаборатории «Интегрированное обучение детей в современной системе образования».**

танность детей, но и их здоровье (психическое и физическое), защищенность, самореализация, успешная социализация.

Общая тенденция гуманизации общества в нашей стране проявляется, в том числе, в становлении и развитии системы образовательной интеграции и инклюзии. Именно включение ребенка с ограниченными возможностями здоровья в среду нормально развивающихся сверстников должно обеспечить реализацию его права на качественное образование с учетом обозначенных критериев. Вместе с тем, простое механическое перемещение ребенка с особыми образовательными потребностями в массовое общеобразовательное учреждение не способствует формированию необходимых жизненных компетенций. Это обусловливает необходимость создания системы психолого-педагогического сопровождения таких учащихся в образовательном процессе, наряду с обеспечением специальных материальных условий (специальное оборудование, обеспечение доступности помещений учебного заведения и т. д.) [3. С. 66].

Особенности построения системы психолого-педагогического сопровождения детей с ограниченными возможностями здоровья в образовательном процессе определяются спецификой их психофизического развития. Так в структуру службы требуется включение специалистов с учетом характера дефекта учащихся или воспитанников дошкольного учреждения (сурдопедагог, тифлопедагог, логопед и др.) [1. С. 131].

Как указывает Т. С. Горлатова, службой психолого-педагогического сопровождения реализуется ряд функций в учебно-воспитательном процессе: развивающая, диагностическая, интегрирующая, компенсирующая [2, С. 4].

Работа службы предполагает организацию взаимодействия всех субъектов процесса: педагогов-психологов, педагогов, дефектологов, социальных педагогов, логопедов, родителей с целью обеспечения полноценного личностного развития каждого учащегося с ограниченными возможностями здоровья.

Процесс психолого-педагогического сопровождения включает следующие этапы: мотивационный, целеполагающий, проектировочный, практический, рефлексивно-диагностический [3. С. 66].

Опираясь на определение содержания этапов психолого-педагогического сопровождения, данное исследователем, применительно к процессу образовательной интеграции детей с ограниченными возможностями здоровья, можно охарактеризовать их следующим образом:

– мотивационный этап – установление контакта специалистами системы психолого-педагогического сопровождения между собой, а также с педагогами массового дошкольного учреждения или школы, реализующими образовательную интеграцию детей с ограниченными возможностями здоровья, учащимися и их родителями, совместное обсуждение предполагаемых результатов и условий сотрудничества, уточнение профессиональных ожиданий;

–- целеполагающий этап – раскрытие смысла и содержания предстоящей коррекционно-развивающей работы для педагогов массовой школы, выработка общего языка, определение роли, общей профессиональной позиции учителей и педагогов системы психолого-педагогического сопровождения относительно учащегося, распределение между ними функциональных обязанностей, формирование общей цели, задач, мотивов сотрудничества;

– проектировочный этап – разработка проекта программы (индивидуальной образовательной траектории), на основании предварительной диагностики особенностей психофизического развития ребенка; ознакомление с проектом индивидуальной образовательной траектории других участников учебно-воспитательного процесса; проектирование технологий реали-

зации программы; психолого-педагогическая подготовка участников образовательного процесса (не принимавших участия в разработке проекта программы);

– практический этап – практическая реализация индивидуальной образовательной траектории, одновременное проведение текущей диагностики всеми специалистами системы психолого-педагогического сопровождения, выявление имеющихся проблем, определение причин и возможных направлений разрешения затруднений; анализ и рефлексия процесса реализации образовательной программы педагогами учебного заведения;

– рефлексивно-диагностический этап – итоговая диагностика результатов коррекционно-развивающего воздействия и его влияния на успешность образовательной интеграции детей с ограниченными возможностями здоровья, совместный анализ результатов специалистами системы психолого-педагогического сопровождения и педагогами образовательного учреждения, рефлексия, внесение предложений по проектированию образовательной программы перехода на следующую ступень образования [4. С. 15].

Нами разрабатывалась структурно-функциональная модель проектирования технологий психолого-педагогического сопровождения.

В качестве теоретических оснований для разработки модели нами были использованы:

– антропологическая парадигма, предполагающая рассмотрение целостной ситуации развития ребенка в контексте его связей и отношений с другими детьми и взрослыми (Б. С. Братусь, В. И. Слободчиков и др.);

– личностно-ориентированный подход как основа построения модели проектирования технологий психолого-педагогического сопровождения, определяющая приоритетность потребностей и целей развития личности учащегося, максимальный учет ее индивидуальных особенностей (К. Я. Вазина, Ю. Н. Петров, Н. Ю. Синягина, И. С. Якиманская и др.);

– концепция психического и психологического здоровья учащихся, рассматривающая в качестве предмета работы участников системы психолого-педагогического сопровождения проблемы развития личности в условиях конкретного образовательного пространства (И. В. Дубровина и др.);

– парадигма развивающего образования, определяющая потребность в проектировании такой образовательной системы, которая параллельно с формированием знаний и умений у детей обеспечивает развитие у них базовых компетентностей и личностных качеств (Д. Б. Эльконин, В. В. Давыдов и др.);

– теория педагогической поддержки, обусловливающая необходимость сопровождения процесса индивидуализации личности, создания условий для самоопределения и самореализации через сотрудничество, сотворчество взрослого и учащегося (О. С. Газман, Н. Н. Михайлова и др.).

Модель содержит цель, характеристику субъектов деятельности и их функций в процессе проектирования технологий. Она разрабатывалась для Центра образования ФГБОУ ВПО «Мордовский государственный педагогический институт имени М. Е. Евсевьева».

Проектирование технологий психолого-педагогического сопровождения и их реализация составляет основу деятельности специалистов, обеспечивающих образовательную интеграцию детей с ограниченными возможностями здоровья.

Целью является системное проектирование технологий психолого-педагогического сопровождения детей с ограниченными возможностями здоровья в условиях образовательной интеграции с учетом особенностей гуманитарно-ориентированного пространства Центра, осуществляемое специалистами (педагогами-дефектологами, психологами, логопедами,

педагогами).

Субъектами деятельности по проектированию технологий являются специалисты системы психолого-педагогического сопровождения.

Как полагает Г. К. Селевко, педагогическая технология представляет собой продуманную во всех деталях модель совместной педагогической деятельности по проектированию, организации и проведению учебного процесса с безусловным обеспечением комфортных условий для учащихся и учителя.

С этой точки зрения, разработка педагогической технологии представляет собой системную проектировочную деятельность, позволяющую запрограммировать образовательные ситуации, деятельность объектов обучения и со значительной степенью вероятность гарантировать желаемые результаты [4. С. 16].

Для учащихся с ограниченными возможностями здоровья, находящихся в условиях образовательной интеграции, комфортными являются специальные условия, которые должны быть созданы (специальное оборудование, соответствующее особенностям дефекта, материальные условия обучения, помощь специалистов системы психолого-педагогического сопровождения и др.) для реализации их особых образовательных потребностей. Только в этом случае возможна реализация их права на получение качественного образования.

Следовательно, технологию психолого-педагогического сопровождения можно определить как продуманную модель совместной деятельности специалистов системы психолого-педагогического сопровождения по проектированию индивидуального образовательного маршрута, организации и практическому осуществлению специальной помощи детям с ограниченными возможностями здоровья в образовательном процессе, с целью обеспечения специальных условий для реализации их особых образовательных потребностей.

Главными признаками образовательной технологии являются системность, воспроизводимость и наличие системы обратной связи. Её структура включает: 1) концептуальную основу; 2) содержательную часть обучения; 3) процессуальную часть – технологический процесс [4. С. 17].

Разрабатывая концептуальную основу построения технологии, специалисты системы реализуют мотивационный и целеполагающий этапы процесса психолого-педагогического сопровождения. Их взаимодействие на данном этапе обеспечивает гармонизацию целей, содержания учебно-воспитательного процесса и коррекционно-развивающей деятельности. Педагогами-дефектологами, психологами, логопедами, социальными педагогами определяются направления работы по сопровождению конкретного ребенка с ограниченными возможностями здоровья, с учётом специфики его психофизического развития, а также цели и задачи работы каждого специалиста системы сопровождения в учебно-воспитательном процессе.

При разработке содержательной части технологии психолого-педагогического сопровождения, каждый специалист определяет содержание собственной деятельности (например, содержание психологической или логопедической помощи, необходимой ребенку). В то же время он учитывает общие цели и содержание деятельности других участников системы, реализующих проект индивидуальной образовательной траектории. При этом взаимодействие специалистов определяет системность технологии, т. е. позволяет выстроить логику процесса, взаимосвязь его частей и, тем самым обеспечить целостность процесса психолого-педагогического сопровождения. Подобным образом реализуется проектировочный этап процесса сопровождения (разработка программы, включающей ориентировочную диагностику наличного уровня развития; ознакомление с проектом программы других учас-

тников системы сопровождения, принимавших участия в разработке программы; их психолого-педагогическая подготовка).

Проектируя процессуальный компонент технологии психолого-педагогического сопровождения, участники системы планируют организационные формы, методы и приемы деятельности, способные обеспечить достижение целей в работе каждого специалиста. При определении указанных компонентов каждый из них также учитывает особенности работы других участников психолого-педагогического сопровождения. Одновременно планирование деятельности педагога-дефектолога, психолога, логопеда включает определение методов и форм диагностики результативности коррекционно-развивающих мероприятий по направлениям, а также диагностику педагогами учреждения влияния психолого-педагогического сопровождения на качество реализации задач обучения и воспитания детей с ограниченными возможностями здоровья.

Подобным образом при проектировании процессуальной части технологии реализуются практический этап психолого-педагогического сопровождения – практическая реализация коллективного проекта поддержки ребенка с ограниченными возможностями здоровья в образовательном процессе, одновременное проведение текущей педагогической диагностики, анализ и рефлексия процесса реализации программы сопровождения.

Разработка процессуальной части технологии психолого-педагогического сопровождения также включает рефлексивно-диагностический этап, являющийся завершением коллективного процесса: итоговую диагностику, совместный анализ результатов деятельности; рефлексию, внесение предложений по проектированию и совершенствованию следующих этапов сопровождения конкретного ребенка с ограниченными возможностями здоровья. Создание системы обратной связи (наличие алгоритма контроля) обеспечивает управляемость, возможность планирования и предсказуемость результатов технологии психолого-педагогического сопровождения.

Структурно-функциональная модель проектирования технологий психолого-педагогического сопровождения детей разрабатывалась нами применительно к условиям гуманитарно-ориентированного пространства Центра образования

Центр продленного дня является структурным подразделением Центра образования ФГБОУ ВПО «Мордовский государственный педагогический институт имени М. Е. Евсевьева». Одним из основополагающих принципов его деятельности является обязательное участие в организации образовательного и научного процессов вуза.

Важнейшими функциями Центра являются:

– реализация инновационных и прикладных научных исследований сотрудников и студентов МордГПИ в практике обучения детей дошкольного и младшего школьного возраста;

– создание развивающей предметно-пространственной среды и условий для разнообразной деятельности детей;

– создание оптимальных условий для охраны и укрепления здоровья, обеспечение интеллектуального, личностного, физического и психического развития детей дошкольного и младшего школьного возраста;

– проведение индивидуальных консультаций родителей по вопросам обучения, воспитания и развития детей дошкольного и младшего школьного возраста.

Функциями службы поддержки (психолого-педагогического сопровождения) развития ребенка являются:

– создание условий для полноценного развития и самоопределения детей;

– психологическая диагностика – углубленное психолого-педагогическое изучение воспитанников Центра, определе-

ние индивидуальных особенностей личности ребенка и его склонностей и потенциальных возможностей в процессе обучения и воспитания, а также выявление причин и механизмов возникновения проблем в обучении, воспитании, развитии и социальной адаптации;

– консультативная деятельность – оказание индивидуальной помощи воспитанникам, их родителям, педагогическим работникам и другим участникам образовательного процесса в вопросах развития, воспитания и обучения посредством психологического консультирования [3. С. 67].

Принципами деятельности Центра и его функциями определяются определенные особенности построения структурно-функциональной модели проектирования технологий психолого-педагогического сопровождения.

Поскольку специалистами системы психолого-педагогического сопровождения в Центре являются преподаватели МордГПИ, в процессе разработки концептуальной основы построения технологии ими реализуются результаты собственных теоретических и прикладных научных исследований. Опора на определенную авторскую научную позицию, имеющую четкое философское, психологическое, дидактическое обоснование определяет концептуальность разрабатываемой технологии и её инновационность. При этом единство целей проектирования технологий в условиях гуманитарно-ориентированной среды Центра образования определяется также общими принципами и целями его работы.

Разрабатывая содержательную часть и процессуальный компонент технологии, участники системы психолого-педагогического сопровождения учитывают возможность и необходимость привлечения студентов-бакалавров и магистрантов к реализации проекта, организации практики студентов на базе Центра. Их включение в работу с детьми предоставляет большие возможности по формированию профессиональных и специальных компетенций у будущих педагогов. Инновационные технологии, проектируемые и реализуемые специалистами системы психолого-педагогического сопровождения Центра, осваиваются студентами на этапе вузовского обучения.

Завершение коллективного процесса, его рефлексивно-диагностический этап, совместный анализ результатов деятельности преподавателями и студентами, участвующими в реализации технологий психолого-педагогического сопровождения, способствует формированию у студентов творческого научного мышления, умения осуществлять диагностику, анализировать и интерпретировать результаты учебного процесса, корректировать процесс собственной психолого-педагогической деятельности и вносить предложения по проектированию и совершенствованию следующих этапов сопровождения ребенка с ограниченными возможностями здоровья.

Участие преподавателей в проектировании и реализации технологий психолого-педагогического сопровождения предоставляет возможности распространения полученного опыта посредством использования полученных результатов в разработке содержания курсов, преподаваемых студентам, а также благодаря публикации статей, публикуемых преподавателями вуза.

Предложенная структурно-функциональная модель проектирования технологий психолого-педагогического сопровождения, учитывающая особенности гуманитарно-ориентированной среды Центра образования, с нашей точки зрения, позволит обеспечить эффективность коррекционно-развивающего и образовательного воздействия на детей.

Наряду с этим, участие студентов в процессе проектирования и реализации технологий создает условия для распространения инноваций и формирования профессиональных компетенций будущих педагогов.

ПРИМЕЧАНИЯ

1. Гамаюнова, А. Н. Концептуальные положения психолого-педагогического сопровождения здоровьесбережения детей с ограниченными возможностями здоровья в условиях интегрированного обучения / А. Н. Гамаюнова // Российский научный журнал. – 2012. – № 5(30). – С. 131-137.

2. Горолатова, Т. С. Психолого-педагогическое сопровождение учащихся в учреждениях профессионального образования: Автореф. дис. … канд. пед. наук / Горолатова Татьяна Семеновна. – Н. Новгород, 2004. – 20 с.

3. Ежовкина, Е. В. Психолого-педагогическое сопровождение развития детей с ограниченными возможностями здоровья как актуальная проблемаи современного образования / Е. В. Ежовкина, Н. В. Рябова // Новые педагогические технологии: материалы VIII Международной научно-практической конференции (10.09.2012). – М. : Издательство «Спутник+», 2012. – С. 65-70.

4. Селевко, Г. К. Современные образовательные технологии: учебное пособие / Г. К. Селевко. – М.: Народное образование, 1998. – С. 14-25.

ФЕДЕРАЛЬНЫЙ МЕДИЦИНСКИЙ БИОФИЗИЧЕСКИЙ ЦЕНТР ИМЕНИ А. И. БУРНАЗЯНА ФМБА РОССИИ
ИНСТИТУТ ПОСЛЕДИПЛОМНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

УДК 159.9
ББК 88.2
Общая психология

ПСИХОЛОГИЯ

ДИАГНОСТИКА И ПРОФИЛАКТИКА АНТИВИТАЛЬНЫХ ПЕРЕЖИВАНИЙ СТАРШЕКЛАССНИКОВ

Кандидат психологических наук А. А. Кучер

Представлены результаты эксперимента по выявлению личностных изменений при осуществлении психокоррекции школьников с антивитальными переживаниями, на этапе нахождения в латентной фазе суицидального поведения. Предложен механизм изменения жизнеполагающих позиций личности под воздействием имагокоррекции обеспечивающий сублимацию чувства вины из зоны антивитальных переживаний в зону жизнеутверждающих позиций. Привнесена идея учёта трансцендентальности проявлений личностных характеристик в латентной фазе пресуицида, в дополнение к дискретным знаниям индивидуально-психологических особенностей личности, и открыта первооснова позитивных имагокоррекционных изменений при работе по предупреждению самоубийств.

Ключевые слова
Антивитальные переживания, латентный период суицидального поведения, суицидальное поведение, предиспозиционная фаза дезадаптации, дискретность, трансцендентальность, имагокоррекция, сублимация.

Антивитальные переживания, то есть размышления о бессмысленности (ненужности) жизни без четких представлений о собственной смерти, как указано в Кратком толковом психолого-психиатрическом словаре, не обладают конкретной аутоагрессивной (суицидальной) направленностью [2]. Однако А. Г. Амбрумова отмечает, что именно латентной фазе суицидального поведения характерны антивитальные переживания [1].

Предложенная А. Г. Амбрумовой латентность в формировании суицидального поведения, положена нами в основу, в связи с возможностью выявления потенциальных суицидентов на ранней стадии формирования суицидального поведения.

В настоящей статье описаны результаты исследования психологического механизма по изменению жизнеполагающих позиций личности старшеклассника, под воздействием имагокоррекции (термин введен Юнгом в 1911-1912 годах в психоанализ), обеспечивающей сублимацию чувства вины из зоны антивитальных переживаний в зону жизнеутверждающих позиций.

Имаго (Imago – лат.) – понятие, используемое для установления отличия объективной реальности того или иного субъекта, или предмета от субъективного вос-

приятия его значения [3]. Имаго-образы являются следствием комбинации личностного переживания и архетипических образов в коллективном бессознательном. Они переживаются в бессознательном, как и всё другое, в спроектированном виде. «Чем более ограниченным оказывается поле человеческого сознания, тем более многочисленными становятся бессознательные содержания (имаго), которые окружают его в виде квазивнешних видений и необычных явлений либо в форме духов, либо магических сил, спроектированных на живых людей» [5].

Под имагокоррекцией мы понимаем, воздействие на подростка определённым комплексом образов с коррекционной целью. Метод предложен в 1966 г. И. Е. Вольпертом, и относится к группе методов коррекции, в основе которых лежит научение адекватному реагированию в трудных жизненных ситуациях.

Цель исследования – изучение личности подростков, находящихся в латентном периоде суицидального поведения, и определение психологической сущности изменений личности в результате имагокоррекции при проведении профилактики латентной суицидальной фазы социально-психологической дезадаптации личности школьника.

Перед нами стояли следующие задачи:

1. Проведение психодиагностики по выявлению антивитальных переживаний.

2. Экспериментальная апробация имагометода купирования суицидального поведения подростков.

3. Выявления личностных изменений после имагокоррекционного воздействия на суицидальные тенденции, имеющихся у подростков.

В исследовании приняли участие 62 школьника в возрасте 16 лет СОШ № 832 г. Москвы. Для диагностики антивитальных переживаний использована методика психодиагностики суицидальных намерений (ПСН-В), для возрастной категории школьников. Методика разработана А. А. Кучер в 1998 году [6].

Для осуществления контроля за коррекционными изменениями при профилактике антивитальных переживаний, был использован 16-ти факторный личностный опросник Кетелла, детский вариант адаптированный Александровской Э. М. [4].

Психокоррекция антивитальных переживаний осуществлялась в три этапа:

I этап: Непосредственное воздействие имаго-образами, при разъяснении индивидуального задания школьнику, с выявленными антивитальными переживаниями.

Инструкция выглядела следующим образом:

Посмотрите на сюжет, представленный в этом видеоролике. Обратите внимание на действующие персонажи. Здесь можно увидеть подводный мир, представленный на различных глубинах. Мир подводных глубин включает в себя водоросли, морских ежей, различных ракообразных, а с углублением, можно различить рыб больших и малых, а также встретить акул и осьминогов, медуз и мурен. Затем, побывав в подводной пещере, и в прекрасном уголке подводного рифа, Вы окажетесь на краю глубокой подводной впадины, где разрешается дать волю своему воображению и пофантазировать, для того, чтобы позволить себе представить любые образы, которые подскажет Вам ваша фантазия.

После внимательного просмотра предложенного сюжета, критически проанализируй его, отметьте образы добрых и злых героев подводного мира и напишите, по мотивам увиденного, своё сочинение с теми же образами, которые Вы можете дополнить любыми своими персонажами из своего воображения, в стиле фэнтези. Именно эта, Ваша работа, и будет оценена на следующей нашей встрече.

II этап: Самостоятельное эмоциональное восприятие школьником аудиовизуального средства и когнитивный анализ предложенных образов, а также ментальный анализ возможных вариантов имаго-

образов, в ходе выполнения задания, данного при проведении инструктажа.

III этап: Защита выполненного подростком задания по созданию личного проекта. Представление и обоснование порядка предъявления образов, в ходе просмотра аудиовизуального средства, в целях совершенствования эстетики эмоционально-образного восприятия визуального материала.

Имаго-образы сценария аудиовизуального задания, включают в себя образы имагокоррекции, активизирующие в бессознательном подростка имаго, сформировавшегося в качестве отклика на внешнюю агрессию и по сущности своей являющиеся аутоагрессивной тенденцией, сопровождающейся антивитальными переживаниями. Вследствие этого, имагокоррекция активизирует антивитальные переживания школьника, и они проходят свой естественно обусловленный процесс завершения функционирования на фоне релаксационных образов подводного мира, снижающих, возникающее в результате имагокоррекции нервно-психическое напряжение.

Критерии и оценки психодиагностической методики:

Оценочные критерии для методики ПСН получены в 1998 году начальником группы психологической помощи и реабилитации военнослужащих ВС РФ, членов их семей, подполковником А. А. Кучер. Эта работа, автором психодиагностического средства, проведена на основании Приказа МО РФ «О недопущении самоубийств в Вооруженных Силах Российской Федерации».

Сейчас, после снятия грифа секретности с данной информации, я могу информировать научную общественность, что критерии психодиагностической методики ПСН-В, были получены при анализе 1,5 тыс. завершённых самоубийств.

В результате выявлены ***стрессогенные события жизни, порождающие личностный микросоциальный кризис, приводящий к антивитальным переживаниям и в итоге к самоубийству, абсолютное большинство которых (98,87 %) составили те факторы, которые внесены в структуру стимульного материала.***

За эталонные показатели ключа методики – взяты результаты частотных накоплений критериальных показателей методики ПСН у ***пациентов кризисного центра при Всероссийском Научно-Методическом Центре суицидологи*** в 1997 году.

В 1999 году, на базе генеральной выборки старшеклассников школ г. Королёва по методике ПСН Кучера А. А., во взаимодействии с Костюкевичем В. П., методика адаптирована и стандартизирована для подростков школьного возраста. В результате, созданная методика ПСН-В, использовалась в диссертации В. А. Закондыриной, на соискание учёной степени кандидата психологических наук, где и были закреплены в научном плане критериальные показатели методики ПСН-В [6].

Проверка эффективности коррекционного инструментария была нами осуществлена в 2012 г. на базе экспериментальной психологической площадки СОШ № 832 г. Москвы. Выявлено 7 подростков, отнесённых к группе школьников с антивитальными переживаниями, что составило 11,29 % выборки. По теории вероятности и закону нормального распределения они попадают в зоны интервалов выходящих за границу между показателем суммы медианного значения частотного накопления со среднеквадратичным отклонением и суммы медианного значения с двумя и тремя среднеквадратичными отклонениями.

Примененный нами в ходе исследований 16-ти факторный личностный опросник Кетелла, был использован в качестве индикатора, фиксирующего личностные факторы, подвергаемые коррекции имаго-образами. Это позволило выявить личностные изменения, и оценить эффективность коррекции антивитальных переживаний у школьников, а также определить первичные (базовые) и вторичные (динамически

изменчивые) личностные факторы.

Исходя из полученных результатов, мы сосредоточили своё внимание на вторичных, фенотипически обусловленных личностных факторах, которые подверглись изменениям в результате имагокоррекции. Воздействие системой имаго-образов, происходило на школьников при нахождении их в состоянии релаксации. При этом воспроизводился динамический ряд зрительных образов специально подготовленного аудиовизуального средства. Суть воздействия заключалась в том, что испытуемому предъявлялись образы, преобразованные школьником в процессе восприятия в имаго. Эти имаго, однозначно были взаимосвязанные с агрессией, которая была когда-либо направлена на испытуемого и ответно породила у него антивитальные переживания. Наличие этой взаимосвязи, активизирует антивитальные переживания и провоцирует психофизиологическую реакцию, прохождение которой в последующей релаксационной зоне психотехники, перерабатывает в переживаниях молодого человека, составляющие суицидального поведения.

В ходе исследования, мы разделили испытуемых на две группы. ЭГ: Имеющие высокий уровень антивитальных переживаний и КГ: Испытуемые, с жизнеутверждающими позициями.

В результате, мы исследовали изменение вторичных, фенотипических, личностных факторов, образами имагокоррекции в ЭГ (экспериментальной группе).

В целом же имагокоррекция заключалась в создании условий для психофизиологического завершения, ранее незавершенного процесса прохождения полного цикла психофизиологической реакции на стресс-фактор. Именно эта незавершённость психофизиологической реакции.

По полученным результатам, подросток школьного возраста, с антивитальными переживаниями, позиционируется как личность со склонностью к постоянной рефлексии своих жизненных событий, приводящих к постоянно повторяющимся внутренним размышлениям, уводящим к внутриличностным жизненным тупикам. В их поведении присутствуют несовместимые, диаметрально противоположные мотивы, проявляющиеся в исключающих друг друга качествах личности, вносящих непредсказуемость в поведение подростка.

Эти взаимоисключающие позиции, формируют внутренний дискомфорт, в котором подросток способен испытывать диаметрально противоположные чувства и желания, – одновременно.

В силу такой «двойственности» момент совершения потенциально возможного суицидального акта, совершенно непредсказуем.

Следующей личностной особенностью школьников с антивитальными переживаниями, является высокая ранимость, обидчивость, повышенная чувствительность к возникающим изменениям действительности, и школьной жизни, как ведущего вида деятельности.

Такая дезинтегрированность натуры подростка, опять же приводит к внутриличностной конфликтности, а разноплановость сочетаний внутренних качеств, создаёт многоликий психологический портрет подростка с антивитальными переживаниями, и размывает суицидальную диагностическую составляющую. В результате в психологическом портрете суицидальность поведения – не дифференцируется.

Этот факт отмечала А.Г. Амбрумова, выделяя данный этап суицидального поведения в особую зону существования практически не диагностируемого суицидального поведения. Она отмечала, что в динамике социально-психологической дезадаптации, ведущей к суициду, следует выделять две фазы: предиспозиционную и суицидальную.

«Предиспозиционная фаза дезадаптации имеет свои объективные специфические и субъективные проявления … и не

сопровождается суицидальным поведением», но, как уже отмечалось выше, она, тем не менее, приводит к суициду [1].

Поэтому ожидания ряда исследователей в латентном, скрытом периоде формирования суицидального поведения, по психологическому портрету превентивно зафиксировать суицидента, не имеют под собой никакой объективной почвы.

Методологическая деформация этого непродуктивного подхода заключается в следующем:

Личность – целое, а не дискретное образование. И когда мы говорим, что данный подросток обладает холерическим темпераментом, нам зачастую свойственно мыслить дискретно. При этом мы забываем, либо игнорируем, что при определенных жизненных ситуациях, этот подросток может вести себя как меланхолик, в других случаях, как флегматик или сангвиник.

И всё это потому, что личность не дискретна, как бы это не было удобно, для её описания. Личность полифункциональна, или говоря словами К. Юнга – трансцендентальна или трансцендентна [8].

Другими словами, наряду с доминирующими качествами, проявляющимися в личности и фиксируемыми в её психологическом портрете, в определённых ситуациях в ней выступают на первый план качества, до поры до времени, находящиеся в латентном, скрытом состоянии.

Антивитальные переживания и их реализация в суицидальном поведении, социально неодобряемы, и поэтому открыты только у демонстративно-шантажных личностей с демонстративно-шантажным типом поведения.

Во всех остальных случаях психологический портрет подростка с антивитальными переживаниями – не прозрачен, и не оправдывает наивные ожидания обывателя.

Видение автора по этому вопросу таково: диагностически четко возможна дифференциация лиц с антивитальными переживаниями не по психологическому портрету, а по психологическому типу личности, основанному на анализе трансцендентальной функции психотипа [7].

Именно на этот перспективный потенциал своей теории психотипов, указывал К. Юнг. Так в 1916 г. в своей работе «Трансцендентальная функция» он пишет: «В термине трансцендентальная функция нет ничего таинственного или метафизического. Под ним следует понимать психологическую функцию, которую в определённом смысле можно сравнивать с математической функцией того же названия, являющуюся функцией реальных и мнимых чисел».

Юнг определяет эту функцию как «…функцию посредничества между противоположностями» помогающую разрешать конфликт между противоположностями. И, наконец, Юнг даёт трансцендентальной функции следующее определение: «Этот процесс я назвал трансцендентной функцией, причём под «функцией» я разумею не основную функцию, а сложную, составленную из других функций, а термином «трансцендентный» я обозначаю не какое-то метафизическое качество, а тот факт, что при помощи этой функции создается переход от одной установки в другую» [9].

Для размышления на эту тему добавлю простой пример: Дневной свет при диффузии раскладывается на дискретное число цветов радуги, хотя сам дневной свет в трансцендентальном состоянии разноцветным не является.

Так и описание психологического портрета подростка с антивитальными переживаниями, есть описание радуги, а не дневного света, каковым этот подросток является.

Учитывая, что в группе с антивитальными переживаниями, в нашем исследовании отсутствовали значимые корреляционные связи, между личностными факторами, которые характерны для подростков с жизнеутверждающими позициями,

перед нами встала абсолютно ясная коррекционная задача: Добиться таких личностных изменений, при которых корреляционные взаимосвязи подростков, имеющих антивитальные переживания, в результате имагокоррекции стали бы идентичными корреляционным связям в группе с жизнеутверждающими позициями.

При изучении личностных изменений подростков экспериментальной группы, после имагокоррекции, мы обнаружили уникальный результат!

После воздействия на группу школьников с антивитальными переживаниями, имаго-образами, у них чувство вины **сублимировало**. Оно изменило свою направленность с антивитальности на жизнеутверждающую мыследеятельность. Чувство вины преобразовалось в побудительную силу, обеспечивающую снятие психологических барьеров сопротивления и повышающую податливость личности психокоррекционному изменению.

Под сублимацией понимается не частный случай сублимирования сексуальной энергии в творчество, описанное З. Фрейдом, а открытый им же механизм сублимации, на основе теории инстинкта. Этот механизм связан с переводом инстинктивной энергии, реализуемой в одном виде поведения, в другой способ её реализации.

Именно это, как установлено в нашем исследовании, происходит с инстинктивным чувством вины, которое сублимирует из антивитальных переживаний – в переживания стыда за мысли о самоуничтожении.

В группе с жизнеутверждающим миросозерцанием, наблюдается значимая связь между внутренним напряжением и податливостью (Q_4&C), что говорит о существующем компенсаторском потенциале регуляции эмоционального напряжения в сторону его снижения. После профилактики антивитальных переживаний подростка имаго-образами, эту же регуляционную функцию на себя берёт сублимация чувства вины, обеспечивающая податливость к изменениям, так как появляется значимая корреляционная связь между вторичными личностными факторами Q и E.

Следовательно, как мы и предполагали, подростки с антивитальными переживаниями после имагокоррекции, по своим личностным проявлениям, начинают приближаться к подросткам с жизнеутверждающими позициями, реализуя это сближения посредством потенциала компенсации.

В результате, в группе школьников с антивитальными переживаниями, изменяется корреляционная значимость между личностными факторами. После имагокоррекции наблюдается формирование отрицательной зависимости между радикализмом – консерватизмом (Q1) и утонченностью – простотой (N).

Всё это приводит к положительному результату имагокоррекции, так как подросток отказывается от радикальных действий, которые при его ранимости, привели бы его к поступкам, направленным на добровольное лишение себя жизни. Коррекционные изменения приводят к нахождению компромиссного выхода из обострённого внутриличностного конфликта, посредством диссоциации, от ранее значимого суицидогенного фактора, отстранённости от происходящего в субъективной картине мира подростка, и перехода на общепринятые позиции мировосприятия ценностей жизни.

Нам удалось определить, что до имагокоррекции в группе подростков с антивитальными переживаниями чувство вины и податливость процессу психопрофилактики, находились в разных кластерах. Это противоречило генотипу, являясь результатом фенотипического изменения личности подростка.

После коррекции эти две характеристики максимально приблизились, и вошли в один кластер. Это означает только одно, – чувство вины сублимировало. Если прежде оно способствовало активизации антивитальных переживаний, то

после имагокоррекции чувство вины перенаправило свою психическую энергию на созидание и формирование жизнеутверждающих позиций личности.

Имагокоррекция максимально «уплотнила» факторы обеспечивающие функционирование жизнеутверждающих позиций в мировосприятии личности.

Анализ вторичных факторов помог выявить и понять ***различия*** между показателями корреляционной взаимосвязи школьников с антивитальными переживаниями и жизнеутверждающим мировосприятием, а также зафиксировать более полную картину коррекционных изменений личности подростка с антивитальными переживаниями. Под воздействием имаго-образов, у подростков с антивитальными переживаниями, возникли изменения во вторичных факторах личностных характеристик.

По итоговым результатам сравнения полученных данных после коррекционного воздействия, у подростков с антивитальными переживаниями, вторичные факторы показали изменение: появились корреляционные взаимосвязи, максимально приближенные по своим показателям к группе школьников с жизнеутверждающими мировоззренческими позициями.

Таким образом, по результатам проведённого исследования можно сделать следующие выводы:

1. Методика диагностики суицидальных намерений (ПСН), позволяет выявлять среди обследованных, лиц, имеющих антивитальные переживания, но при этом находящихся в латентной стадии суицидального поведения предиспозиционной фазы дезадаптации. Этот факт говорит о том, что нами найдено решение психодиагностичекого выявления суицидентов, на ранней фазе формирования суицидального поведения, которое до настоящего времени не диагностировалось, что отмечалось в своих исследованиях А. Г. Амбрумовой [1].

2. В ходе имагокоррекции положительный результат изменения личностной позиции суицидента в интересах сохранения его жизни, достигается сублимацией чувства вины и перемещением её психической энергии от инстинкта самоуничтожения к инстинкту самосохранения.

3. Диагностические трудности выявления суицидального поведения в латентный период предиспозиционной фазы дезадаптации заключаются в трансцендентальности проявления личностных характеристик индивидуума.

ПРИМЕЧАНИЯ

1. Амбрумова А. Г. Диагностика суицидального поведения. Методические рекомендации. Министерство здравоохранения РСФСР. – М., 1980. – 55 с.

2. Краткий толковый психолого-психиатрический словарь / под ред. Igisheva. – 2008. – Электронный ресурс.

3. Зеленский В. Словарь аналитической психологии. – М.: Знание, 2004.

4. Рогов Е. И. Настольная книга практического психолога в образовании: Учебное пособие. – М.: ВЛАДОС, 1996. – С. 79-89

5. Юнг К. Г. Функция бессознательного. – ПБ. – С. 251-252

6. Закондырина В. А. Взаимосвязь аутоагрессивного поведения и социально-психологической адаптации подростков: Дис. ... канд. психол. наук. – 2009.

7. Слинин Я. А. Трансцендентальный субъект. Феноменологическое исследование. – СПб., 2001. – С. 338.

8. Юнг К. Г. Синхронность. – М.: Рефл-Бук-К., Вакдер, 1997. – 320 с. – «Трансцендентальная функция».

9. Юнг К. Г. Психологические типы. – СПБ.: Азбука, 2001. – 736 с.

10. Статистика суицида. – //http://lossofsoul.narod.ru/DEPRESSION/suicide/statistic.htm

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

УДК 159.9
ББК 88.6
Педагогическая психология

ПСИХОЛОГИЯ

МАТРИЦА ДИАДНЫХ РОЛЕЙ КУРСАНТА В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ ВОЕННОГО ВУЗА

Кандидат психологических наук А. С. Марков

В статье рассматриваются взаимоотношения курсантов в диадах с однокурсниками, командирами и преподавателями. Составлена матрица диадных ролей курсанта военного вуза. Предложено использовать матрицу диадных ролей для разработки технологии обучения и воспитания будущих офицеров.

Ключевые слова
Матрица ролей, диада, конвенциональные роли, профессиональное становление, психодидактический подход, образовательная среда

Каждому человеку приходится в своей жизни играть множество конвенциональных (социальных) ролей одновременно. Конвенциональные роли – это шаблоны поведения, которым должен следовать любой человек, оказавшийся в данной ситуации: профессиональные роли (курсанта, офицера, преподавателя), роли пассажира, покупателя, избирателя, роли семейные (сына, старшего брата, мужа, отца и др.). Т. Шибутани отмечает, что «в военной организации не возникает никаких сомнений относительно линии власти, формы, в которой отдаются распоряжения, или того, как они должны выполняться. Для импровизаций тут слишком мало места, и личностные различия едва ли могут проявиться. Но в изменяющемся обществе есть много ролей, которые определены весьма туманно; права и обязанности связанных друг с другом лиц установлены не жестко, и многое зависит от личных качеств тех, кто вступает в отношения» [7. С. 42]. Он подчеркивает, что поскольку участники совместных действий «пришли к согласию относительно прав и обязанностей, определивших участие каждого, взаимное принятие ролей и самоконтроль осуществляются сравнительно легко. Люди могут приспосабливаться друг к другу даже тогда, когда случаются неожиданные происшествия» [7. С. 43].

Изучение и описание поведения курсанта при взаимодействии в различных диадах позволяет подготовить вчерашних школьников к освоению новых для них прав и обязанностей, что позволит им со временем стать настоящими офицерами.

В военном вузе можно выделить три формата общения:

– *в диаде*: соседи по парте на занятиях, в спальном помещении казармы, напарники в патруле и другие случаи пар-

ного общения в ходе военной службы и бытовых ситуаций;

– в малых *группах*: боевая работа в расчетах, дозорах, экипажах, выполнение заданий отделением, спортивные командные игры;

– в составе *больших групп*: участие в мероприятиях в составе батальона, всего военного вуза или парадного расчета на Красной площади в Москве.

В матрице ролей курсанта в звании рядовой мы рассматриваем следующие диады: «курсант – курсант», «курсант – сержант», «курсант – офицер» и «курсант – преподаватель», причем преподаватели мужчины и женщины рассмотрены отдельно. Различные роли курсантов в этих диадах приведены в таблице 1.

В диаде «курсант – курсант» оба вынуждены подстраиваться под индивидуальные особенности друг друга. Именно в диадах курсант с первых дней начинает накапливать опыт общения с людьми, различными по характеру: один обидчив,

Таблица 1

Матрица ролей курсанта в диадах

Курсант в звании рядовой	
диада	роль
Курсант – курсант	- напарник при несении службы, выполнении учебных заданий и хозяйственных работ; - товарищ по одной команде в групповых соревнованиях; - соперник в личных спортивных состязаниях и научных конкурсах; - друг, с которым общаются в свободное время; - «попутчик» – сослуживец, который не вызывает раздражения, но которого сам бы не выбрал в напарники при выполнении совместной работы, «и не друг, и не враг а так»; - сослуживец – трудный, неприятный в общении – «с ним в разведку не пойду»
Курсант – сержант	Уставные роли: - объект контроля поведения, внешнего вида, дисциплины; - часовой; - дневальный; - товарищ по спортивной команде (капитан). Ситуативные роли: - «виноватый», получивший взыскание; - «любимчик», когда сержант – друг, земляк
Курсант – офицер	Уставные роли: - объект опосредованного управления. Ситуативные роли: - субъект подражания; - объект повышенного внимания: а) позитивного – лучший спортсмен подразделения, член военно - научного общества, участник художественной самодеятельности и т.п.; б) негативного состоящий в группе риска
Курсант – преподаватель (мужчина)	- обучающийся, который слабо готов к военной службе на младших курсах, из которого надо сделать сначала мужчину; - обучающийся на старших курсах, которому необходимо дать знания и навыки будущего офицера
Курсант – преподаватель (женщина)	- обучающийся на младших курсах, ищущий психологической поддержки у женщин; - обучающийся на старших курсах, которому хочется показать свою независимость

другой сам смеется над твоей шуткой, третий злопамятен, четвертый лезет в драку из-за кажущейся обиды. Курсант начинает понимать, что нельзя ко всем обращаться одинаково. Один товарищ может помочь с математикой, но подведет на физической подготовке. Этот не блещет в учебе, но не ленится при выполнении хозяйственных работ. С одним весело в увольнении, а другой опозорит своей бестактностью при знакомстве с девушками.

Отметим, что в диаде «курсант – курсант» отношения складываются на формальном (служебном) и неформальном (личностном) уровнях. В карауле или при дежурстве по роте взаимоотношения курсантов между собой и другими людьми строго регламентируются Уставом гарнизонной и караульной службы, то есть законом Российской Федерации, при этом поведение каждого военнослужащего четко расписано: какие команды подаются, какие доклады должны звучать, как действовать в каждом конкретном случае.

Когда курсанты выступают одной командой на военно-профессиональных или спортивных состязаниях, то роли каждого также заранее определены. Офицер, отвечающий за подготовку команды (тренер спортивной курсантской команды), распределяет участников состязаний таким образом, чтобы одержать победу. Для победы очень важны командный дух, взаимная поддержка и строгая дисциплина при выполнении указаний тренера.

В личных спортивных состязаниях и военно-научных конкурсах курсанты выступают как соперники, но их действия тоже строго регламентированы формальными правилами проведения соревнования (конкурса), которые заранее известны всем участникам.

На неформальном уровне, в свободное от выполнения служебных обязанностей время, в диаде «курсант - курсант» отношения могут быть дружескими, когда можно поделиться с другом сокровенными тайнами, сердечными переживаниями, домашними проблемами.

С другой стороны, кого-то из сослуживцев курсант может воспринимать как «попутчика»: поставили вместе в наряд – хорошо, не поставили – еще лучше. О такой ситуации хорошо сказано в «Песне о друге» В. С. Высоцкого:

«Если друг оказался вдруг
И не друг, и не враг, а – так …».

В. Высоцкий предлагает свой рецепт решения этой проблемы:

«Если сразу не разберешь,
Плох он или хорош, –
Парня в горы тяни – рискни!
Не бросай одного его,
Пусть он в связке в одной с тобой –
Там поймешь, кто такой».

Но бывают в армейской среде и случаи, когда между курсантами возникают неприязненные отношения, вызванные либо борьбой за неформальное лидерство в коллективе, либо наличием у кого-то гражданских привычек, которые вызывают раздражение в среде военнослужащих.

При назначении в наряд командир отделения (взвода) или старшина роты не всегда учитывает взаимные симпатии или неприязненные отношения отдельных курсантов. Однако в ряде случаев опытный командир-воспитатель специально создает *социальную ситуацию межличностного взаимодействия* курсантов, заставляющую их приходить к компромиссу при выполнении совместного служебного задания. Он заставляет курсантов «в одной связке штурмовать свою гору». Успешно выполненная служебная задача и поощрение от командира за нее приводят к лучшему взаимопониманию, готовности терпеть другого, уменьшению напряжения в личных взаимоотношениях, а иногда и к дружбе между курсантами, которые ранее относились друг к другу с прохладцей. Заключительный аккорд у В. С. Высоцкого звучит так:

«Если ж он не скулил, не ныл,
Пусть он хмур был и зол, но – шел,

А когда ты упал со скал,
Он стонал, но – держал,
Если шел за тобой, как в бой,
На вершине стоял хмельной, –
Значит, как на себя самого,
Положись на него».

Так при совместном выполнении сложных учебно-боевых задач формируется будущее войсковое, десантное братство.

Другой тип диады: «курсант – сержант (младший командир)». В ней курсант осваивает уставные и ситуативные роли. В первую очередь курсант – объект контроля со стороны сержанта. Устав предписывает сержанту контролировать внешний вид курсанта в ходе ежедневного утреннего осмотра, поведение на всех учебных занятиях и готовность к ним, соблюдение воинской дисциплины в течение суток и прочее. При несении караульной службы курсант исполняет роль часового, а сержант – роль разводящего, непосредственного начальника часового. В суточном наряде курсант – дневальный, сержант – дежурный. Во всех этих случаях Устав регламентирует руководящие и контролирующие действия сержанта.

Только находясь в одной спортивной команде, курсант и сержант могут выполнять одинаковые функции и быть товарищами по команде. И даже в порядке исключения по решению тренера курсант может оказаться капитаном спортивной команды, в которой простыми членами являются его непосредственные начальники, имеющие более скромные спортивные достижения.

В диаде «курсант – сержант (младший командир)» часто отмечаются две ситуативные роли курсанта. «Виноватый», получивший взыскание, – курсант, допустивший оплошность при исполнении своих обязанностей, которую заметил сержант в ходе контроля. И «любимчик», когда сержант – друг или земляк и снисходительно относится к некоторым незначительным промахам курсанта.

Как показывают наши исследования (Володарская И. А., Марков А. С., 2004; Марков А. С., 2008, 2009, 2012), проведенные в трех разнопрофильных военных вузах [1], на первом курсе в диаде «курсант – сержант (младший командир)» возникает ряд проблем.

Поступив в военный вуз, вчерашний школьник сталкивается с совершенно новыми требованиями, о которых раньше даже не подозревал. Условия жизни и деятельности в военном вузе существенно отличаются от привычного образа жизни. К тому же, как известно, воспитанием юношей сейчас занимаются, в основном, женщины (мамы, бабушки, учителя, воспитатели), для которых часто свойственен мягкий стиль общения, поиск компромиссов, стремление оградить детей от «излишних» забот, волнений, напряжений и угроз. Женщины порой сковывают инициативу мальчиков, стараются выполнить за них определенные виды работ. Многие сердобольные мамы и бабушки старались почистить ребенку обувь, погладить рубашку и брюки перед школой, навести порядок на его столе, так как мальчик очень устал на спортивной тренировке.

Поэтому некоторые молодые воины не приучены следить за чистотой и состоянием своей обуви и одежды. Справедливые замечания младших командиров, проводящих ежедневный утренний осмотр своих подчиненных, по поводу плохо почищенной обуви, сбитых каблуков, неглаженого и/или грязного обмундирования вызывают досаду и раздражение у бывших «маменькиных сынков». В военном вузе быстро приходит понимание, что все надо делать самому, у курсанта нет слуг. Оказывается, что в десантном вузе не только совершают марш-броски, прыгают с парашютом, стреляют изо всех видов оружия. Наряду с учебно-боевыми задачами десантник осваивает роли «чистильщика» собственной обуви, «гладильщика» своей формы, «уборщика» своего спального помещения. Но это совершенно не соответствует тому идеальному об-

разу «супербойца», ориентируясь на который, юноша шел поступать в Рязанское высшее воздушно-десантное командное училище имени генерала армии В. Ф. Маргелова.

Еще одним источником возможных проблем у молодых солдат и курсантов служит ситуация, когда их ровесник, назначенный младшим командиром, по своим качествам не отвечает требованиям, предъявляемым занимаемой должностью.

Два показательных примера.

Младший сержант Л., не выполняющий необходимых нормативов по физической подготовке, выговаривает «хорошисту» курсанту Г. за отсутствие высоких показателей на стометровой дистанции. Курсант Г. возмущен, он не признает за своим непосредственным начальником морального права делать замечания, так как тот не является примером в спортивных достижениях. К тому же курсант Г. считает, что младший сержант Л. рассчитывает на снисхождение старших начальников и преподавателей по физической подготовке лично к нему, если все подчиненные сержанта покажут хорошие и отличные результаты по этой учебной дисциплине. Младший сержант Л. уже не раз оправдывался: «Мне некогда было самому тренироваться, я заставлял бегать и контролировал тренировку курсантов своего взвода».

Курсант Д. на замечания своего непосредственного начальника сержанта И. огрызается: «Что ты мне указываешь? Посмотри на себя! Вон, во втором взводе сержант М. – отличник, кандидат в мастера спорта, вообще отличный парень, если он мне скажет – я все сделаю. А тебя я и слушать не хочу!»

Большая психологическая проблема для любого военнослужащего, а особенно первокурсника, состоит в том, что армия строится на принципе единоначалия, а командиров, как и родителей, не выбирают. Поэтому курсанту приходится выполнять приказы начальников, с которыми он может внутренне не соглашаться, которых может и не уважать за их личные профессиональные и моральные качества, но даже обсуждать приказы этих начальников запрещено законом.

В статье 34 Устава внутренней службы Вооруженных сил Российской Федерации сказано: «Начальник имеет право отдавать подчиненному приказы и требовать их исполнения» [2]. Вместе с тем предусмотрено, что начальник «должен быть для подчиненного примером тактичности, выдержанности и не должен допускать фамильярности и предвзятости по отношению к нему. За действия, унижающие честь и достоинство подчиненного, начальник несет ответственность» [2]. К сожалению, не только в армии, но и в гражданском обществе, начиная от начальника ЖЭК и директора школы до министров нашего правительства, хамство и грубость начальников часто принимают за высокую требовательность и умение руководить.

Какой бы ни был приказ, нравится воину начальник или не очень, но статья 43 Устава внутренней службы гласит: «Приказ командира (начальника) должен быть выполнен беспрекословно, точно и в срок. … Выполнив приказ, военнослужащий, несогласный с приказом, может его обжаловать» [2].

В диаде «курсант – офицер» свои проблемы. Курсанту приходится привыкать к роли объекта опосредованного управления. Офицер, как этого требует Устав, часто отдает приказания через сержантов, не зная личных склонностей и предпочтений каждого курсанта. Бывает обидно, когда тебя заставляют заниматься делом, которое плохо получается, а задание, при выполнении которого можно было отличиться и быть отмеченным командованием, поручили выполнять другому курсанту.

Осваивая ситуативные роли в диаде «курсант – офицер», курсант может быть субъектом подражания, то есть, если он

видит в офицере свой идеал, объект для подражания, то на первых порах старается копировать все: походку, жесты, интонацию голоса. Только со временем внешние черты успешного офицера уходят на второй план или вовсе отбрасываются, а присваиваются эффективные приемы профессиональных действий. Другая ситуативная роль курсанта в диаде «курсант – офицер» – это объект повышенного внимания. Как мы уже отмечали, в основной массе офицеры-руководители непосредственно с курсантами не общаются, так как все управление идет через сержантов. Вместе с тем, если курсант отличается в лучшую сторону, занимает призовые места в спортивных состязаниях, смотрах художественной самодеятельности, научных конференциях, отмечается в приказах начальника училища и старших начальников, то офицер знает его, как одного из лучших своих подчиненных, приносящих положительный авторитет всему коллективу. В этом случае офицер либо сам поможет курсанту правильно составить план спортивных тренировок, учитывающий расписание учебных занятий, либо пойдет навстречу просьбе курсанта, если видит его разумную инициативу, сочетающую спортивные достижения с успехами в учебе. Однако курсант может стать объектом негативного повышенного внимания, если он входит в группу риска. Если фамилию курсанта постоянно называют на совещании у начальника учебного отдела, как отстающего в учебе, как кандидата на отчисление по неуспеваемости или за дисциплинарные проступки, то офицеру приходится общаться с ним непосредственно, а не только через своего помощника сержанта. Такой курсант – «головная боль» командира.

Взаимоотношения в диаде «курсант – преподаватель» тоже складываются непросто и имеют свою динамику. За пять лет обучения в военном вузе курсант из вчерашнего школьника, «маменькиного сынка» превращается во взрослого мужчину, защитника Отечества, способного и готового отвечать за жизнь и здоровье вверенных ему людей, безопасность Родины, мир на планете. Эти изменения происходят очень быстро и сопровождаются кризисами. Л. С. Выготский, рассматривая кризисы в «Детской психологии», отмечал, «что значительная часть детей, переживающих критические периоды развития, обнаруживает трудновоспитуемость. Дети как бы выпадают из системы педагогического воздействия, которая еще совсем недавно обеспечивала нормальный ход их воспитания и обучения. В школьном возрасте в критические периоды у детей обнаруживается падение успеваемости, ослабление интереса к школьным занятиям и общее снижение работоспособности. В критические возрасты развитие ребенка часто сопровождается более или менее острыми конфликтами с окружающими. Внутренняя жизнь ребенка порой связана с болезненными и мучительными переживаниями, с внутренними конфликтами.

Правда, все это встречается далеко не обязательно. У разных детей критические периоды проходят по-разному». [3].

Мы сталкиваемся с подобными проблемами в ходе обучения и воспитания курсантов. У каждого курсанта свои трудности в адаптации к обучению и службе в военном вузе, свои психологические проблемы и способы их преодоления. Однако, если, как предлагал Л. С. Выготский, перейти от абсолютной оценки трудновоспитуемости курсанта к относительной, основанной на сравнении степени легкости или трудности воспитания его в предшествующий кризису или следующий за ним стабильный период со степенью трудновоспитуемости в период кризиса, то нельзя не увидеть, что всякий курсант в это время становится относительно трудновоспитуемым по сравнению с самим собой в смежном стабильном периоде обучения. Точно также, если перейти от абсолютной оценки общей учебной успева-

емости к ее относительной оценке, основанной на сравнении темпа продвижения курсанта в ходе обучения на различных курсах, то нельзя не увидеть, что всякий курсант в период кризиса снижает темп продвижения сравнительно с темпом, характерным для него в стабильные периоды. В монографии И. А. Володарской (2004) и ряде статей А. С. Маркова (2008, 2009) показано, что на первом курсе вчерашним школьникам трудно адаптироваться к условиям обучения в военном вузе. Это период знакомства курсантов со спецификой обучения и жизни в военном учебном заведении. По насыщенности нового, по динамике изменения отношения к порядку и правилам жизни этот этап оказывается более сложным и ответственным, а иногда и определяющим на многие годы. Изначально высокий уровень профессиональной направленности и высокая мотивация учения курсантов создают объективные условия для преодоления трудностей адаптации в этот сложный период.

Поступив в военный вуз, вчерашний школьник сталкивается с новыми требованиями, с которыми он раньше не соприкасался. Условия жизни и деятельности в военном вузе существенно отличаются от прежнего образа жизни, в связи с чем необходима адаптация к этим условиям. Адаптация к такому жестко регламентированному укладу связана с перестройкой выработанного индивидуального стиля жизни и деятельности. Труд, отдых и быт курсантов регламентированы Уставом, распорядком дня, приказами командиров и начальников.

В связи с этим становится понятным, почему абсолютное большинство наиболее значимых для курсантов 1 и 2 курсов трудностей представлено «служебно-бытовыми трудностями», «дефицитом личного времени», «загруженностью по службе», «бытовой неустроенностью», «большими физическими нагрузками».

Адаптация к учебе определяется качеством усвоения учебного материала и количеством затрачиваемого на это времени. Она связана с особенностями мышления, тренированностью памяти, внимания, усидчивостью, трудолюбием, другими свойствами личности. Сложность изучаемых в военных вузах специальных дисциплин, отличие вузовской системы обучения от школьной, ограниченность времени на самостоятельную подготовку, необходимость освоения целого ряда специальных дисциплин могут затруднять адаптацию курсантов. Поэтому, как правило, курсант нуждается в психологической помощи со стороны командиров и преподавателей. Существенным в адаптации является умение курсантов установить нормальное между собой общение и организовать совместную деятельность.

После поступления в вуз у курсантов коренным образом перестраивается деятельность общения. Во-первых, резко ограничиваются контакты с родными и близкими, группами старых знакомых и друзей. Во-вторых, возникает необходимость адаптироваться к новым людям, общение с которыми может оказаться не всегда приятным. Тем не менее, избежать такого общения в условиях достаточно замкнутого курсантского коллектива практически невозможно. В-третьих, общение между курсантами и начальниками регламентируется требованиями документов, которые для юношей зачастую являются новыми, совершенно непривычными.

Как было показано ранее (Марков А. С., 2008), при переходе со второго курса обучения на третий происходит «взрывной» процесс взросления курсантов. Если на первом курсе это вчерашние школьники, «маменькины сынки», «зеленые юнцы», то к концу второго года обучения – началу третьего они превращаются в молодых мужчин. Курсанты начинают чувствовать себя взрослыми, самостоятельными, сильными не только физически, но и морально. При этом на первых

курсах с молодыми людьми легче работать гражданским преподавателям, особенно женщинам, имеющим педагогическое и психологическое образование. Первокурсники к ним тянутся, ищут понимания и тепла. А для офицеров, особенно молодых, прослуживших не более пяти лет, работа с первокурсниками – тяжелое испытание. Неумение понять вчерашних школьников, трудных и педагогически запущенных ребят приводит некоторых офицеров к срывам в работе с молодыми курсантами, вплоть до рукоприкладства. В исследовании обобщался опыт работы 120 преподавателей десяти кафедр. При этом 12% составили преподаватели с опытом работы до двух лет, 35% – с опытом работы от двух до пяти лет.

На старших курсах картина взаимоотношений курсантов и преподавателей в корне меняется. Гражданские педагоги, не только женщины, но и мужчины, заявляют, что курсанты «просто обнаглели». Нет! Они не обнаглели, они повзрослели! Они не хотят больше, чтобы их жалели и поучали. Они хотят, чтобы к ним относились как к равным, как к взрослым, чтобы их мнение учитывалось при подготовке и проведении занятий. Теперь при работе с курсантами требуется другой стиль общения, другие методы подачи учебного материала, другие формы проведения занятий. Военным преподавателям – офицерам – становится гораздо легче работать, опираясь на практику боевой работы и эксплуатации военной техники. Тем более, что на специальных военных кафедрах до 65% составляют офицеры-преподаватели, имеющие боевой опыт. Курсанты-старшекурсники, подписав контракт на военную службу, становятся действительными членами профессионального военного сообщества. Их не надо опекать и за ними не надо присматривать, как за первокурсниками, контролируя каждый шаг, они все понимают и все стараются делать сами, подражая старшим товарищам – офицерам-преподавателям.

Несколько иная картина в диадах, когда курсант занимает должность командира отделения и имеет воинское звание сержант. Рассмотрим взаимоотношения в диадах: «сержант – курсант», «сержант – сержант», «сержант – офицер», «сержант – преподаватель-мужчина» и «сержант – преподаватель-женщина» (Таблица 2).

В диаде «сержант – курсант» сержанту приходится отвечать не только за себя, но и за своих подчиненных. С него спрос, если подчиненные долго тянутся по команде «Подъем!» Сержант обязан не только сам следить за чистотой и исправностью своей военной одежды и обуви, но и каждый день по утрам, в строго отведенное время, проверять внешний вид всех курсантов своего отделения. При несении всех видов дежурств сержант – непосредственный начальник для остальных курсантов: начальник патруля, дежурный по роте (в подчинении несколько курсантов – дневальные по роте), разводящий в карауле, который выставляет часовых на посты и контролирует правильную смену часовых и исправное несение ими караульной службы. Сержант отвечает за своевременное прибытие курсантов его отделения на учебные занятия, за наличие книг, конспектов, письменных принадлежностей и выполненного задания. В диаде «сержант – курсант» у сержанта роль руководителя, наставника, контролера и «крайнего» – виноватого за промахи подчиненных, так как за все отделение спрашивают с сержанта.

В диаде «сержант – сержант» отношения между курсантами могут быть дружескими, одна судьба, одни проблемы и тяготы, есть аналогичные переживания. С другом-сержантом своего или соседнего взвода можно поделиться, как с равным и близким по духу человеком. С другим сержантом отношения могут быть почти официальными, сдержанными. Можно попросить помощи или совета, так как выполняют одни и те же функции в роте, но душевными волнениями не поделишься. А

Таблица 2

Матрица ролей курсанта – младшего командира в диадах

Курсант в звании сержант	
диада	роль
Сержант – курсант	- непосредственный начальник для группы курсантов в повседневной служебной деятельности; - старший в учебной курсантской группе на занятиях; - непосредственный начальник курсантов при несении всех видов дежурств (дежурный по роте, разводящий в карауле, начальник патруля и т.д.)
Сержант – сержант	- друг, с которым общаются в свободное время; - коллега, выполняющий такие же функции в роте; - соперник – руководитель подразделения, с которым идут соревнования по всем вопросам учебы, службы, воинского быта
Сержант – офицер	Уставные роли - объект непосредственного управления; - передаточное звено в цепи управления. Ситуативные роли: - субъект подражания; - объект повышенного внимания: а) позитивного – лучший спортсмен подразделения, член военно - научного общества, участник художественной самодеятельности и т.п.; б) негативного – состоящий в группе риска
Сержант– преподаватель (мужчина)	- помощник преподавателя, отве чающий за готовность взвода к занятиям (наличие литературы, конспектов, выполненное задание); - обучающийся, который должен осваивать учебную программу не хуже подчиненных
Сержант – преподаватель (женщина)	- помощник преподавателя, отвечающий за готовность взвода к занятиям и помогающий поддерживать дисциплину на занятиях; - обучающийся, который должен осваивать учебную программу не хуже подчиненных

с кем-то из сержантов идет прямое соперничество за лучшие показатели руководимого подразделения в учебе, спорте, по содержанию казарменного помещения и другим вопросам, по которым командование училища отмечает лучшие учебные отделения, взводы и их командиров – сержантов и офицеров.

В диаде «сержант – офицер» у курсанта-сержанта две роли, предусмотренные Уставом. Во-первых, он является объектом непосредственного управления со стороны командиров взвода и роты, которые непосредственно обучают и воспитывают своих помощников в полном соответствии с требованиями Устава. Во-вторых, сержант является передаточным звеном в цепи управления, именно через него распоряжения старших начальников доводятся до рядового состава Вооруженных сил, в нашем случае до курсантов. Сержант получает общую задачу для своего подразделения и именно он ставит задачи конкретным исполнителям. Сержант определяет, кто из курсантов будет заступать на какой пост и в какое время. Сержант распределяет наряды, он определяет, кто из курсантов будет дневальным в казарме, а кто будет нести службу на контрольно-пропускном пункте.

При выполнении ситуативных ролей «курсант – сержант» сержант гораздо чаще, чем его подчиненные выступает в роли субъекта подражания. Если коман-

дир взвода не в достаточной степени владеет психологическими и педагогическими приемами управления взводом, то и его сержанты из числа курсантов, копируя своего командира, кричат на подчиненных, предъявляют им свои претензии за плохо выполненные задачи, не замечая своих ошибок в управлении. С другой стороны, если командир взвода психологически грамотно руководит людьми, опирается на сильные стороны личности курсанта, помогает преодолеть трудности в учебе и службе, умело поддерживает подчиненных при решении жизненных проблем, способствует их профессиональному росту и личностному становлению, то сержанты, имея перед глазами хороший образец исполнения офицерского долга, становятся лучшими младшими командирами своей роты.

Сержант – всегда объект повышенного внимания и со стороны подчиненных, и со стороны командования. Он обязан быть примером для всех курсантов, с их стороны часто звучит вопрос: «А ты сам что можешь? А ты сам как выглядишь? А ты сам знаешь ответ на этот вопрос?» Со стороны командования тоже пристальное внимание: «Что можно доверить этому сержанту?» – «Молодец, его курсанты справятся с любой задачей!» или «Поручить дело этому сержанту – сразу завалить любое дело и получить грандиозный разнос от начальства». Ввиду большой ответственности сержанта и сложных дополнительных обязанностей, не все курсанты младших курсов психологически готовы нести этот крест: «Пусть лучше другой командует. Зачем мне отвечать за других».

В диаде «сержант – преподаватель» сержант, с одной стороны,выполняет роль помощника преподавателя, отвечающего за готовность взвода к занятиям (наличие учебной литературы, конспектов, выполнение курсантами задания преподавателя на самоподготовке). С другой стороны, сержант сам обучающийся, который должен осваивать учебную программу не хуже подчиненных. На некоторых занятиях, особенно у преподавателей – молодых женщин, сержант помогает поддерживать дисциплину в ходе занятия и серьезное отношение к выполнению заданий на самостоятельную работу.

Таким образом, глубокий анализ взаимоотношений курсантов с однокурсниками, командирами и преподавателями дает хорошую основу для создания технологий обучения и воспитания будущих офицеров. На основе матрицы ролей необходимо так проектировать учебные задачи, чтобы в ходеосвоения военно-профессиональных знаний у курсанта формировались шаблоны поведения (конвенциональные роли), которым должен следовать курсант в каждой конкретной ситуации. Опираясь на работы выдающегося отечественного психолога С. Л. Рубинштейна, мы можем сказать, что развитие личностных психических свойств будущего офицера совершается в процессе деятельности, целью которой является разрешение встающих перед курсантом конкретных учебных и жизненных задач. С. Л. Рубинштейн подчеркивал, что «воспитание у себя сильной воли – это не цель, которая должна быть осуществлена каким-то особым действием, специально преднамеренно направленным именно на эту цель как таковую. Ее осуществление должно явиться в основном прежде всего результатом жизненных дел и действий, непосредственно направленных на совсем другие цели – на надлежащее и неукоснительное разрешение тех обычных дел и задач, которые изо дня в день ставит перед каждым жизнь. Пусть человек разрешает каждое из этих дел со всем тем пылом, собранностью и настойчивостью, которых оно от него требует, и тем самым он сделает как раз то, что нужно для того, чтобы у него сформировалась воля. Волевые, как и вообще все психические, свойства личности, проявляясь, вместе с тем и формируются» [6].

Следовательно, наша следующая задача – проектирование и внедрение таких обучающих технологий, которые позволят в ходе решения военно-профессиональных задач развить необходимые личностные психические свойства будущих офицеров, запланированные командирами, психологами и педагогами.

ПРИМЕЧАНИЯ

1. Володарская И. А., Марков А. С. Формирование профессионализма у курсантов-артиллеристов в процессе обучения электротехнике. – Коломна: ВАУ ФК, 2004. – С. 61.

2. Устав внутренней службы ВС РФ. Утвержден указом Президента Российской Федерации от 10 ноября 2007 г. № 1495. – М.: Воениздат, 2007. – 151 с.

3. Выготский Л. С. Собрание сочинений. В 6 т. – Т. 4. Детская психология / под ред. Д. Б. Эльконина. – М.: Педагогика, 1984. – С. 249.

4. Марков А. С. Влияние образовательной среды на формирование личностных качеств будущего специалиста // Российский научный журнал. – 2009. – № 5(12). – С. 95-103.

5. Марков А. С. Образовательная среда военного вуза – школа служения Родине // Известия Российской академии образования. Научный журнал. – 2012. – № 2 (22) (Апрель - июнь). – С. 1580-1590.

6. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии / сост., авторы комментариев и послесловия А. В. Брушлинский, К. А. Абульханова-Славская. – СПб.: Питер, 2003. – 713 с.

7. Шибутани Т. Социальная психология /пер. с англ. В. Б. Ольшанского. – Ростов н/Д.: Феникс, 1999. – 544 с.

МОСКОВСКИЙ ГОРОДСКОЙ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ

УДК 159.922.76
ББК 88.94
Психология, общая психология, психология личности

ПСИХОЛОГИЯ

РИЛИВ-ТЕРАПИЯ КАК НОВОЕ ПСИХОТЕРАПЕВТИЧЕСКОЕ НАПРАВЛЕНИЕ В ПСИХОЛОГИЧЕСКОМ КОНСУЛЬТИРОВАНИИ

Кандидат психологических наук Е. А. Поляков

В данной статье впервые предъявлена обществу и профессиональному сообществу рилив-терапия в качестве нового комплексного подхода, направления и метода психотерапевтической теории, методологии, методики и практики; приведено общее системное описание одной из основополагающих практических психотехнологий и психотехник рилив-терапии (метод «случайный попутчик», состоящий из ряда методических приёмов), раскрыта процедура научно-экспериментальной апробации рилив-терапии; выявлена актуальность и практическая значимость рилив-терапии как психотерапевтической технологии психологического консультирования.

Ключевые слова
Рилив-терапия, психотерапия, психологическое консультирование, психотехника, психологическая работа, метод «случайный попутчик», процедура апробации рилив-терапии, наблюдение, психодиагностика

Актуальность рилив-терапии

Мы полагаем, что максимальная цель психологического консультирования – помочь человеку быть синтонным (самоидентичным, полностью соответствующим самому себе как личности), помочь человеку обрести душевный покой и гармонию с самим собой, с окружающими его людьми и с окружающим миром, то есть, фактически, – обрести счастье.

Разум человека можно представить в виде гигантского мегаполиса, и в идеальной физиопсихической норме он работает отлажено и чётко, как механизм швейцарских часов. Но социальные проблемы, душевная боль, разнообразные страхи и тревоги – существенно мешают карьерному росту, создают трудности в общении с людьми, провоцируют сложности в семье и, даже, проблемы со здоровьем.

Основа психологического консультирования – это базовые методы и приёмы психологической работы с клиентами, и основополагающие психотерапевтические технологии, на которых строится вся профессиональная практическая деятельность психолога-консультанта.

На наш взгляд, в современном быстро меняющемся мире актуальны новые психотерапевтические средства, такие как рилив-терапия.

Рассмотрим часто встречающуюся «у нас» ситуацию так называемого «челове-

ка без проблем». «По жизни» он идёт улыбаясь «американской улыбкой», «задрав нос», с виду – успешный, счастливый человек, а в глубине души – в значительной степени несчастлив. При этом он, как правило, чувствует, что у него есть психологические проблемы, но для него, зачастую, эти проблемы расплывчаты, не конкретны, да и не серьезны на первый взгляд. Как прийти к психологу, если даже не можешь сказать, что тебя беспокоит?

Рилив-терапия разрабатывалась как краткосрочная глубинная терапия для клиента, пришедшего без формального запроса. Она должна была помочь человеку выговориться, освободиться от стресса, снять избыточное внимание с беспокоящих проблем. В процессе апробации, рилив-терапия показала свою универсальность при работе с самым широким спектром проблем, а благодаря тому, что она работает с максимально расплывчатым запросом, оказалась чрезвычайно клиент-ориентированной. Психолог самолично не выбирает направление работы (вопросы для переработки) с психологической проблемой клиента (не действует директивным образом), он движется, во первых, за симптомом (за психологическими проявлениями проблемы) и, во-вторых, за клиентом (за запросом клиента).

Глубинные чувства и мотивы, смысл жизни, страх смерти, неудовлетворённость жизнью, семейными отношениями, родительско-детскими отношениями, браком, мучающая ревность, предательство, чувство вины и/или стыда, неразделённая любовь, потеря родных, утрата близких ... С этими запросами людей психологи работают уже сотни лет, но мы покажем, что новый психотерапевтический подход может предложить новые эффективные способы для работы с ними.

Методические приёмы рилив-терапии можно включать в терапевтическую беседу, регулируя глубину погружения клиента в терапию. При работе с детьми такое погружение может быть минимальным, и беседа становится, в большей степени, не терапевтической, а развивающей [4-6,8,11].

Понятие «relive» («рилив»)

Понятие «relive» является английским глаголом и буквально означает «вновь переживать», «возрождаться». Глагол «relive» («рилив»), наряду со значениями «снова вернуться к жизни», «возродиться», имеет такие значения, как «оживить в памяти», «вновь пережить».

Понятие и метод рилив-терапии

Мы понимаем рилив-терапию в качестве нового современного психотерапевтического метода. Мы применяем и используем термин «relive» («рилив») в качестве обозначения, названия, комплексного наименования таких психологических аспектов как реабилитация, реадаптация, ресоциализация[1] внутриличностных психических компонентов и социально-психологических личностных структур человека в процессе психологического консультирования.

В настоящее время накоплено большое количество эмпирических данных, позволяющих сформулировать новое представление о процессе психотерапевтической работы. Особенности нашего подхода (рилив-терапия) состоят в том, что мы, прежде всего, рассматриваем не поведение, когниции, эмоции и/или переживания клиента, а сами жизненные события как таковые, как раз и ставшие источником соответствующих состояний и/или переживаний человека. Изменяя отношение

[1] «Ре» – «приставка», в научных психологических терминах обозначающая одну из следующих идей (предпосылок, смыслов, значений): 1. Возобновление, восстановление или повторение чего-либо, например, действия, мысли, переживания. 2. Противоположное направление или противодействие чему-либо, кому-либо, например, – «реакция» (ответная активность), «реабилитация» (восстановление, – противодействие дезадаптации), «ресоциализация» («повторная» социализация).

человека к произошедшим событиям, мы, согласно аналитическим позициям классической психотерапии, автоматически изменяем его картину мира и его актуальное психическое состояние.

В рамках данного метода (рилив-терапия), психотерапевт предстаёт не экспертом или консультантом всей жизни клиента, а всего лишь направляет его произвольное внимание на определённые события и/или области (сферы) его жизни и удерживает это целенаправленное внимание, не позволяя в сессии переходить на другие темы. Цель терапии – собрать максимальное количество фактической информации о проблеме и/или событии (жизненном факте) клиента. Нас интересует, прежде всего, память человека о произошедшем событии (факте жизни): его восприятия, мысли, эмоции, двигательная активность, побуждения в тот момент времени, зафиксированные в памяти.

В таком понимании вопроса, психотерапевт следует не за клиентом, а за симптомом и в ходе психотерапевтического общения с клиентом производит усиление выявленного симптома. Через усиление симптома мы обнаруживаем события, вызвавшие его возникновение. Психотерапевт направляет осознанное внимание клиента на симптом и на однородные события (аналогичные факты переживаний клиента и его взаимодействий с другими людьми), в которых данный симптом присутствует. Симптом формируется после (в силу) возникновения (жизнедеятельностного свершения и опредмечивания) определённого количества однородных событий. Логично предположить, что после психотерапевтического рассмотрения и переработки некоторого количества этих событий (в особенности – наиболее ранних в жизненном пути человека событий), данный симптом будет устранён. Данная гипотеза полностью подтверждается на практике психологического консультирования. Такое ведение сессии логично назвать направляющим слушанием.

Для этого направления и было выбрано название «рилив-терапия» от английского «relive» – «оживить в памяти». Название в точности отражает процесс применяемой нами терапии. Нам достаточно оживить в памяти клиента все (или почти все) события из жизни клиента, так или иначе связанные с проблемой клиента, чтобы эта проблема была решена и перестала быть психологической проблемой клиента.

Все психологические технические приёмы рилив-терапии направлены на совместный с клиентом поиск и доведение до высокой степени осознания клиентом всех его мыслей, ассоциаций, эмоций, переживаний, телесных ощущений, двигательных реакций, – всего того, что запечатлено в субъективном опыте человека в связи с конкретным событием его жизни. Психотерапевт для клиента фактически является проводником (поводырём или, даже, гидом) по прошлому клиента. Клиент, под руководством психотерапевта, определённым образом группирует события своей жизни, самостоятельно переоценивает их, делает свои оценки, принимает свои собственные решения. Это в точности соответствует психотерапевтическому подходу З. Фрейда о том, что для решения проблемы достаточно довести внутриличностный конфликт до его осознания человеком.

Согласно представлениям психоанализа и транзактного анализа о том, что все проблемы человека, его жизненный сценарий, формируются в раннем детстве, можно сделать следующие выводы. Во-первых, все события, происходящие во взрослой жизни человека, имеют чёткую обусловленность более ранними событиями, событиями детства. Во-вторых, проблема или травма возникают не в момент, когда они осознаются человеком, мешают его жизни, адаптации, функционированию, а гораздо раньше. Для формирования нежелательного симптома, например, нарушения в поведении, должно про-

изойти определенное количество травмирующих ситуаций, которые и толкают человека на принятие определенных решений, фиксируют симптом.

Суммировав все приведенные выше соображения и проверив их на практике, мы получаем, в процессе многолетнего практического новаторства, использования и совершенствования, универсальную психотерапевтическую технику (риливтерапию), которая способна решать широкий круг проблем.

В зависимости от этапа работы с клиентом и от типа проблемы, эта техника (рилив-терапия) будет иметь некоторые дополнения, но суть психотерапии остаётся неизменной.

В начале психотерапии сессии имеют невысокую структурированность. Основными психотерапевтическими задачами являются: уточнение запроса, сбор субъективной информации о нём (восприятия клиента), улучшение эмоционального состояния клиента и подготовка к этапу более прицельной работы с запросом. По мере того как, клиент выговорится под влиянием психотерапевта (направляющее слушание), мы получим определённый набор проблемных областей его жизни, нуждающихся в более интенсивной проработке. Вопросы и воздействия психотерапевта постепенно становятся всё более узкими по смыслу, а ведение сессии становится всё более содержательно чётким и последовательным. Каждая значимая тема доводится до так называемого психологического перерешения [4-6,8-12].

Базовые методы, техники и приёмы рилив-терапии

Метод «Случайный попутчик»

Для описания метода использована метафора «Случайный попутчик». Название «Случайный попутчик»[2] очень точно передает искомую суть процесса психотерапии. Случайный попутчик не заинтересован в каком-то конкретном изменении собеседника, у него нет никаких иных целей, кроме одной – услышать интересную историю. Он верит всему, что ему рассказывает человек. Он ничего о нём не знает, поэтому никак не оценивает собеседника. Он не даёт советы, ему надо просто скоротать время. Даже если он и выдал какую-то реакцию, то она никоим образом не трансформирует установки собеседника. Он задаёт вопросы[3], чтобы узнать все важные детали о произошедших событиях и единственный источник всей информации для него – только сам рассказчик. Это и есть основные психотерапевтические принципы, которым необходимо следовать для получения максимального результата.

В основу метода «Случайный попутчик» положен метод исторического дебрифинга. Во время второй мировой войны военный историк американской армии С. Маршалл (S. L. A. Marshall) разработал метод исторического дебрифинга для прояснения картины прошедшего боя. Он заметил, что помимо достижения этой основной цели, это структурированное интервью способствовало у бойцов снижению психологического напряжения, формированию готовности снова идти в бой, повышению групповой сплочённости. Исторические дебрифинги проводились сразу же после боя, и участвовали в них все бойцы и командиры, не взирая на звания и роли. До проведения дебрифинга его организатор должен был собрать всю

[2] Социально-психологические аспекты этого феномена получили аналогичное наименование в разработках Г. М. Андреевой, А. И. Донцова, Д. А. Донцова и других авторов, исследовавших проблематику социальной перцепции и соответствующих эффектов взаимодействия людей.

[3] Наиболее исторически известной аналогией является т. н. «сократовский метод» (по сути – «задавание тематических вопросов»). Также в данном контексте известен метод диалога, метод интроспективного анализа и пр. Мы в своей психотерапевтической практике применяем эти методы в особой, перцептивно-коммуникативной, предметно-ситуативной, созидающе-формирующей психологической манере.

необходимую информацию, касающуюся особой роли подразделения, хода сражения, технического оснащения, условий прохождения боя, вплоть до погодных. В начале дебрифинга группу информировали о процедуре и задаче, заключающихся в наиболее точном и детальном описание боя, чтобы запечатлеть историческую правду, а также иметь возможность учиться на опыте. Основная часть дебрифинга проводилась командиром, поскольку считалось, что тот, кто ведёт солдат в бой, должен уметь психологически вести солдат, поддерживать их и после боя. Реконструкция хода боя должна была следовать хронологии по времени боя, с упором на факты, а не на интерпретации, а также с акцентом на выявление всех точек зрения о ходе боя. Причём «фактическая реальность» включала и мысли, чувства, предположения во время боя, поскольку они влияли на принимавшиеся решения и действия. Имена и звания основных участников исторического дебрифинга-реконструкции указывались в итоговом отчёте в знак признания их вклада в реконструкцию исторического события.

Исторический дебрифинг ориентирован на реконструкцию событий, а не на их интерпретацию. Вот так и нас, прежде всего, интересует произошедшее событие с точки зрения испытавшего и пережившего это событие человека, а не осмысление того, что с ним произошло. Уход же в интерпретации уводит нас из объективной реальности и препятствует терапии. Это не означает, что психотерапевт не использует интерпретации, но он не должен озвучивать их для клиента. Психотерапевт (психолог-консультант) проверяет интерпретации, задавая клиенту соответствующие вопросы и, в случае ошибки в интерпретации, психотерапевт сможет сразу же отбросить эту интерпретацию, как не нашедшую подтверждения. Гораздо полезнее дать возможность сделать необходимые выводы самому клиенту.

Инструкция для проведения психотехники «Случайный попутчик»

(*автор данной развёрнутой психотерапевтической инструкции – Поляков Е. А., – разработчик метода и практик его экспериментальной проверки*).

1. Согласно запросу клиента, задаём с позиции не знания максимально открытый вопрос: «Расскажите о…», – клиент начинает рассказывать о том, что его беспокоит. Даём ему столько времени, сколько требуется, чтобы выговориться. Он говорит много, эмоционально, для него очень важны его мысли, переживания. Его рассказ выглядит как откровение, и это откровение, в том числе, для него самого. На этом этапе наша цель – просто внимательно слушать (пассивное включённое слушание), и очень изредка давать понять «я здесь, я тебя слышу», но, ни в коем случае не переводить его внимание на себя и свои действия. Поначалу, человек будет много говорить о своих мыслях, переживаниях, эмоциях. Обычно это занимает десять-пятнадцать минут, но в особых случаях может продлиться и несколько часов. Надо дать ему такую возможность, но в тот момент, когда он делает паузы, необходимо просить рассказать о реальных событиях, просить уточнить в какой именно момент эти переживания и мысли возникали.

2. Проявляем к клиенту разумный интерес, сопереживание. Расспрашиваем о подробностях всего произошедшего. На втором этапе мы используем активное и по смыслу направляющее слушание, побуждая клиента к тому, чтобы он вспомнил все детали и подробности произошедшего. Мы задаём содержательно широкие вопросы, позволяющие клиенту максимально полно раскрыть произошедшее событие. Такой психотерапевтический навык раскрытия мыслей и чувств клиента приходит только с опытом.

3. Максимально расширяем обсуждаемую область, присоединяя к полученному нами в психотерапевтическом взаимо-

действии с клиентом описанию ситуации (ситуаций) и переживания (переживаний) клиента все возможные взаимосвязи. В какой-то момент рассказ нашего клиента больше не воспринимается как исповедь. Перед нами скорее механическое воспроизведение событий, мыслей и чувств, клиент начинает «ходить по кругу», ему становится скучно и не интересно. В этом месте (на этой фазе) клиент «застрял» как повторяющаяся запись. Чтобы снять эту проблему, мы обращаемся к транзактному анализу в той его части, которая говорит нам о том, что все проблемы в жизни нашего клиента сценарные (теория игр и сценариев Э. Бёрна), т.е. регулярно повторяются в течение жизни. Подразумеваем, что, как правило, для того, чтобы что-то стало для человека проблемой, оно должно повториться, как минимум, десятки раз. Задаём наводящие вопросы, чтобы найти дополнительные событийные эпизоды: «Как часто это происходит в жизни?», «Найдите ещё подобные случаи», «Когда Вы чувствовали себя так же?», «Когда ещё Вы думали об этом?», «Кто ещё был задействован в этом?», «А как он (она) обычно реагирует на _____?».

4. Ищем подсказки в речи клиента. Находим важный смысловой аспект и спрашиваем о нём несколько раз. Подсказкой будет слово, мысль, эмоция, ощущение, восприятие и т. д., повторяемые регулярно в ходе сессии, или воспроизводимые несколько раз, но очень эмоционально. Например, «Я очень похожа на свою мать и боюсь совершить те же ошибки, что и она!» Здесь будут уместны вопросы: «Какие ошибки совершает или совершала Ваша мать?», «Какие ошибки Вы совершаете, какие ошибки совершает она?», «Приведите примеры ошибок». Вопрос задаётся в разных вариациях несколько раз, до тех пор, пока у клиента не уйдет внимание с этой темы. В данный момент мы не ставим своей целью тщательно проработать всю тему сходства и различия с мамой и смысла и содержания совершаемых матерью и дочерью ошибок. Клиент ещё не готов к доскональной работе над одной основной темой, у него слишком много проблем и эмоций, которые он хочет проговорить. Упомянутыми важными подсказками в речи клиента могут быть: «Я устал» (Вспомните случаи, когда вы чувствуете себя уставшим?), «Я не получаю внимания от_____» (От кого ещё Вы не получаете или не получали внимания?), «Я боюсь ____» (Чего ещё Вы боитесь?), «Я не могу отказать в просьбе» (Вспомните случаи, когда вы не могли кому-то отказать), «Я вынужден ____ делать» (Что ещё Вы вынуждены делать против своего желания?) и т. д. При всём при этом мы периодически спрашиваем: «А в детстве было что-то подобное?» Эффективно использовать вопросы, составленные в противоположных по интенции парах, используя полярные утверждения, например: «Что в своей жизни Вы делаете вынужденно?» и «Что в своей жизни Вы делаете в соответствии со своими желаниями?». Но не злоупотребляем этими вопросами чрезмерно, применяем их только для решения локальных психотерапевтических задач, – снять внимание клиента с больной с темы и расширить рассмотрение центральной психологической проблемы.

5. Если текущие эмоциональные переживания очень сильные, то мы всегда спрашиваем про более ранний подобный случай («А раньше у Вас (с Вами) были какие-либо подобные случаи?»). Когда у клиента имеются сильные эмоциональные переживания, то у него необходимо актуализировать именно более ранний подобный (похожий, аналогичный) случай и пытаться психологически поднять все такие случаи вплоть до самого первого что особенно важно тогда, когда есть психологическая травма). Психотерапевтическая задача осложняется тем, что эта психологическая травма могла быть в очень раннем возрасте – до трёх лет. Подобраться к таким воспоминаниям в на-

чале психологической работы с клиентом бывает трудно. Рано или поздно, эта травма будет обнаружена, но в начале работы надо сделать только то, что возможно, не пытаясь найти все «подводные камни» на первой же психотерапевтической встрече.

6. Не торопимся с приведенными выше вопросами, пока человек не выговорится полностью. Наряду с этим существует общее правило: во второй и третьей четверти сессии мы задаём вопросы интенсивно, но, примерно за сорок минут до окончания конкретной психологической консультации, – необходимо задавать вопросы реже[4]. Это связано с тем, что в начале психотерапевтической встречи нам необходимо «поднять больную тему», а в конце – достичь полного отреагирования клиентом всех затронутых воспоминаний. В противном случае, после завершения сессии клиент останется эмоционально взвинченным и будет пребывать в состоянии излишней эмоциональной лабильности от суток до трёх суток. Если человек говорит охотно и эмоционально о произошедших событиях, то надо дать ему полностью выговориться, прежде чем задавать следующий вопрос. На первых сессиях это может занимать до 30-40 минут (первая фаза сессии). В этом случае, мы останавливаем клиента исключительно с целью направить его внимание от мыслей и эмоций к вспоминанию произошедших событий.

7. Мы постоянно следим за тем, чтобы человек говорил преимущественно о событийных фактах, в том числе о хронологии, о месте, об участвовавших в событии людях, а также о своих восприятиях, ощущениях, эмоциях, мыслях, переживаниях, а не только своих о мыслях и эмоциях. Часто бывает так, что на первой-второй встречах, клиент говорит, говорит и говорит. Он полностью игнорирует любые вопросы и пожелания. Следует дать ему такую возможность. Может быть, он ждал многие годы, пока представится возможность выплеснуть всё, что у него накопилось. Но по мере того, как его напор будет ослабевать, необходимо всё чётче и чётче структурировать сессию. Если же клиент неразговорчив и приходится вытягивать из него каждое слово, не страшно. Пройдет несколько сессий, и он разговорится. Если человек говорит, что что-то происходит постоянно, часто, всегда, всё время, то надо попросить его вспомнить самый яркий, самый запомнившийся случай такого рода. Если ярких случаев нет, то тогда просим вспомнить любой случай, но чтобы это было реальное событие, которое можно указать по времени, месту, конкретным участникам события или иным обстоятельствам. Ожидаемый результат каждой сессии – эмоционально спокойный, умиротворённый клиент, у которого больше нет желания говорить на обсуждаемые темы в сессии. Если тема более не вызывает острых эмоций, то следует предположить то, что она частично или полностью разрешена. Как правило, после правильно проведенной сессии, высказывания, мысли и чувства клиента по поводу обсуждаемой темы существенно смягчаются и сбалансируются. Мы позволяем клиенту легко менять тему в случае возникновения яркого инсайта (интеллектуального озарения), катарсиса (эмоционального очищения и прозрения) и/или при явной потере интереса к обсуждаемому материалу. В случае психологического сопротивления, сильных эмоций, малого количества воспоминаний, мы (отталкиваясь от позиции З. Фрейда) мягко, но настойчиво возвращаем клиента к затронутой теме (задаём прямой вопрос в

[4] Психоконсультативная беседа, согласно нашему подходу, может продолжаться до 3-4 часов в случае психотерапевтической работы с глубокой психологической травмой. Усреднённая продолжительность психологической консультации в нашем подходе - 2 часа. Наш метод предполагает психологическую работу во время отдельной сессии вплоть до разрешения конкретной психологической проблемы, поэтому достаточно много сессий проходит как за 1,5 часа, так и за 2,5 часа.

отношении избранной психотерапевтической мишени). Несмотря на то, что все проблемы человека формируются в детстве и раннем детстве, многие актуальные запросы клиента могут быть отработаны на материале последних лет жизни. Таким образом, нам не требуется всегда добираться до самого раннего детства и затрагивать детские годы. Ну а если взрослые годы жизни мы не можем рассмотреть, например, человек не может рассказать о текущих событиях, если он связан в определённом контексте с государственной или коммерческой тайной, то мы можем проработать подобные события в более раннем возрасте (например, в юношеском или подростковом возрасте) и разрешить заявленную клиентом проблему.

8. Постоянно контролируем процесс психотерапии с целью того, чтобы рассказывая о фактах, человек испытывал эмоции. З. Фрейд, ещё в 1893 году утверждал: «Оживление травматического воспоминания становится целебным только тогда, когда оно сопровождается эмоциями, ибо суть катарсического[5] эффекта заключается в аффективной абреакции»[6]. Если клиент, рассказывая о событии, высказывает жалобы и не испытывает эмоций, никаких значимых результатов он не достигнет. Необходимо предпринять какие-либо психотерапевтические действия для того, чтобы добраться до эмоционально насыщенных событий, или найти тему, которая в данный момент вызывает эмоции [1-6,8-12].

Процедура апробации рилив-терапии

Наблюдение как часть процедуры апробации рилив-терапии

Фиксация текущего психического состояния клиентов проводилась нами методом включенного систематического стандартизированного наблюдения.

По форме проведения исследования, мы осуществляли прямое исследовательское наблюдение, применяли его в качестве практического психологического метода накопления данных.

По содержанию, по научной направленности исследования, мы исследовали человека как индивидуальность, как личность.

Цель наблюдения: изучение поведения и деятельности испытуемого в условиях психотерапевтической работы с ним, выявление эмоциональных реакций субъекта, выяснение его чувственных отношений к действительности и т. д.

Вид (параметры) наблюдения: внешнее; стандартизированное; включённое; систематическое.

Наблюдение по приведенной ниже схеме осуществлялось перед началом психотерапевтической работы с клиентом на первой (предварительной) встрече с ним, затем через каждые 15 часов психотерапевтической работы, в ходе сессии, и пос-

---

[5] Катарсис (от греч. katharsis – очищение) – 1) термин, введённый Аристотелем в «Поэтике», и обозначающий собою душевное очищение, переживаемое зрителем, как результат воздействия античной трагедии; 2) в психоанализе – ослабление напряжения пациента посредством оживления им в своей памяти травматических ситуаций, которые в прошлом были связаны с подавлением эмоций, происходящее в процессе рассказа о них. Психологический феномен катарсиса связан с отреагированием. Отреагирование – термин психоанализа, обозначающий процесс эмоциональной разрядки путём воспроизведения в воображении и повторного переживания какого-либо прошлого опыта, носившего травмирующий характер для психики. Отреагирование может происходить непроизвольно или вызываться искусственно в ходе психотерапии, особенно под гипнозом, и порой может приводить к катарсису. Подобная практика в качестве терапевтической процедуры отреагирования была разработана австрийским врачом Й. Брейером и З. Фрейдом в 1893 году. Синоним понятия отреагирование, используемый З. Фрейдом и другими авторами-психотерапевтами, – абреакция. Источник: Свенцицкий А. Л. Краткий психологический словарь. – М.: ТК Велби, Изд-во Проспект, 2008. – 512 с.

[6] Гмнгер С., Гмнгер А. Гештальт-терапия контакта. – СПб.: Специальная литература, 1999. – 287 с. – С. 56.

ле завершения психотерапевтического процесса, в рамках завершающей беседы. Наблюдателем являлся лично сам психотерапевт, от лица которого и были составлены все протоколы стандартизированного наблюдения. Схему наблюдения (протокол), разработанную нами на основе многолетнего опыта специально для целей настоящего исследования, мы приводим в нижеследующей таблице.

«Протокол ведения стандартизированного систематического наблюдения за психологическими и «деятельностными» реакциями субъекта (субъектов) в процессе психотерапевтической работы» ***(авторы: Е. А. Поляков, Д. А. Донцов)***

1	Объект внимания клиента	
2	Жалоба, запрос клиента	
3	Высказывания клиента, его оценки	
4	Действия, экспрессивные реакции, невербалика клиента	
5	Вид, форма эмоций, чувственные отношения клиента	
6	Когнитивное отношение клиента к проблеме («матрица игнорирования»)	
7	Интернальная/экстернальная направленность личности клиента и её динамика.	
8	Высказывания клиента по поводу первичного запроса, готовность к действию в отношении заявленной проблемы	
9	Новый запрос клиента (если он есть), уточнение исходного запроса в контексте изменения отношения клиента к центральной проблеме	

Психодиагностический инструментарий как составная часть процедуры апробации рилив-терапии

Психодиагностика в каждом данном конкретном случае осуществлялась перед началом психотерапевтической работы с клиентом на первой (предварительной) встрече с ним, затем через каждые 45 часов психотерапевтической работы, и после завершения психотерапевтического процесса (всего – 3-4 психодиагностических замера). Психодиагностика клиентов осуществлялась психотерапевтом (психологом-консультантом) – разработчиком метода рилив-терапии (Поляков Е. А.), его квалифицированными научными коллегами (Донцов Д. А., Сенкевич Л. В.), и его

компетентными практиками-помощниками (Лобанов М. В., Романов Н. В.).

Психодиагностическое обследование клиентов, в силу поставленных психотерапевтических задач, прежде всего, было нацелено на выявление состояния и динамики эмоционально-чувственной (эмоционально-волевой, аффективной) и когнитивной (интеллектуальной, познавательной) психических сфер личности.

Психодиагностические тестовые методики, использованные в качестве психодиагностического инструментария в рамках процедуры апробации рилив-терапии

(*составители: Поляков Е. А., Донцов Д. А., Сенкевич Л. В.*)

1. *«Стандартизированный многофакторный личностный опросник» Р. Б. Кеттелла 16 PF (форма А);* ***2.*** *«Интеллектуальный культурно-свободный тест» Р. Б. Кеттелла;* ***3.*** *Тест «Прогрессивные матрицы» Дж. Равенна;* ***4.*** *«Методика диагностики уровня эмоционального выгорания» В. В. Бойко;* ***5.*** *Методика «Экспресс-диагностика невроза» К. Хека – Х. Хесса;* ***6.*** *«Методика диагностики уровня социальной фрустрированности» Л. И. Вассермана (модификация В. В. Бойко)* ***7.*** *«Методика диагностики показателей и форм агрессии» А. Басса – А. Дарки (адаптация А. К. Осницкого);* ***8.*** *Методика «Диагностика стратегии психологической защиты личности в общении» В. В. Бойко;* ***9.*** *«Методика дифференциальной диагностики депрессивных состояний» В. Зунге (адаптация Т. И. Балашовой);* ***10.*** *«Методика дифференциальной диагностики депрессивных состояний» В. А. Жмурова*[7] [4-8,11].

Практическая значимость рилив-терапии

В рассмотренном эмпирическом контексте практически важно детально анализировать теоретические и методологические основы психологического консультирования, подробно описывать его способы, тщательно прорабатывать технологию консультативного взаимодействия психолога и клиента, раскрывать психологические механизмы и приёмы коррекционного и развивающего воздействия на клиента.

Рилив-терапия предназначена для всех тех, кто изучает и практикует научные и деятельностные основы психологического консультирования как вида профессиональной деятельности: студентов-психологов, выпускников психологических факультетов, – бакалавров, специалистов и магистров, также для слушателей курсов повышения квалификации и профессиональной переподготовки по психологическому консультированию, психологической коррекции, клинической и специальной психологии, а также для начинающих и опытных психотерапевтов и психологов-консультантов.

При всей внешней простоте данной психологической техники работы с клиентами, применение рилив-терапии показало высокую эффективность, в том числе в психотерапевтической работе с посттравматическими стрессовыми расстройствами, что методически доказано. Также практически значимо то, что рилив-терапия как техника психологического консультирования может быть продуктивно реализована средствами и методами арттерапии [4-8,11].

[7] Источники: Практическая психодиагностика. Методики и тесты. Учебное пособие. Редактор-составитель Райгородский Д. Я. – Самара: Бахрах-М, 2011.; Романова Е. С. Психодиагностика: Учебное пособие. – СПб.: Питер, 2005.; Донцов Д. А., Донцова М. В. и др. Учебно-методическое пособие по учебной дисциплине «Психодиагностика». Специальность: 030301.65 – «Психология». – Воронеж: Воронежский ЦНТИ, 2012. – 179 с.; Донцов Д. А., Донцова М. В., Поляков Е. А. и др. Комплексное учебно-методическое пособие по учебным дисциплинам «Психодиагностика» и «Практикум по психодиагностике», специальность: 030300.62 – «Психология». – Воронеж: Издательско-полиграфический центр «Научная книга», 2013. – 164 с.

ПРИМЕЧАНИЯ

1. Берн Э. Игры, в которые играют люди. – М.: Литур, 2001. – 576 с.
2. Василюк Ф. Е. Психология переживания: анализ преодоления критических ситуаций. – М.: МГУ, 1984. – 200 с.
3. Гингер С., Гингер А. Практическое пособие для психотерапевтов. – М.: Академический проект. – 210 с.
4. Донцов Д. А. и др. Технологии психосоциальной работы и психологической помощи в кризисных и экстремальных ситуациях // Вестник Санкт-Петербургского государственного университета. Серия 12. – 2010. – Вып. 1. – С. 192-198.
5. Донцов Д. А., Донцова М. В. Психосоциальный подход к ПТСР и к психологической помощи при ПТСР // Вызовы эпохи в аспекте психологической и психотерапевтической науки и практики. – Казань: Отечество, 2011. – С. 143-147.
6. Донцов Д. А., Донцова М. В. Психосоциальный подход как многогранное научно-практическое направление в экстремальной психологии и психологической помощи // Профессиональный и организационный стресс: диагностика, профилактика и коррекция. – Астрахань: Астраханский университет, 2011. – С. 16-20.
7. Донцов Д. А., Донцова М. В., Поляков Е. А. и др. Комплексное учебно-методическое пособие дисциплинам «Психодиагностика» и «Практикум по психодиагностике», специальность: 030300.62 – «Психология». – Воронеж: Научная книга, 2013. – 164 с.
8. Донцов Д. А., Донцова М. В., Сенкевич Л. В., Поляков Е. А., Седых Р. К. Основы психологического консультирования. – СПб.: Речь, 2013. – 224 с.
9. Елизаров А. Н. Концепции и методы психологической помощи: Альфред Адлер, Карен Хорни, Карл Густав Юнг, Роберто Ассаджиоли. Учебное пособие. – М.: Ось-89, 2007. – 160 с.
10. Меновщиков В. Ю. Введение в психологическое консультирование. – М.: Смысл, 2004. – 288 с.
11. Поляков Е. А. Социальные особенности психологического консультирования на современном этапе // Психологическое сопровождение социальных институтов: теоретическая модель и технологии реализации / Материалы научно-практической конференции. – Одинцово: АНОО ВПО «ОГИ», 2012. – 255 с. – С. 250-255.
12. Фрейд З. Введение в психоанализ. Лекции. – СПб.: Питер, 2007.

РЯЗАНСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ МЕДИЦИНСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ ИМЕНИ АКАДЕМИКА И. П. ПАВЛОВА

УДК 37.032
ББК 74.48
Педагогика

ТЕМА ТЕКСТА И ПЕРЕВОД

Кандидат педагогических наук Л. М. Урубкова

В статье рассматривается понятие тема текста, его исследование в лингвистике, психолингвистике, психологии, теории перевода, понимание переводчиком темы в создании взаимодействия. В статье отмечается, что тема определяет эффективность переводческой деятельности, дает возможность сохранить единство формы и содержания текста. Тема требует глубокого знания действительности, знания языка, особенностей коммуникации, психологии говорящего, умения воссоздать цельность и наглядность отношений действительности. Тема влияет на весь процесс общения – зависит от умения передать формально-грамматическую и информационную структуру текста. Тема является основой интеграции знаний в переводческой деятельности, создания взаимодействия. Понимание и воссоздание темы формируется на основе умения получать знания, связанные с темой текста, знания особенностей отражения понимания мира в культуре народа, знания способов передачи смысла. Тема – это высшая смысловая структура в переводческой деятельности, тема направляет, регулирует создание смысловых структур текста перевода.

Ключевые слова
Тема, развитие общения, содержание и форма текста, формально-грамматическая и информационная структура текста, синтаксические трансформации в переводе, знание способов развития основной мысли в текстах разного типа

Перевод – создание взаимодействия в межкультурной коммуникации, возможности обычного одноязычного общения. Передача содержания, стилистических и экспрессивных особенностей языка говорящего в основополагающей степени определяется текстом оригинала, темой текста. Тема оказывает влияние на весь процесс общения, тема – это замысел говорящего, основная мысль текста. Тема намечает возможные пути развития общения, формирует интенциональность участников коммуникации. Тема связана с тремя планами высказывания – предметным планом, планом смыслового содержания, планом языкового оформления [7. С. 168]. Предметный план высказывания всегда рассматривается в единстве с номинативной функцией языка, понятием денотата [7. С. 168]. Денотат исследуется как предмет, явление, действительность, как номинативно-коммуникативное содержание высказывания, как форма представления действительно-

сти, которая существует в «интеллекте человека» [7. С. 168]. В переводческой деятельности необходимо анализировать денотат высказывания во всех его аспектах – факт, событие, ситуация и т. д. Окружающая человека действительность может быть условно разделена на определенные ситуации общения или иерархические организованные системы самих отражаемых предметов и явлений в определенных областях знаний, предметный план высказывания может быть представлен в виде денотатных карт. Денотатные карты содержат информацию об изучаемом явлении, закономерностях или свойствах конкретного объекта [7. С. 168]. Содержание текста может быть представлено в виде некоторой схемы отношений тех объектов (денотатов), о которых говорится в тексте, то есть денотатной карты (схемы), которая содержит названия определенных разделов знаний, последовательность изложения основной мысли текста [7. С. 169-170]. Денотатная карта (фрагмент) явления – это наиболее важные смысловые моменты в определенной области знания, которые дают возможность раскрыть тему, понять и передать основную мысль в коммуникации. Денотатные карты выполняют роль ориентировки в предмете речевой деятельности, средства актуализации языковых знаний, их упорядочения, прогнозирования возможных языковых средств и способов формирования и формулирования мысли [7. С. 168-170]. Текст рассматривается на основе трактовки денотатов как реально существующих объектов предметной действительности, организованных в сознании в виде некоторой денотативной схемы [7. С. 170].

В процессе перевода «отрезок текста понят, если денотат, возникший у приемника, соответствует денотату в замысле говорящего. …Обычно считается, что отдельные слова имеют значения. Если это так, то целое высказывание не имеет своего значения, так как слова не аддитивны, хотя высказывание состоит из слов. В высказывании обнаруживается предмет речи, при этом тот же предмет может быть раскрыт в разных словах и на разных языках. Денотаты интегрируются по ходу развития темы речи, и единство темы держится на идентификации денотатов. …смысловые связи в отличие от грамматических не заданы заранее, их надо найти, открыть и интегрировать в модели. Тогда модель или денотат будет смыслом (отрезка) речи. Иначе говоря, смыслом будет то, что предметно тождественно в разных лексических оформлениях.

Именно потому, что смысл – всегда предметный, его структура (модель) обладает цельностью и соответственно наглядностью. Лексические значения, расположенные в тексте в строчку, образуют не просто «букет» в микротеме текста, но «картину», про содержание которой можно рассказать по-разному. Это обстоятельство имеет исключительно важное значение при коммуникации» [5. С. 80-81].

Предметный план высказывания «находит отражение в самих словах и стоящих за словами категориях или смысловых связях, которые представляют второй план текста – план его смыслового содержания» [7. С. 174]. «Слова – это имена вещей, явлений, событий, имена всего того, что есть и может быть в действительности» [5. С. 95].

На основе субъективного «понятийного» фактора, введенного в рассмотрение проблемы классификации слов, определены четыре типа категории слов, соотносимых с понятийными категориями [2]. Первый тип категории слов основывается на общей «понятийной» категории номинации. Слова, входящие в этот тип слов, «отражают и воплощают в своей структуре предметы, процессы, качества, признаки, числовые связи и т. д.». Второй тип слов «отражает наиболее общие, абстрактные категории бытийных отношений – причинных, временных, пространственных, целевых и т. п.». Третий тип

объединяет слова, в которых «находит свое выражение сфера оценок и точек зрения субъекта на действительность и на приемы ее словесного выражения». Четвертый тип слов «уводит в сферу чисто субъективных эмоционально-волевых изъявлений» [2. С. 31-32].

Когда человек использует те или иные слова в речи, он обозначает объекты, их качества, отношения, тот денотатный план, который стоит за словами. Выбор слов, особенности их использования (место в высказывании, связь с другими словами) передает тот смысл, который придает им сам говорящий. Смысл содержится в словах: характер используемых слов отражает предметный и смысловой план высказывания [7. С. 175].

В процессе формирования умения переводчика понимать и воссоздавать основную мысль текста необходимо основываться на том, что предметное содержание «определяется совокупностью, последовательностью явлений (фактов, теоретических положений, аргументов), которые заданы темой высказывания и которые соотносятся с денотатной схемой говорящего. Предметное содержание при этом определяет и замысел высказывания. Совокупность замысла, отражающего тему, и предметного содержания, воплощенного в сложной структуре смысловых категорий или связей, определяет смысловое содержание речевого высказывания» [7. С. 176].

Смысловое содержание текста с позиций изучения коммуникативной природы письменной речи представляет четыре группы «информативных категорий» или «категорий смысловой информации», «коммуникативных категории». Категории первой группы – это категории, выражающие обозначение данного объекта как такового. Вторая группа – это категории, обозначающие обычно существующие связи явлений, а также связи, возникшие в данной ситуации. Третья группа – это категории, которые раскрывают отношение пишущего к предметам, явлениям, людям, о которых он пишет, отношение пишущего к своим мыслям, мыслям и поступкам другого человека. Четвертая группа – это категории, которые выражают побуждение, приказ, требование, совет, просьбу [8. С. 94-98]. «Смысловые», «понятийные» категории соотнесены с характером выражающих их смысловых связей и языковым воплощением их в частях речи и членах предложения. «Чем свободнее высказывается человек, тем больше смысловых связей он продуцирует, тем точнее отражает действительность» [7. С. 176]. В предложении «Ялта была едва видна сквозь утренний туман, на вершинах гор неподвижно стояли белые облака» четыре предметные смысловые связи (Ялта, туман, вершины гор, облака), смысловая связь действия (была видна, стояли), смысловая связь местоположения (сквозь), определительная смысловая связь (едва, утренний, неподвижно, белые).

Смысловое содержания текста анализируется как структура предикатов [4]. Главная мысль, основной смысл высказывания – это главный предикат, который становится понятным в процессе чтения текста и анализа предикативных связей текста, это основной предмет высказывания [4]. Исследуя отношения предмета высказывания и предиката, Н. И. Жинкин установил, что «предмет высказывания чаще раскрывается не в одном, а в цепи суждений и предложений. Обычное представление о том, что субъект высказывания известен слушающему, а предикатом является то новое, что теперь сообщается, не соответствует наблюдениям при анализе текста… Предмет сообщения или только называется, или подразумевается в каждом из суждений, но цель сообщения состоит только в том, чтобы у слушателя (читателя) возникло достаточно полное понятие об этом предмете… Так как понятие образуется в цепи суждений, то в контексте главным будет предмет высказывания. Но в каждом из суждений глав-

ным останется предикат» [4. С. 146-147].

И. А. Зимняя отмечает, что внутреняя структура смыслового содержания речевого высказывания может быть представлена как последовательность ответов на на все более конкретные вопросы – от самого общего вопроса («о чём сообщение») к более конкретному («что в сообщении») и самому конкретному («как предмет сообщения раскрыт, высказан в тексте»). Ответ на самый общий вопрос («о чём сообщение») обозначает объект высказывания м раскрывает его предметный план [7. С. 177].

В статье Дж.Фаулера (Roger Fowler) «The Structure of Criticism and the Languages of Poetry. An Approach Through Language» [14. P. 318-322], в которой обсуждаются задачи литературоведения в области критики художественных текстов, предикаты первого порядка раскрывают развитие главной мысли: средством литературной критики должен быть анализ языка, его функций, процесса создания текста в реальных условиях коммуникации. Тема, главная мысль сформулированы в начале текста [1]. Предмет высказывания уточняется, раскрывается в объяснении необходимости междисциплинарного подхода в литературной критике [3], в определении средств анализа текста [3], их связи с культурой [3], в обосновании необходимости анализа связи языка, ситуации общения и конвенций культуры [4], в определении задач развития умения создавать текст [4], в иллюстрации названных положений с помощью ряда теоретических работ, которые исследуют вопросы языка, литературы, коммуникации [4], в выводах о значении предлагаемого подхода к пониманию задач и методов литературной критики [5], о роли языка как средства анализа текста [5].

1. Критика произведений художественной литературы в литературоведении должна быть построена на основе анализа языка, его функций в процессе коммуникации в реальной действительности.

2. Критика в литературоведении требует междисциплинарного подхода.

2. Требование междисциплинарного подхода определяется необходимостью выбора средств анализа текста: язык, цель использования автором определенных языковых структур в тексте, стиль, социальный этикет, традиция в использовании языка, требования риторики.

2. Все названные средства анализа текста – факторы культуры, которые оказывают влияние на процесс создания высказывания, и которые обусловлены структурной организацией культуры.

3. Язык, его формы зависят от использования языка в социокультурной ситуации: использование языка в соответствии с целью коммуникации определяет выбор структур речи.

3. Текст характеризуется формой, форма создается в связи с определенной ролью текста в коммуникативной ситуации, которая регулируется типичными конвенциями культуры. Условности культуры определяют речь, ее формы.

3. Задачи развития умений создавать текст обусловлены рассматриваемыми положениями.

3. Работы в литературоведении, лингвистике, в которых исследуется предлагаемая теория, утверждают, что социокультурная ситуация, особенности культуры определяют язык, который говорящий использует в процессе создания высказывания.

4. Преимущество предлагаемой модели развития умения создавать текст состоит в том, что модель дает возможность получить знание на основе совокупности факторов, вовлеченных в процесс создания текста.

4. Язык – единство стилей, творчество, взаимопроницаемость языка и культуры.

Н. И. Жинкин отмечает: «В конечном счете, во всяком тексте, если он относительно закончен и последователен, высказана одна основная мысль, один тезис, одно положение. Все остальное подводит

к этой мысли, развивает ее, аргументирует, разрабатывает» [9. С. 250]. Тема есть основа создания содержания текста при переводе. Тема – это то, от чего говорящий может отталкиваться при построении высказывания, чем он связывает данное высказывание с предшествующими высказываниями в процессе общения [13. P. 133]. Явления и предметы действительности, о которых идет речь в тексте, связаны со знанием лексических и грамматических средств языка.

Понимание и передача содержания текста оригинала при переводе формируется в процессе понимания отношений темы и ремы, смысловой структуры высказывания [12]. В высказывании на одном полюсе находится исходный пункт сообщения с минимумом коммуникативной нагрузки, на другом – смысловой, или коммуникативный центр, центр сообщения с максимумом коммуникативной нагрузки, тема и рема [12. С. 18]. «Коммуникативная нагрузка смысловой группы состоит: 1) из ее смыслового объема (объективного содержания, воспринимаемого получателем на основании предыдущего опыта). В смысловую группу могут входить слова с большей или меньшей семантической весомостью, то есть содержащие больше или меньше информации; 2) из влияния контекста – в контексте, где высказывание – только один из элементов речевой ситуации, смысловой объем уточняется, семантическая весомость слов и контекстуальные связи создают семантико-контекстуальную весомость, которая может повыситься или понизиться в зависимости от разных факторов (например, предыдущее упоминание в контексте снижает семантико-контекстуальную весомость смысловой группы)» [12. С. 17-18].

Для информационной нагрузки характерна определенная закономерность в расположении смысловых групп с разной семантико-контекстуальной весомостью (с различными степенями коммуникативной нагрузки) – определенный порядок размещения смысловых групп с различной степенью коммуникативной нагрузки на определенных позициях в высказывании [12. С. 18]. Роль формально-грамматической и информационной структуры конкретного содержания речевого произведения в переводческой деятельности огромна: формально-грамматическая и информационная структура являются основой интеграции знаний в переводческой деятельности, создания взаимодействия. «Несмотря на многообразие конкретного содержания речевых произведений, в их построении, развертывании хода мысли, в способах ее организации можно обнаружить определенные закономерности, вызываемые, вероятно, единством категорий человеческого мышления. Благодаря таким закономерностям содержание, каково бы оно ни было, имеет определенную структуру» [12. С. 6].

Построение содержания высказывания диктуется законами мышления, выражается через языковые средства [12. С. 7]. Задача в обучении переводу – развитие понимания и передачи информационной и формально-грамматической структуры высказывания, знание характерного распределения коммуникативной нагрузки для английского предложения [12. С. 14].

Понимание информационной структуры высказывания – это понимание семантико-контекстуальной весомости смысловых групп, оформленных грамматическими членами предложения, понимание информативности слов, контекстуальных связей смысловых групп, составляющих в совокупности объективное содержание высказывания [12. С. 17]. «Насколько, благодаря семантико-контекстуальной весомости, смысловая группа способствует осуществлению сообщения, являющегося целью данного речевого акта, определяется степенью смысловой нагрузки этой смысловой группы» [12. С. 17]. Информационная структура имеет свое постоянное средство выражения – семантический словопорядок, то есть определенное рас-

положением смысловых групп с различными степенями коммуникативной нагрузки [12. С. 41]. В процессе перевода важнейшими изменениями в передаче содержания текста оригинала являются те, которые связаны с передачей компонентов смысловой структуры высказывания [12. С. 249]. Синтаксические изменения при переходе от одного языка к другому «вызваны необходимостью сохранить в переводе компоненты информационной структуры высказывания без изменений» [12. С. 254]. Знание моделей, по которым осуществляется перестройка речевой структуры высказывания при переводе, дает возможность выявить те языковые средства, с помощью которых обеспечивается сохранение компонентов информационной структуры в тексте перевода.

Раскрытие основной мысли текста зависит от теоретических особенностей научной дисциплины, являющейся содержанием текста, знания отношений предметного мира, обеспечивающих связь высказываний. Тема требует знания определенного языка, терминологии, готовности создавать новые значения в контексте темы, умения получать знания, связанные с темой высказывания. Тема текста и научная дисциплина всегда связаны с различием в особенностях исследования предмета в двух культурах. При переводе «прояснение значения (содержащегося либо в формальных определениях, либо в иллюстративных примерах) происходит лишь тогда, когда определяемые термины «сцеплены» с человеческим опытом. Это серьезная проблема, поскольку опыт различных людей, хотя он в чем-то и пересекается, весьма различен. В частности и в нашей научной жизни это различие опыта может быть очень значительным. Весь наш опыт – это во многом опыт мышления, а мышление регулируется языком в широком смысле слова, т. е. способом организации идей, а различные способы организации идей задаются той или иной «дисциплиной». Дисциплина – значит – принуждение. Дисциплина очень важна для любой организационной деятельности. Она предписывает репертуар понятий, модели классификаций, правила очевидности, этикет речи. Следовательно, междисциплинарная деятельность зависит от способности людей мыслить в терминах более чем одного языка – от искусства более трудного, нежели, скажем, способность думать по-английски и по-французски, поскольку языки научных дисциплин различаются не только словарем и грамматикой (как обычные языки), но также более глубокими своими аспектами, значение которых, как представляется, и может быть передано фразой «принципы организации мышления» [1. С. 536-537].

Развитие основной мысли текста определяется смыслом текста как единого целого. Понимание содержания в процессе общения «определяется не стереотипом синтаксических правил, а произвольным управлением с образованием смысловых предметных связей. …смысловые связи проникают в структуру предложения и связывают предложения между собой. … происходит смысловая интеграция порядка предложений» [5. С. 78]. Понимание смысловых связей формируется в процессе развития знаний о действительности, об отношениях, свойствах, признаках предметов, о сферах применения языка. «Смысл возникает не только в лексемах. Он начинает формироваться до языка и речи. Надо видеть вещи, двигаться среди них, слушать, осязать – словом, накапливать в памяти всю сенсорную информацию, которая поступает в анализаторы. Только в этих условиях принимаемая слухом речь с самого начала обрабатывается как знаковая система и интегрируется в актах семиозиса» [5. С. 83].

«Текстовой смысл – это интеграция лексических значений двух смежных предложений текста. Если интеграция не возникает, берется следующее смежное предложение, и так до того момента, когда возникает смысловая связь этих пред-

ложений. … Смысл – это интеграция конкретных значений, или, иначе, интеграция (смысловая) связь двух речений. Грамматическая связь работает внутри предложения в виде управления, согласования и примыкания словоформ. Смысловая связь работает между предложениями, связывая их по смыслу» [5. С. 84-85; 87]. Н. И. Жинкин подчеркивает необходимость когнитивных усилий для понимания смысла, анализирует смысл как установление взаимопонимания в процессе коммуникации в определенных условиях взаимодействия, смысл связан со всем, чем живет человек. «Смысл является интегралом значений. Человек в процессе словесной коммуникации обменивается с партнером не только и только когнитивными образованиями, но и всем тем, чем живет. В интегрированном смысле своеобразно сливаются все содержательные компоненты данного, конкретного высказывания, которые можно рассматривать как действие и поступок человека» [5. С. 89]. Понимание смысла – это работа, которую выполняют участники коммуникации в процессе создания единого текста. «Для того, чтобы получился смысл надо найти предикат…. предикат – это не грамматическое явление, хотя, конечно, входит в состав знаковой системы: где-то в предложении предикат есть. Он есть в тексте, в который войдет данное предложение. Такой текст может быть предполагаем одним из партнеров, а если его поймет другой, то это текстовое дополнение станет обоюдным. Таким образом, в тексте не только содержится то, что сказано в данный момент, но и должно учитываться то, что было сказано раньше, и предполагается то, о чем следует сказать в дальнейшем. Это и есть операция Универсального Предметного Кода, которая не применима к отдельно взятому предложению, а ведет к раскрытию текста вперед и назад до бесконечности» [5. С. 94]. «Связь значений конкретных слов предполагает понимание темы, т. е. гипотезу о развитии смысла, представление о будущем тексте и т. д. – до бесконечности» [5. С. 96].

Тема есть структура всего содержания текста, которая задает способы развития темы, возможности полноты раскрытия темы, создания смысла, использования необходимых знаний, применения лексических и грамматических средств языка. «Тема дискурса есть выражение семантической макроструктуры данного дискурса. Подобная макроструктура – это не абстрактно-теоретический концепт, у темы есть свой психологический коррелят или когнитивная схема, которая определяет планирование, продуцирование, восприятие и понимание всего процесса общения, а также хранение полученной информации и ее воспроизведение. Глобальная семантическая макроструктура опирается на макропропозицию. Такая макропропозиция – это своего рода генетический код глобальной организации смысла в дискурсе» [10. С. 141].

Процесс развития смысла в коммуникации обусловлен субъективностью сознания, пониманием предметов действительности как интенциональных объектов [9. С. 16]. В процессе восприятия направленность нашего сознания может быть понята «не просто как концентрация внимания на определенном объекте, а как вынесение во вне и вкладывание во внешний предмет наших собственных внутренних ментальных состояний. Мы вкладываем в предметы те впечатления, которые возникают и формируются в нашем внутреннем мире [9. С. 16]. В процессе такого «вынесения вовне» внутренние состояния сознания превращаются в предикаты, которые приписываются предмету. Это опосредующее звено, которое создает общий для нас мир [9. С. 20]. Высказывая самое элементарное суждение о принадлежащей к «внешнему» миру вещи «это яблоко круглое, красное и сладкое» – я тем самым как бы предлагаю Другому тест на сходство наших «внутренних» миров. От-

вечая мне: «Да, оно действительно круглое, красное и сладкое» он сообщает мне не столько о яблоке, сколько о том, что система восприятий, порождающая содержание мира его души, идентична моей собственной [9. С. 21]. Формируя предметы внешнего мира как интенциональные объекты, люди действуют по общей для той или иной социокультурной общности единой схеме» [9. С. 21]. Знание такой схемы дает возможность понять развитие мысли, отношение говорящего в действительности.

Понимание основной мысли в тексте формируется в процессе развития знания единства четырех сфер использования языка: сферы производственной деятельности (специальная речь), сферы быта (разговорно-обиходная речь), сферы культурологии (художественная и научная речь), сферы социальной деятельности (публицистическая речь) [11. С. 90].

Понимание и воссоздание основной мысли текста формируется в процессе развития умения формулировать предметные отношения разными синонимичными способами, развития знания видов деятельности, особенностей понимания и отношения к действительности, передавать смысл разными грамматическими способами, анализировать уместность выбранного значения в структуре текста.

Тексты в обучении переводческой деятельности должны формировать знание о развитии науки, образования, искусства, истории культуры, коммуникации. Тексты в обучении переводу должны способствовать формированию познавательных интересов, исследовательских навыков.

Важное значение имеет готовность переводчика применять синтаксические трансформации, связанные с тем, что «языки по-разному могут оформлять одно и то же суждение, придавая ему большую или меньшую выразительность» [3. С. 486]. Преобразования размещения слов в высказывании имеют большое значение в точной передаче смысла высказывания. «Одно и то же суждение в реальной речи может приобрести формы разных высказываний» [3. С. 486]. 1) К берегу приближается корабль. 2) Приближается корабль к берегу. 3) Приближается к берегу корабль. 4) К берегу корабль приближается. «С точки зрения формальной логики все эти высказывания оказываются тождественными, так как являются истинными, если называют реально происходящую ситуацию, и ложными, если, например, в реальности корабль не приближается» [3. С. 486]. С позиции способов передачи смысла эти высказывания различны. Они передают разное отношение участника общения к предметной ситуации. Структура высказываний отражает то, как отправитель речи хочет представить предметную ситуацию тому, к которому обращено сообщение. «В каждом случае картина одной и той же предметной ситуации, отраженной сознанием автора речевого произведения, будет несколько иной. Автор будет показывать ее как бы с разных сторон, выдвигая на первый план одни детали и «уводя в тень» другие» [3. С. 487].

В любых языках «в качестве коммуникативно значимого может выступать любой элемент высказывания, а именно субъект, его признак, объект, пространственные или временные рамки» [3. С. 490]. Свободная перестановка элементов высказывания допускается разными языками в разной степени [3. С. 490]. Правила расположения коммуникативно значимых слов в русском и английском языках, использование глагола, обозначающего действие в действительном или страдательном залоге, особенности восприятия объектов окружающей действительности различны. Различия в языках существуют в моделях высказывания в его отношении ко времени и событию, в обозначении субъекта предметной ситуации как элемента высказывания [3. С. 500]. «Наибольшим разнообразием от языка к языку отличаются структуры высказываний,

детально описывающих предметные ситуации: места и времени действия, характеристики действующих и т. п.» [3. С. 500]. Синтаксические конструкции в языке – это знание о том, как тот или иной язык представляет «динамическую картину мира, …показывает последовательное развитие события во времени и пространстве» [3. С. 506]. Воссоздание смысла текста зависит от умения понимать использование автором синтаксических конструкций: понимание функций синтаксических единиц дает возможность почувствовать настроение говорящего, его отношение к предмету речи.

Различие в способах описания ситуации с помощью синтаксических конструкций в русском и английском языках, обусловленное различиями в членении картины одной и той же ситуации, дано в следующем предложении. D. Salinger. Raise High the Roof Beam Carpenters. One night some twenty years ago during a siege of mumps in our enormous family my younger sister, Franny, was moved, crib and all, into the ostensibly germ-free room that I shared with my eldest brother, Seymour. Лет двадцать тому назад, когда в громадной нашей семье вспыхнула эпидемия свинки, мою младшую сестренку Фрэнни вместе с колясочкой перенесли однажды вечером в комнату где я жил со старшим братом Симором и где предположительно микробы не водились. В русском предложении происходит изменение движения мысли при описании картины события. Английское предложение начинается с конкретного обстоятельства времени One night, русское предложение начинается с обстоятельства, обозначающего действие, которое произошло много лет назад – Лет двадцать тому назад. В русском и английском предложениях меняется расположение темы и ремы – during a siege of mumps in our enormous family – когда в громадной нашей семье вспыхнула эпидемия свинки. Важная характеристика ситуации the ostensibly germ-free room в английском предложении дается в середине предложения, в русском предложения – в конце.

Основу развития умения понимания и передачи замысла говорящего при переводе составляет развитие словарного запаса переводчика. «Поскольку через слово происходит формирование информационной базы человека, овладение опытом предшествующих поколений и становление индивида как члена определенного социума, можно трактовать лексикон как средство доступа к этой базе» [6. С. 157]. «Лексикон – существует в неразрывном взаимодействии со всеми психическими процессами, одним из продуктов взаимодействия которых он является» [6. С. 166]. Важнейшим принципом организации лексикона в памяти является ассоциативность [6. С. 159-161]. «ассоциативное поле лексики интегрирует все описанные в научной литературе виды полей» [6. С. 160]. «…очевидна фундаментальная роль многоступенчатых связей для упорядочения знаний человека об окружающем его мире и для оперирования знаниями в процессе коммуникации. Характер связей между единицами ассоциативного поля привел к заключению о наличии различных степеней имплицирования одного слова другим» [6. С. 161-162]. «Именно цепи опосредующих импликаций лежат в основе упорядоченности знаний о мире в информационной базе человека» [6. С. 162]. В поверхностном ярусе лексикона нередко хранятся начальные и конечные элементы таких цепей, в то время как восстановление промежуточных звеньев требует обращения к глубинному ярусу и может приводить к актуализации широкого круга связей разных ступеней опосредованности. Отсюда вытекает представление о концентрическом строении ассоциативного поля того или иного слова, интегрирующего (прямо или с разными степенями опосредованности) значения всех входящих с ним слов» [6. С. 162]. Ассоциации со словами накапливаются в процес-

се формирования знаний о видах деятельности, социальных сферах применения языка, сравнении культур, работы со словарями.

В обучении переводческой деятельности необходимо формировать знание способов развития основной мысли в текстах разного типа: официально-делового, научно-технического, газетно-публицистического, функционального стиля обиходного общения, литературно- художественного стиля.

Тема – средство создания целостности текста, единства смысла, взаимодействия. Смысл текста воссоздается с помощью знания «схем мысли» (2), которые дают возможность соединить правила языка и творчество говорящего. Отношение речь – текст определяет развертывание основной мысли текста, установление взаимодействия в переводческой деятельности. Умение анализировать языковые средства, передающие основную мысль высказывания говорящего в социокультурной ситуации общения, знание способов формулирования мысли в системе культуры дает возможность создать социальное взаимодействие в процессе перевода. Тема – это интеграция знаний. Тема включает знание социальной сферы языка, деятельности, психологии человека. Тема – знание способов понимания и передачи смысла текста оригинала, это высшая смысловая структура в переводческой деятельности, она направляет, регулирует создание смысловых структур текста перевода.

ПРИМЕЧАНИЯ

1. Автономова Н. С. Познание и перевод: монография. – М.: РОССПЭН, 2008.

2. Виноградов В. В. Русский язык. – М., 1972.

3. Гарбовский Н. К. Теория перевода: учебник. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 2004. – 544 с.

4. Жинкин Н. И. Развитие письменной речи учащихся III-VII классов: монография. – М.: Изд. АПН РСФСР, 1956. – Вып. 78.

5. Жинкин Н. И. Речь как проводник информации: монография. – М.: Наука, 1982. – С. 157.

6. Залевская А. А. Введение в психолингвистику: учебник. – М., 1999. – 382 с.

7. Зимняя И. А. Лингвопсихология речевой деятельности: монография. – М: Московский психолого-социальный институт; Воронеж: НПО «МОДЭК», 2001. – 432 с.

8. Клычникова З. И. Психологические особенности обучения чтению на иностранном языке: учебное пособие. – М.: Просвещение, 1973. – 224 с.

9. Липпский Б. И. Вещь как интенциональный объект // Вопросы философии. – 2011. – № 2. – С. 14-22.

10. Макаров М. Л. Основы теории дискурса: монография. – М.: ИТДГК «Гнозис», 2003. – 280 с.

11. Халеева И. И. Основы теории обучения пониманию иноязычной речи: монография. – М.: Высшая школа, 1989. – 238 с.

12. Черняховская Л. А. Перевод и смысловая структура: монография. – М.: Международные отношения, 1976. – 264 с.

13. Brown G., Yule G. Discourse Analysis. – Cambridge University Press, 1983. – P. 133.

14. Fowler Roger. The Structure of Criticism and the Languages of Poetry. An Approach Through Language // The Idea of Literature. – М.: Прогресс, 1979. – С. 318-322.

МОСКОВСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ
ИМЕНИ М. В. ЛОМОНОСОВА

УДК 159.9.018
ББК 88.23-30
Психология

КРОССМОДАЛЬНОЕ И КРОССПРЕДМЕТНОЕ ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ ПРИ ЛОКАЛЬНЫХ ПОРАЖЕНИЯХ МОЗГА

Е. В. Андреева

В статье представлены результаты исследования особенностей кроссмодальных и кросспредметных взаимодействий при лево- и правосторонних поражениях мозга.

Результаты, полученные при исследовании обеих групп больных с локальной мозговой патологией, позволяют сделать общий вывод о том, что в зависимости от стороны поражения, нарушения процессов сравнения и узнавания носят специфический характер, а изменения их продуктивности могут быть обусловлены различными причинами. Обсуждаются возможные механизмы обнаруженных особенностей.

Ключевые слова
Кроссмодальные взаимодействия, кросспредметные взаимодействия, сравнение, узнавание

Важнейшим средством познания окружающего предметного мира является сравнение, «только сравнивая предметы и явления друг с другом, человек получает возможность правильно ориентироваться в окружающем мире, реагировать одинаково на сходное в предметах и действовать различно в зависимости от различий, какие имеются у них» [3].

Операция установления сходства предметов окружающего мира рассматривается многими авторами как один из центральных психологических конструктов теории познания [5].

Важную роль играет операция сравнения и в мнестических процессах. Так, частным видом сравнения можно назвать узнавание, которое определяется как «перцептивно-мнестическая идентификация объекта, который был ранее воспринят и в данный момент присутствует в перцептивном поле» [4].

При этом важно отметить, что в отличие от процессов сравнения, при узнавании необходимо присутствие **того же** объекта, что был ранее воспринят, то есть наличие всего набора признаков, характеризующего предъявленный ранее объект.

Поскольку в подходе к пониманию особенностей сравнения и узнавания специальное место занимают вопросы кодирования при запоминании и считывании информации, в частности, роль и соотношение признаков различных модальностей и различных уровней, можно предположить, что при различной локализации патологии мозга в целостных процессах сравнения и узнавания будут нарушаться те или иные их структурные составляющие и качественные характеристики.

Полученные при этом данные позволят уточнить представления о мозговых ме-

ханизмах и межполушарном взаимодействии в процессах сравнения и узнавания.

Основной **целью** настоящего исследования являлось изучение межполушарной организации вербальной и невербальной памяти на модели узнавания и сравнения в норме и патологии (при локальных поражениях мозга).

Для достижения поставленной цели был использован принятый в школе А. Р. Лурия комплекс методик нейропсихологического исследования, а также специальная экспериментальная методика, направленная на изучение процессов сравнения и узнавания.

Данная **методика** состояла в запоминании 10 стимулов (вербальных/невербальных) разных модальностей (зрительной, слуховой), которые затем предъявлялись в случайном порядке среди 20 дистракторов. Испытуемый должен был ответить «да», если тестируемый стимул соответствует (конгруэнтен или идентичен) предъявляемому при запоминании, и «нет», если, по его мнению, он к запоминаемому ряду не относится. Варьировались модальности и тип (вербальный/невербальный) предъявляемого материала при запоминании и актуализации.

Испытуемые, получив задание на опознание стимулов, не имели сведений об условиях, в которых будет осуществляться припоминание.

Для оценки степени выраженности нарушения процессов узнавания и сравнения использовались следующие параметры: общее количество ошибок, по которому оценивалась продуктивность изучаемых процессов; количество ошибок того или иного вида – потерь и ложных узнаваний, – по которым исследовалась зависимость от модальности/типа материала запоминания и актуализации.

В исследовании приняли участие **20 здоровых испытуемых** (контрольная группа), **21 больной с поражением правого** и **16 – левого полушария мозга** (экспериментальная группа). Патологический очаг располагался строго унилатерально в левом или правом полушарии мозга.

Анализ полученных **результатов** показал, что здоровые испытуемые успешно справляются с задачей на узнавание и сравнение, обнаруживая высокую продуктивность актуализации стимулов (от 70 до 100%) в различных условиях эксперимента. Вместе с тем, стоит отметить, что выполнение заданий представляло известные трудности и для здоровых людей, поскольку в различных экспериментальных сериях обнаруживаются ошибки при сравнении (от 1,05 до 3,15 в абсолютных значениях в среднем по группе) и узнавании (от 0,35 до 2 в абсолютных значениях в среднем по группе).

Отчетливо выделяются показатели, свидетельствующие о зависимости продуктивности сравнения и узнавания от типа материала, предъявляемого для запоминания (имеет место более высокая продуктивность ($p<0,05$) при запоминании невербального материала по сравнению с вербальным), при этом тип материала, предъявляемого при актуализации, не является значимым для данной группы испытуемых.

Выраженных эффектов модальности (зависимости эффективности узнавания и сравнения от модальности, в которой предъявлен материал для запоминания или сравнения) обнаружено не было, на уровне тенденции, однако, имеет место большая эффективность при слуховом способе запоминания слов по сравнению со зрительным их запоминанием (среднее количество ошибок – 2 и 2,53 соответственно).

Сопоставление продуктивностей узнавания и сравнения в одномодальных и кроссмодальных, однопредметных и кросспредметных сериях свидетельствует об отсутствии выраженной эффективности в случае несовпадения модальностей или типов материала.

Качественный анализ ошибок указывает на то, что испытуемые могут допускать как потери элементов, так и ложные узнавания. Прежде всего, необходимо отметить, что количество ошибок по типу по-

терь преобладает над количеством ложных узнаваний во всех сериях эксперимента. Наименьшее количество ошибок, как при узнавании, так и при сравнении наблюдается при предъявлении для запоминания невербального стимула.

Наибольшее количество ошибок обоих типов наблюдается при сопоставлении акустически запомненного слова с изображением. Но, в целом, числовые значения, характеризующие ложные узнавания и пропуски достаточно однородны.

На основании данных, полученных при исследовании здоровых испытуемых, можно сделать следующие выводы:

– продуктивности сравнения и узнавания зависят от типа запоминаемого материала, с преимуществом невербального,

– выраженных эффектов модальности при запоминании и актуализации стимулов не выявлено,

– не выявлено кроссмодальных/кросспредметных эффектов,

– ошибки достаточно однородны, преобладают ошибки-потери.

Анализ результатов, полученных при исследовании больных с **поражениями правого полушария** мозга, показывает, что в данной группе наблюдается снижение относительно результатов контрольной группы продуктивности узнавания и сравнения при предъявлении для запоминания вербальных стимулов.

При этом сохраняется выявленное в группе здоровых испытуемых преимущество при запоминании невербального материала.

Исходя из представлений о ведущей роли правого полушария в осуществлении зрительно-гностических функций [1-2], можно было бы ожидать, что зрительное запоминание материала у данной категории больных будет приводить к значительному снижению продуктивности узнавания и сравнения (причем более выраженное для невербального материала).

Однако результаты свидетельствуют о том, что продуктивности сравнения и узнавания снижаются относительно результатов здоровых испытуемых, как в случае зрительного, так и, особенно, слухового способов запоминания вербального материала ($p<0,05$).

Этот факт можно проинтерпретировать в пользу непосредственного отношения правого полушария мозга к участию в переработке акустических характеристик вербальных стимулов.

Нарушение правополушарных систем головного мозга находит свое отражение и в особенностях узнавания и сравнения в зависимости от типа материала, предъявляемого при актуализации. Если у здоровых испытуемых продуктивность не зависит от этой составляющей, то у данной группы больных в случае предъявления для узнавания и сравнения вербального материала продуктивность значимо выше ($p<0,05$), чем в случае предъявления невербального. Что может быть обусловлено недостаточностью зрительно-перцептивного звена в общей структуре процесса узнавания и сравнения при правосторонней локализации очага поражения.

Следующей особенностью процессов узнавания и сравнения у больных с поражением правого полушария является влияние на эффективность модальности запоминания (больше ошибок при слуховом предъявлении стимула для запоминания ($p<0,05$)), у контрольной группы различия в продуктивности при слуховом и зрительном способах запоминания не являются статистически значимыми. Модальность актуализации значимо не влияет на продуктивность узнавания и сравнения.

Сопоставление эффективности сравнения в одно- и кроссмодальных условиях свидетельствует о том, что при поражении правого полушария наблюдается преимущество одномодального взаимодействия перед кроссмодальным ($p<0,05$). Что может свидетельствовать о роли правого полушария в реализации межмодальных взаимодействий.

Анализ качества допущенных ошибок

указывает на то, что снижение продуктивности и узнавания, и сравнения у больных с поражением правого полушария мозга по сравнению с нормой происходит за счет увеличения количества ошибок по типу пропусков. Причем наибольшие трудности для больных с правополушарной патологией представляет сопоставление написанного слова с изображением (среднее количество ошибок – 4,67), где зрительное звено встречается дважды и происходит кросспредметное (вербально-невербальное) сопоставление.

Данные результаты соответствуют представлению о том, что при поражении правого полушария страдает перцептивная фаза мнестической деятельности, способность непосредственного запечатления следов [2].

Характерно, что дефицитарность гностического звена выявляется как в слуховой, так и в зрительной сферах, а наличие акустического компонента при слуховом запоминании приводит к увеличению ложных узнаваний.

Особенности стратегии узнавания и сравнения в целом для данной группы больных состоят в том, что они недооценивают «знакомость» материала, относя его к числу дистракторов, что приводит к ошибкам типа потерь, и тем самым – к снижению продуктивности узнавания.

Характерно, что второй возможный вариант стратегии – отнесение дистракторов к стимульному материалу (ложные узнавания) у данной группы больных представлен в относительно меньшей степени, и значимо репрезентирован только в случае сопоставления запомненного на слух материала и изображения.

Из всего вышесказанного можно заключить, что при поражении правого полушария головного мозга выявляется как общее снижение продуктивности узнавания и сравнения, так и ряд его особенностей относительно нормы, обусловленных данной патологией. Можно говорить о нарушении непосредственного запечатления при правосторонних поражениях мозга стимулов любой модальности, влекущее за собой снижение продуктивности узнавания.

У больных с поражением **левого полушария** головного мозга наблюдается своя специфика в нарушении процессов сравнения и узнавания.

В первую очередь, в данной группе больных, по сравнению с результатами, полученными у здоровых испытуемых и у больных с поражением правого полушария, необходимо отметить выраженное общее снижение продуктивности сравнения и узнавания. Оно имеет место при любых экспериментальных условиях.

Представляется необходимым подчеркнуть эту особенность общего состояния процессов сравнения и узнавания стимулов разных типов и модальностей у больных с поражением левого полушария как важную фоновую характеристику. Полученный результат согласуется с представлениями о специализации левого полушария в переработке вербального и вербализуемого (предметные изображения) материала. Грубое нарушение выполнения заданий больными с левосторонней локализацией очага также свидетельствует о значении речевой системы в осуществлении высших психических функций.

Одновременно с выраженным снижением продуктивности сравнения и узнавания, отмечается ряд особенностей, которые обусловлены левосторонней локализацией патологического процесса.

Можно отметить, что для выборки больных с левополушарной патологией сохраняется выявленная в предыдущих группах зависимость продуктивности сравнения от типа запоминаемого материала (выше при невербальном запоминании). Что может свидетельствовать о том, что запоминание зрительного невербального стимула при органических поражениях мозга связано с большей доступностью при последующем узнавании и сравнении, чем запоминание вербального материала.

Для данной выборки больных также ха-

рактерно увеличение количества ошибок при включении в процесс сравнения акустического звена, особенно на этапе запоминания, причем возрастает не только количество ошибок-потерь, но и ложных тревог.

При поражении левого полушария также сохраняется и другая особенность узнавания и сравнения, выявленная у здоровых испытуемых, а именно, отсутствие зависимости их продуктивности от способа актуализации (тип и модальность материала, предъявляемого для актуализации не играет значимой роли), а также отсутствие значимых изменений в продуктивности в одно- и кроссмодальных условиях.

Анализ качества допущенных ошибок указывает на то, что кроме увеличения количества ошибок-потерь во всех экспериментальных условиях возрастает и количество ложных тревог.

Так, наблюдается статистически значимое ($p<0,05$) возрастание ошибок по типу ложных тревог при предъявлении на первых этапах эксперимента акустического вербального материала. В связи с этим можно заключить, что дефицит левого полушария проявляется помимо снижения общей продуктивности, в возрастании количества ложных узнаваний. То есть можно предположить недостаточность не только мнестических процессов, но и изменения в процессе принятия решения.

Стратегию сравнения и узнавания больных с поражением левого полушария можно охарактеризовать как недооценка «знакомости» стимульного материала и переоценка «знакомости» дистракторов. В результате стимульный материал относится к дистракторам, что приводит к ошибкам-потерям, вместе с этим ошибочная идентификация приводит к ложным узнаваниям.

Таким образом, анализ изменения процессов узнавания и сравнения у больных с локальными унилатеральными поражениями мозга показал, что для эффективного запоминания и сравнения вербальных и невербальных стимулов, независимо от модальности их репрезентации, необходима совместная работа обоих полушарий мозга. При этом, как правая, так и левая гемисферы мозга вносят свой специфический вклад в осуществление изучаемых процессов. А выявленное снижение продуктивностей узнавания и сравнения может быть обусловлено различными причинами в зависимости от стороны поражения. Функциональная недостаточность левого полушария приводит к изменению нейродинамических параметров, размыванию границ следа из-за выравнивания возбудимости при интерференции. В отличие от этого дефицит, обнаруживающийся при поражении правого полушария, скорее обусловлен дефектом запечатления в связи со слабостью гностического звена.

И хотя для полноценного развертывания процессов узнавания/сравнения необходима совместная работа обоих полушарий мозга, как показали результаты проведенного исследования и их анализ, ведущую функцию в этом процессе, скорее всего, выполняет левое полушарие.

ПРИМЕЧАНИЯ

1. Балонов Л. Я. Слух и речь доминантного и недоминантного полушария / Л. Я. Балонов, В. Л. Деглин. – Л.: Наука, 1976. – 218 с.

2. Симерницкая Э. Г. Доминантность полушарий / Э. Г. Симерницкая. – М.: Изд-во МГУ, 1978. – 25 с.

3. Смирнов А. А. Психология: Учебник для педагогических институтов / А. А. Смирнов, А. Н. Леонтьев, С. Л. Рубинштейн. – М.: Учпедгиз, 1958.

4. Флорес Ц. Память / Ц. Флорес. Хрестоматия по общей психологии. Психология памяти; под ред. Ю. Б. Гиппенрейтер, В. Я. Романова. – М.: Изд-во МГУ, 1979. – С. 244-270.

5. Medin D. L. Respects for Similarity / D. L. Medin et al. // Psychological Review. – 1993. – Vol. 100. – № 2. – PP. 254-278.

МОСКОВСКИЙ ГОРОДСКОЙ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ

УДК 159.923
ББК 88.352
Психология развития, акмеология

ПСИХОЛОГИЯ

ЛИЧНОСТНЫЕ РЕСУРСЫ И КОПИНГ-СТРАТЕГИИ В ЮНОСТИ И ЗРЕЛОСТИ: ВОЗРАСТНОЙ И РЕГИОНАЛЬНЫЙ АСПЕКТЫ

И. Н. Базаркина

В этнорегиональном контексте: Россия (Москва и Грозный), Армения (Ереван), Италия (Рим), – представлено практическое исследование возрастных различий (юность и зрелость) выраженности психологических личностных ресурсов, приведены возрастные и этнорегиональные особенности проявлений копинг-стратегий; сделаны выводы о взаимосоотношении личностных ресурсов и копинга у лиц юношеского и зрелого возрастов, юношей и девушек, мужчин и женщин, относящихся к разнообразным этносам, странам и регионам; приведены психолого-педагогические рекомендации для системы высшей школы.

Ключевые слова
Юношеский и зрелый возраст, личностные ресурсы, жизнестойкость, вовлечённость, контроль, принятие риска, экзистенциальная исполненность, активность, оптимизм, осмысленность жизни, самопринятие, самоуважение, представления о природе человека, копинг-стратегии

Актуальность и цель исследования

Актуальность и научно-практическая значимость изложенного в настоящей статье научного исследования состоит в том, что в современном мире имеются экономическая, социальная и политическая нестабильность, локальные войны и этническая напряжённость. В этой связи становится исключительно важной с практической точки зрения научная проблематика конфликтов, кризисов и критических ситуаций. В обозначенном контексте психологически обоснованно делать акцент именно на совладающем поведении людей, на копинг-стратегиях, кроме этого, учитывать личностные ресурсы, позволяющие эффективно преодолевать критические ситуации. Именно это анализируется **в представленном исследовании, целью которого является** установление возрастных различий и региональной специфики в преодолении личностью (в юности и среднем возрасте) стрессовых ситуаций, выявление индивидуально-психологических особенностей и паттернов поведения, используемых людьми в критических ситуациях, раскрытие особенностей личностных ресурсов и совладающего поведения в юности и зрелости.

Определение юности и зрелости в психологии развития, акмеологии

Возраст, с позиций теории и практики

психологии развития, – это понятийная содержательная категория, служащая для обозначения временных характеристик индивидуального развития. Возраст, в общеупотребимом смысле, – это период времени, начиная с рождения индивида и до данного конкретного момента жизни (хронологический возраст). Хронологические рамки и особенности каждого возраста не статичны, а динамичны, – они определяются действием общественно-исторических факторов, потребностями общества, т. е. – т. н. социальным заказом общества. В отличие от хронологического возраста, понятие психологического возраста обозначает определённую, качественно своеобразную ступень онтогенетического развития, детерминированную закономерностями формирования организма, условиями жизни, обучения и воспитания и имеющую культурно-историческое происхождение. Возраст характеризуется теми специфическими задачами освоения форм культуры, которые решаются развивающимся человеком, а также качественно новыми типами деятельности и соответствующими им психологическими новообразованиями, которые возникают на данной ступени развития и определяют сознание человека, его отношение к себе и к окружающему миру в целом. Каждый возрастной период изучается с учётом общих тенденций развития, с учётом особенностей предыдущего и последующего возрастов. Каждый возраст имеет резервы развития, которые могут быть мобилизованы в процессе специально социально организованной деятельности, и/или активированы самой личностью [6, 7].

Юношеский возраст – это существенная стадия онтогенетического развития, хронологически имеющая место между подростковым возрастом и взрослостью. В этом возрасте завершается физическое, в том числе половое, созревание организма. В психологическом плане главной особенностью данного возраста является вступление в самостоятельную жизнь, когда происходит выбор профессии, резко меняется социальная позиция. Юность для юношей и девушек – это время выбора жизненного пути, учеба в ВУЗе, обучение и работа по выбранной специальности (включая поиск её), создание семьи, для юношей, вероятно, – служба в армии. Юношеский («студенческий») возраст, – период юности в развитии личности (16-17 – 22-23), – это, как правило, – социально-психологическое («социализационное») начало самостоятельной, взрослой жизни человека. 16-17 лет – 22-23 года, – это, в широком смысле, целостный юношеский возрастной и социально-психологический этап развития личности человека. Наряду с этим, в юности выделяются следующие возрастные периоды: 16-17 лет, – ранняя юность (по И. С. Кону и др.), 17-21 год, – собственно (в узком смысле) юность, 21-23 года, – поздняя юность. Эти возрастные периоды имеют свою специфику, но, при этом, обладают и многими общими характеристиками. Например, Э. Эриксон, общими параметрами для всего юношеского периода, независимо от пола людей, считает такие аспекты как: амбивалентные чувства интимность/изоляция, нахождение своего места в мире, формирование и развитие социальной зрелости, становление профессиональной направленности, культурологический (мировоззренческий) кризис личности, переосмысление жизненных целей [6,7].

Вместе с тем процесс развития личности продолжается во взрослом, среднем, **зрелом возрасте**, разделённом с юностью возрастным этапом молодости и являющимся так называемым «возрастом акме» (возрастом наивысшего развития социально-профессиональных достижений личности). При этом, противоречия и кризисы, успехи и неудачи, самопознание и самосовершенствование, поиски смысла жизни и пути их достижения, надежды и разочарования, конфликты и их разрешение (в семье, на работе, в межличностных

отношениях), оптимистическая и пессимистическая жизненная позиция – всё это и многое другое присуще людям в среднем, зрелом возрасте. Имеется много возрастных классификаций, разработанных специалистами из разных областей человеческого знания (и по разным основаниям). Например, по древней китайской классификации зрелость разделяют на 4 периода: с 20 до 30 лет – возраст вступления в брак; с 30 до 40 – возраст выполнения общественных обязанностей; с 40 до 50 – познание собственных заблуждений; с 50 до 60 – последний период творческой жизни. Пифагор сравнивал возраста с временами года и, соответственно, зрелость охватывала периоды лета (20-40) и осени (40-60). Возрастная периодизация Д. Б. Бромлей (1966) относит зрелость к четвертому циклу и делит их на четыре стадии: 1) ранняя взрослость 21-25 лет; 2) средняя взрослость 25-40 лет; 3) поздняя взрослость 40-55 лет; 4) предпенсионный возраст 55-65 лет. Схема периодизации индивидуального развития В.В. Бунак (1965) относит зрелость ко второй (стабильной) стадии развития, которая включает в себя два периода, подразделяющиеся на два возраста. Взрослый период: первый возраст – 22-28 лет для мужчин, 21-26 для женщин и второй возраст - 29-35 лет для мужчин, 27-32 – для женщин. Зрелый период: первый возраст – 36-45 лет для мужчин, 33-40 лет для женщин и второй возраст – 46-55 лет для мужчин, 41-50 – для женщин. Общепринятыми в гуманитарных науках границами возрастных периодов взрослости, среднего возраста и зрелости являются: 29/30 – 40/42, – взрослость (взрослый, средний возраст); 40/42 – 53/55, – зрелость (зрелый возраст). Стадии развития личности по Э. Эриксону (1978) включают в себя: раннюю взрослость (от 20 до 40-45 лет), среднюю взрослость (от 40-45 до 60 лет) и позднюю взрослость (свыше 60 лет). Э. Эриксон выделяет общее в возрастах взрослости (29/30 – 40/42) и зрелости (40/42 – 53/55). Это такие аспекты как: противоречивые переживания творчество/застой, качественное развитие или угасание креативности, профессиональное развитие, занятие места в обществе, культурно-религиозное становление и развитие. Мы придерживаемся общепризнанной в отечественной психологии развития классификации и общего подхода отечественных классических авторов, однозначно относящих возрастной период 30-50 лет к взрослому, среднему, зрелому возрасту [6, 7].

Помимо имеющихся существеннейших различий, в юношеском и зрелом возрастах есть и сходства. В частности, общим в возрастах юности и зрелости являются, характерные для абсолютного большинства людей этих возрастов, экзистенциальные нормативные психологические кризисы. Разумеется, эти кризисы также различны по своей природе, но, при этом, обладают одним очень примечательным содержательным общим психологическим аспектом, – аффективно-когнитивным комплексом переживания и осмысления себя и своего места в жизни и обществе [6, 7].

Методика исследования

При изучении личностных ресурсов и копинга (совладающего поведения) в возрастах юности и зрелости использовались психодиагностические тестовые методики:Тест жизнестойкости, Тест смысложизненных ориентаций, Шкала экзистенции, сокращённый вариант Самоактуализационного теста, Шкала оптимизма и активности, Опросник способов совладания. При обработке данных, полученных с помощью этих методик, использовались методы математической статистики – H-критерий Крускала-Уоллиса, U-критерий Манна-Уитни, коэффициент ранговой корреляции Спирмена.

Выборка исследования

Общую выборку эмпирико-экспериментального исследования составили **370**

человек. **Из них**: в г. Москве 45 респондентов юношеского возраста (17 - 23 года), из них 21 юноша, 24 девушки; 55 респондентов зрелого возраста (30-50 лет), из них 26 мужчин и 29 женщин; в г. Грозном 43 респондента юношеского возраста (17 -23 года), из них 22 юноши и 21 девушка; 44 респондента зрелого возраста (30-50 лет), из них 21 мужчина и 23 женщины; в г. Ереване 45 респондентов юношеского возраста (18-23 года), из них 23 юноши и 22 девушки; 45 респондентов зрелого возраста (30-50 лет), из них 25 мужчин и 20 женщин; в г. Риме 42 респондента юношеского возраста (17-22 года), из них 22 юноши и 20 девушек; 51 респондент зрелого возраста (30-50 лет), из них 24 мужчины и 27 женщин.

Эмпирическая база исследования

Базами для сбора эмпирических данных выступили: Московский городской психолого-педагогический университет, Государственная классическая академия имени Маймонида (г. Москва, РФ); Чеченский государственный университет, Чеченский государственный педагогический институт (г. Грозный, Чеченская республика, РФ); Ереванский государственный университет, Армянский государственный педагогический университет имени Х. Абовяна (г. Ереван, Республика Армения); Институт имени М. Массимо и Папский Грегорианский университет (г. Рим, Республика Италия).

Исследование проводилось на гуманитарных факультетах указанных вузов. Испытуемыми юношеского возраста являлись студенты, испытуемыми зрелого возраста –преподаватели, аспиранты и докторанты вузов, слушатели программ профессиональной переподготовки и повышения квалификации.

Результаты эмпирико-экспериментального исследования и их анализ

Исследовано, что ***жизнестойкость***, как личностный ресурс, снижается от юношеского возраста к зрелому возрасту. Эта тенденция более ярко выражена в Москве и в Грозном (различия показателей респондентов юношеского и зрелого возрастов достоверны при $p \leq 0,05$), и менее выражена в Ереване и в Риме (различия между возрастными группами недостоверны). Общий уровень ***жизнестойкости*** определяют три её компонента – вовлечённость человека в происходящее; контроль как убежденность в способности влиять на события; принятие риска, в том числе при негативном жизненном опыте. Общее снижение жизнестойкости в зрелом возрасте происходит, главным образом, за счёт снижения контроля и принятия риска.

Активность, как личностный ресурс, снижается от юношеского возраста к зрелому возрасту (различия значимы во всех выборках, при $p \leq 0,05$). В то же время, с возрастом повышается оптимизм. Эта тенденция ярко выражена в Москве и в Риме (различия между возрастными группами достоверны, при $p \leq 0,01$) и слабо выражена в Грозном и в Ереване (различия недостоверны).

От юношеского возраста к зрелому возрасту несколько повышается такой личностный ресурс как ***самоуважение***, хотя различия между возрастными группами недостоверны во всех выборках. ***Представления о природе человека*** (тоже личностный ресурс) в зрелости становятся более позитивными, чем в юности (различия между возрастными группами значимы при p?0,05 в Ереване, Риме и Грозном) или остаются практически на том же уровне (Москва).

Важными личностными ресурсами в зрелости являются ***осмысленность жизни и экзистенциальная исполненность***, которая отражает субъективную оценку того, насколько осмысленно человек живет, соответствуют ли его личностной сущности принимаемые им решения и совершаемые поступки. Эти показатели по своему уровню оказывается значительно

более высокими в зрелом возрасте по сравнению с юностью (различия между возрастными группами значимы при $p \leq 0,05$ во всех выборках по параметру «осмысленность жизни», и в московской и римской выборках по параметру «экзистенциальная исполненность», при $p \leq 0,001$). Как показал корреляционный анализ полученных данных, ***экзистенциальная исполненность связана с жизнестойкостью***, причем при переходе от юношеского возраста к зрелому возрасту эта тенденция усиливается.

Детерминированное возрастом испытуемых снижение ***активности***, общей ***жизнестойкости*** и ***принятия риска***, как её компонента, вероятно, связано, с одной стороны, с началом биологического старения в зрелости, а с другой стороны – с приобретением важного жизненного опыта и стабилизацией образа жизни (т. н. «выход на плато»). Зрелость, как время наибольшей продуктивности в основных сферах жизни (т. н. «возраст акме»), требует подведения промежуточных итогов, подтверждения или пересмотра основных жизненных ориентиров, поэтому представляется неслучайным возрастание ***осмысленности жизни*** и её ***экзистенциальной исполненности***. Именно эти смыслообразующие аспекты становятся сильным звеном в **личностных ресурсах** в зрелости.

К ***личностным ресурсам***, в первую очередь, относится ***жизнестойкость***, которая наиболее выражена у юношей и девушек московской выборки, а наименее выражена у юношей и девушек грозненской выборки (различия значимы при $p \leq 0,001$). ***Общий показатель жизнестойкости респондентов юношеского возраста из гг. Москвы, Грозного, Еревана и Рима (среднегрупповые показатели по методике «Тест жизнестойкости»)*** следующий: Москва (РФ) – 104,74; Грозный (Чечня, РФ) – 77,53; Ереван (Армения) – 85,52; Рим (Италия) – 97,36.

Среди ***компонентов жизнестойкости*** наибольшую выраженность имеет ***вовлечённость в происходящее***. В московской выборке ***вовлечённость*** представлена максимально, так же как и второй ***компонент жизнестойкости – контроль над ситуацией*** (различия достоверны при $p \leq 0,01$). Наименее выраженным ***компонентом жизнестойкости*** является ***принятие риска***, предполагающего готовность действовать без уверенности в успехе. В наибольшей мере этот ***компонент жизнестойкости*** представлен у юношей и девушек из римской выборки ($p \leq 0,001$).

Жизнестойкость у московских юношей и девушек коррелирует с ***оптимизмом***, в то время как у юношей и девушек из Грозного – с ***активностью*** ($p \leq 0,05$). Кроме того, ***жизнестойкость*** связана с ***самоуважением*** (московская выборка), ***планированием решения*** (грозненская выборка) и ***конфронтацией*** (римская выборка).

В московской выборке выявлены значимые различия в выраженности суммарного ***показателя жизнестойкости*** и двух её компонентов – ***вовлечённости и контроля*** ($p \leq 0,05$) – в зависимости от пола респондентов. У девушек из Москвы эти показатели выше по сравнению с юношами.

Активность, как ***личностный ресурс***, наиболее явно представлена у лиц юношеского возраста кавказского региона (Грозный, Ереван). Различия достоверны при $p \leq 0,001$. Самые низкие показатели ***активности*** дала римская выборка респондентов юношеского возраста, причём сравнительно низкая ***активность*** у итальянских юношей и девушек сочетается с высоким ***оптимизмом*** – показатели оптимизма здесь значимо выше, чем во всех остальных выборках юношеского возраста ($p \leq 0,005$).

Региональные различия в достаточно высоких показателях ***самовосприятия*** (включает ***самопринятие*** и ***самоуважение***) и значимые различия в показателях ***представлений о природе человека*** меж-

ду выборками респондентов юношеского возраста отсутствуют.

Общая ***осмысленность жизни*** и ***экзистенциальная исполненность*** в наибольшей мере присущи юношам и девушкам из московской выборки (различия значимы по общему показателю осмысленности жизни при $p \leq 0,05$). В римской выборке лиц юношеского возраста ***экзистенциальная исполненность*** находится на довольно низком уровне.

В московской выборке респондентов юношеского возраста корреляционный анализ выявил связь между ***экзистенциальной исполненностью*** и общей ***осмысленностью жизни*** – феноменами, близкими по своей сути. Наряду с этим выявлены корреляционные взаимосвязи между ***экзистенциальной исполненностью*** и ***компонентами жизнестойкости***: при высоком уровне ***осмысленности*** и содержательности жизни московские юноши и девушки считают себя способными контролировать жизнь, и не боятся действовать на свой страх и риск при отсутствии гарантий успеха.

Возрастные различия испытуемых проявляются не только в контексте личностных ресурсов, которыми располагает человек, но и в контексте имеющихся у него и используемых им паттернов поведения – копинг-стратегий.

Во всех выборках исследуемых респондентов, в юности чаще, чем в зрелости, используется такая ***копинг-стратегия, как конфронтация***: юноши и девушки чаще, чем взрослые люди применяют ***агрессивность*** и ***неуступчивость*** как стратегии совладания (различия между возрастными группами достоверны в г. Москве при $p \leq 0,05$, в г. Риме – на уровне тенденции, в г. Грозном и г. Ереване выражены незначимо).

На поведенческом уровне во всех юношеских выборках прослеживаются различия в выраженности некоторых **копинг-стратегий**. ***Дистанцирование***, проявляющееся в когнитивных усилиях субъективно удалиться от ситуации и уменьшить её значимость, – максимально выражено в ереванской юношеской выборке (различия значимы при $p \leq 0,05$). ***Принятие ответственности*** как признание своей особой роли в решении возникшей проблемы, наиболее характерно для римской юношеской выборки ($p \leq 0,05$).

Конфронтация как достаточно в целом распространённая в юности копинг-стратегия оказалась взаимосвязанной со многими показателями, – ***социальной поддержкой*** ($p \leq 0,01$), ***дистанцированием*** и ***положительной переоценкой*** ($p \leq 0,05$, вся юношеская выборка г. Москвы); ***с самоконтролем***, ***дистанцированием***, ***избеганием***, ***социальной поддержкой***, ***планированием решения*** и ***положительной переоценкой*** ($p \leq 0,05$, юноши и девушки г. Грозного); ***с планированием решения*** ($p \leq 0,05$, юноши и девушки г. Рима).

Таким образом, на юношеском возрастном этапе конфронтация становится одним из аспектов копинга, изначально содержащихся в разных видах совладающего поведения испытуемых во всех изученных регионах, независимо от половой принадлежности респондентов. Особенно же это психологическое явление характерно для лиц юношеского возраста из грозненской выборки.

В римской выборке лиц юношеского возраста выявлены статистически достоверные гендерные различия по показателю социальной поддержки ($p \leq 0,05$). В Италии, в Риме, имеющиеся возможности найти в обществе материальную, информационную и эмоциональную поддержку оказываются более значимыми для девушек, чем для юношей.

Нами выявлена специфика личностных ресурсов и паттернов поведения в зрелом возрасте, характерная для лиц из Москвы (РФ), Грозного (РФ), Еревана (Армения) и Рима (Италия).

Жизнестойкость в наибольшей мере присуща римлянам среднего возраста, в

наименьшей мере – представителям грозненской выборки (различия достоверны при $p \leq 0,001$). Значимые различия ($p \leq 0,005$) выявлены также по ***компонентам жизнестойкости***: ***вовлечённость*** максимально выражена в выборке Рима, ***контроль и принятие риска*** минимально выражены в выборке Грозного.

Компоненты жизнестойкости у респондентов зрелого возраста из гг. Москвы, Грозного, Еревана и Рима (среднегрупповые показатели по методике «Тест жизнестойкости») следующие: Москва (РФ), – вовлечённость – 34,54, контроль – 30,38, принятие риска – 16,08; Грозный (Чечня, РФ), – вовлечённость – 34,78, контроль – 22,11, принятие риска – 10,89; Ереван (Армения), – вовлечённость – 36,13, контроль – 29,53, принятие риска – 16,67; Рим (Италия), – вовлечённость – 40,36, контроль – 33,21, принятие риска – 18,81.

Жизнестойкость в зрелом возрасте взаимосвязана с ***оптимизмом*** (московская выборка); с э***кзистенциальной исполненностью*** и ***самоуважением*** (Грозный); с ***самоуважением*** и ***планированием решения*** (Ереван); с э***кзистенциальной исполненностью***, ***осмысленностью жизни*** и ***представлениями о природе человека*** (Рим).

Среди респондентов из чеченской выборки выраженность ***жизнестойкости*** значимо больше у респондентов-мужчин ($p \leq 0,05$). По ***компонентам жизнестойкости*** установлены значимые различия в показателях ***контроля*** и ***принятия риска*** ($p \leq 0,05$) – мужчины из выборки г. Грозного в большей степени, по сравнению с женщинами, склонны контролировать происходящие события и действовать по своему усмотрению в ситуациях неопределённости, принимая на себя всю ответственность за возможные последствия.

Оптимизм у лиц зрелого возраста из Рима и Москвы значимо выше ($p \leq 0,001$), чем в Грозном и Ереване. При этом в Римской выборке с высоким показателем ***оптимизма*** сочетаются очень низкие значения ***активности***. При этом ***активности*** как личностный ресурс у итальянских женщин значительно ниже, чем у мужчин ($p \leq 0,01$).

Региональные различия по показателям ***самовосприятия*** у респондентов зрелого возраста отсутствуют.

В московской выборке выявлены статистически значимые гендерные различия по параметру ***самоуважение*** ($p \leq 0,01$), по параметру ***самопринятие*** – на уровне тенденции: оба показателя выше у мужчин-москвичей, чем у женщин.

Римскую выборку от других регионов отличает высокий уровень позитивных ***представлений о природе человека*** (различия достоверны при $p \leq 0,001$).

Не установлено значимых различий между представителями зрелого возраста из разных регионов по общему показателю ***осмысленности жизни***, но показатель ***экзистенциальной исполненности***, выражающий то, достигнуто ли человеком согласие с собой и с миром, и соответствуют ли личностной сущности человека его решения и поступки, значимо выше в римской и московской выборках ($p \leq 0,01$).

Общие показатели экзистенциальной исполненности у респондентов зрелого возраста из гг. Москвы, Грозного, Еревана и Рима (среднегрупповые показатели по методике «Шкала экзистенции») следующие: Москва (РФ) – 201,42; Грозный (Чечня, РФ) – 179,67; Ереван (Армения) – 812,53; Рим (Италия) – 208,95.

В кавказских регионах наблюдаются гендерные различия по параметру ***экзистенциальная исполненность***: у мужчин и женщин из г. Грозного – достоверные ($p \leq 0,01$), в ереванской выборке – на уровне тенденции. В обоих регионах этот показатель выше именно у мужчин зрелого возраста.

Выявлена положительная корреляция ***экзистенциальной исполненности*** с та-

кой продуктивной копинг-стратегией, как ***планирование решения*** (выборка лиц среднего возраста из Москвы), и отрицательная корреляция с рядом непродуктивных копинг-стратегий – ***дистанцированием***, ***бегством*** и ***конфронтацией*** (лица зрелого возраста из римской выборки).

Значимые различия между регионами получены по трём копинг-стратегиям: максимально выражены ***социальная поддержка*** и ***положительная переоценка*** в римской выборке зрелого возраста, минимально – в ереванской. ***Планирование решения*** в наибольшей степени присуще лицам среднего возраста из Грозного, в наименьшей – из Еревана.

Выводы по проанализированным результатам исследования

1. Для **московской выборки в юности** характерна высокая жизнестойкость, наиболее выраженным компонентом которой является вовлечённость в происходящее. Ярко представлен также контроль над ситуацией. Жизнестойкость у юных москвичей коррелирует с оптимизмом. Кроме жизнестойкости, в системе личностных ресурсов московского юношества ярко выражены осмысленность жизни и экзистенциальная исполненность.Корреляционный анализ выявил у москвичей юношеского возраста связь между экзистенциальной исполненностью и общей осмысленностью жизни – феноменами, близкими по своей сути. Также корреляционно выражены взаимосвязи между экзистенциальной исполненностью и компонентами жизнестойкости: при высоком уровне осмысленности и содержательности жизни юношество Москвы считает себя способным эту жизнь контролировать и не боятся действовать на свой страх и риск. Юные москвичи имеют такие паттерны совладающего поведения, как планирование решения проблемы, социальная поддержка и положительная переоценка ситуации.

2. Для **московской выборки в зрелости** характерен высокий уровень оптимизма, взаимосвязанного с жизнестойкостью. В этой возрастной московской группе, так же как в юношеской, высок показатель экзистенциальной исполненности, при этом у респондентов Москвы зрелого возраста он сравнительно выше. Данный параметр выявляет то, насколько осмысленно для самого себя человек живет, и соответствуют ли его личностному содержанию его решения и поступки. У респондентов зрелого возраста из московского региона доминируют копинг-стратегии планирование решения проблем и самоконтроль. При этом стратегия планирования решения связана у них с экзистенциальной исполненностью.

3. Для **грозненской выборки в юности** характерен высокий уровень активности, связанной с жизнестойкостью. Жизнестойкость коррелирует у них с осмысленностью жизни. У лиц юношеского возраста из г. Грозный ведущими копинг-стратегиями являются положительная переоценка, самоконтроль и планирование решения проблем. При этом жанные стратегии совладания у юношей и девушек из грозненской выборки связаны с таким компонентом жизнестойкости как контроль.

4. Для **грозненской выборки в зрелости** характерны высокая активность, взаимосвязь жизнестойкости с экзистенциальной исполненностью и самоуважением, а также взаимосвязь экзистенциальной исполненности с оптимизмом, принятием риска и контролем. У представителей грозненской выборки зрелого возраста доминирует продуктивнаякопинг-стратегия произвольной аналитической деятельности по изменению неблагоприятной ситуации – планирование решения проблем.

5. Для **ереванской выборки в юности** характерны высокий уровень активности и экзистенциальной исполненности.

Ведущими стратегиями совладания являются положительная переоценка, проявляющаяся в усилиях по созданию положительного личностного смысла ситуации и в концентрации на личностном росте. Наряду с этим, ереванскому юношеству весьма свойственны самоконтроль и принятие ответственности.

6. Для **ереванской выборки в зрелости** свойственны высокая активность и самопринятие, присуща взаимосвязь жизнестойкости, самоуважения и копинг-стратегии планирование решения проблемы, характерна взаимосвязь самоуважения и оптимизма. К доминирующимкопинг-стратегиям у респондентов ереванской выборки зрелого возраста относятся самоконтроль, положительная переоценка и принятие ответственности.

7. Для **римской выборки в юности** свойственна выраженность таких компонентов жизнестойкости как принятие риска, что предполагает готовность действовать в ситуации большой неопределённости. При этом принятие риска связано у юных римлян с такими социально продуктивными копинг-стратегиями как самоконтроль и поиск социальной поддержки. Жизнестойкость у римлян юношеской выборки взаимосвязана с конфронтацией, как паттерном поведения, используемым в напряжённых ситуациях. Наряду с этим, у юношей и девушек из Рима относительно низкая активность сочетается с высоким оптимизмом.

8. Для **римской выборки в зрелости**, несмотря на имеющуюся у испытуемых из всех регионов общую возрастную тенденцию снижения жизнестойкости от юности к зрелости, характерна существенно более высокая жизнестойкость, чем в других регионах. Жизнестойкость у зрелой части выборки римлян связана с экзистенциальной исполненностью, осмысленностью жизни и позитивными представлениями о природе человека. При этом, уровень позитивности представлений о природе человека у зрелых римлян значимо выше, чем в других региональных выборках этого возраста. Так же как в юности, в зрелом возрасте у римлян при низкой активности высок оптимизм. Для римской выборки зрелого возраста характерен высокий уровень экзистенциальной исполненности, отрицательно коррелирующий с непродуктивными копинг-стратегиями – дистанцированием, бегством и конфронтацией. Из паттернов совладающего поведения зрелые, по возрасту, римляне чаще всего используют социальную поддержку и положительную переоценку ситуации.

Психолого-педагогические рекомендации для вузов

В связи со всем вышеизложенным, на основании анализа полученных нами результатов и сделанных выводов мы предлагаем и рекомендуем, в системе высшей школы, принципиально и планомерно осуществлять:

– стратегический принцип сопровождения профессионально-личностного развития студентов, предполагающий, в ходе целостного педагогического процесса, максимально возможное включение обучающихся в различные виды самостоятельной познавательной деятельности, через систему специально созданных педагогических ситуаций и заданий, с помощью активных, инновационных средств и методов обучения;

– оказание психологической помощи и поддержки студентам в их личностно-профессиональном развитии, – в рамках целенаправленной деятельности психологической службы ВУЗа, направленной на психологическое сопровождение студентов в процессе обучения, с учётом специфики ВУЗа;

– комплексный процесс психологического консультирования и социально-психологического тренинга студентов, в частности, проведение психокоррекционных развивающих занятий и коммуникативных тренингов.

ПРИМЕЧАНИЯ

1. Базаркина И. Н. Развитие толерантности у студентов в поликультурном пространстве вуза // Казанская наука. – 2010. – № 8. – Вып. 2. – С. 438-441.

2. Сенкевич Л. В., Базаркина И. Н. Специфика личностных ресурсов преодоления критических ситуаций и ненормативных кризисов у лиц зрелого возраста в разных культурно-историческихусловиях // Вестник МГОУ. Серия «Психологические науки». – 2012. – № 4. – С. 13-21.

3. Базаркина И. Н. Копинг-поведение в юношеском и зрелом возрастах при разных культурно-исторических традициях // Актуальные проблемы психологического знания. – 2012. – № 4(25). – С. 39-44.

4. Сенкевич Л. В., Базаркина И. Н., Аракелян С. О. Совладающее поведение в юношеском возрасте как условие продуктивного протекания экзистенциального кризиса (социокультурный аспект) // Социальная политика и социология. – М., 2012, № 8. – С. 125-139.

5. Базаркина И.Н. Культурно-исторический аспект самореализации личности как фактора стрессоустойчивости у лиц юношеского и зрелого возрастов // Российский научный журнал. – 2013. – № 1(32). – С. 226-232.

6. Кулагина И. Ю., Колюцкий В. Н. Возрастная психология: Полный жизненный цикл развития человека. Учебное пособие для студентов высших учебных заведений. – М.: ТЦ Сфера, 2005. – 464 с.

7. Психология человека от рождения до смерти. Полный курс психологии развития. Под редакцией акад. РАО А. А. Реана. – СПб.: Прайм-ЕВРОЗНАК, 2005. – 656 с.

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

УДК 378:371:376 (045)
ББК 74.58
Общая педагогика, специальная педагогика

педагогика

МОДЕЛИРОВАНИЕ ПРОЦЕССА ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ СПЕЦИАЛИСТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ АДАПТАЦИИ ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ В УСЛОВИЯХ ИННОВАЦИОННОГО ГУМАНИТАРНО-ОРИЕНТИРОВАННОГО ЦЕНТРА ОБРАЗОВАНИЯ*

Е. В. Ежовкина

В статье изложены результаты теоретического анализа психолого-педагогической литературы по проблеме моделирования процесса взаимодействия специалистов в ходе педагогического сопровождения адаптации детей с ограниченными возможностями здоровья. Автором разработана модель взаимодействия специалистов педагогического сопровождения адаптации детей с ограниченными возможностями здоровья в условиях инновационного гуманитарно-ориентированного центра образования. Подробно проанализирован каждый блок модели, определено его назначение.

Ключевые слова
Взаимодействие, взаимодействие специалистов педагогического сопровождения адаптации, модель, гуманитарно-ориентированный центр образования

На сегодняшний день проблема воспитания и обучения детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) является острой и актуальной. Это связано с ростом числа лиц данной категории среди учащихся образовательных учреждений, которые нуждаются в комплексной помощи, что определяет необходимость консолидации усилий специалистов разного профиля. Требуется комплексный подход и поиск эффективных моделей сотрудничества специалистов в рамках службы помощи детям с трудностями адаптации, в том числе и с ОВЗ [5].

Обратимся к определению ключевого термина исследования «взаимодействие». Данный термин в настоящее время широ-

*** Статья подготовлена при финансовой поддержке Министерства образования и науки РФ в рамках Государственного задания ФГБОУ ВПО «Мордовский государственный педагогический институт имени М. Е. Евсевьева» на 2013 год. Проект «Модели и технологии психолого-педагогического сопровождения развития детей в системе образования».**

*** Статья подготовлена при финансовой поддержке Программы стратегического развития МордГПИ на 2012 - 2016 гг. «Педагогические кадры для инновационной России» проект 2.1.2.9. «Развитие научно-исследовательской лаборатории «Интегрированное обучение детей в современной системе образования».**

ко применяется во всех сферах жизнедеятельности человека. Анализ психолого-педагогической литературы (В. Г. Афанасьев, Я. Л. Коломинский, Н. И. Шевандрин и др.) позволяет констатировать, что однозначной трактовки его не существует. В широком смысле «взаимодействие» выступает как философская категория, отражающая процессы воздействия объектов друг на друга, их взаимную обусловленность.

Попытаемся охарактеризовать данный термин с разных точек зрения. Изучение литературы позволяет говорить о трех важных аспектах в понимании, а, следовательно, определении данного термина (философском, психологическом, педагогическом).

Так, в рамках философского аспекта термин «взаимодействие» рассматривается как 1) «… объективная и универсальная форма движения, развития, определяющая существование и структурную организацию любой материальной системы» (советский энциклопедический словарь) [19, с. 216]; 2) «… специфическая форма связи между системами» (В. Г. Афанасьев) [2, с. 19]; 3) «… процесс, происходящий между двумя системами в некотором определенном промежутке времени, когда изменение систем происходит не просто согласованно, но и взаимообусловлено» (И. И. Жбанкова); 4) «… философская категория, отражающая процессы воздействия различных объектов друг на друга, их взаимную обусловленность, изменение состояния, взаимопереход, а также порождение одним объектом другого» (философский словарь) [6]; 5) «… всеобщая форма связи тел и явлений, выражающаяся в их взаимном влиянии друг на друга и изменении (краткий словарь по философии) [17, с. 38]. С учетом основных положений философского аспекта в рамках нашего исследования взаимодействие рассматривается как определенная система взаимовлияний.

С учетом положений психологического аспекта можно выделить несколько точек зрения, определяющих «взаимодействие»: во-первых, оно рассматривается как материально-практическое взаимодействие участников единого, коллективного деятельностного процесса (А. Н. Леонтьев) [13]; во-вторых, «… исключительно эффективная совместная деятельность людей, сопровождающаяся взаимопониманием» (Н. И. Шевандрин) [20]; в-третьих, под взаимодействием подразумевается осуществление взаимовлияний в процессе общения, что является выражением активного характера человеческих отношений (Я. Л. Коломинский) [12]; в-четвертых, посредством понятия «взаимодействие» дается характеристика общению, полагая, что «… последнее есть ничто иное, как взаимовлияние двух (или более) людей, направленное на согласование и объединение их усилий с целью налаживания отношений и достижения общего результата» (М. И. Лисина) [14]; в-пятых, взаимоотношение играет существенную роль в характере процесса взаимодействия и представляет результат взаимодействия (В. Н. Мясищев) [15]. Таким образом, точки зрения психологов на определение понятия «взаимодействие» можно дифференцировать следующим образом: во-первых, как процесс деятельности (А. Н. Леонтьев, Н. И. Шевандрин) [13; 20]; во-вторых, как процесс общения (Я. Л. Коломинский, М. И. Лисина) [12; 14]; в-третьих, как межличностные отношения (В. Н. Мясищев) [15]. Таким образом, анализ данных определений позволил определить нам взаимодействие, как межличностное общение в ходе совместной деятельности.

С позиций педагогического аспекта понятие «взаимодействие» рассматривается как: 1) случайный или преднамеренный, частный или публичный, длительный или кратковременный, вербальный или невербальный личный контакт воспитателя и воспитанника, имеющий

следствием взаимные изменения их поведения, деятельности, отношений, установок (Г. М. Коджаспирова, А. Ю. Коджаспиров) [11]; 2) систематическое, постоянное осуществление коммуникативных действий учителя, имеющих целью вызвать соответствующую реакцию со стороны ученика (В. Я. Ляудис); 3) «… взаимная активность, сотрудничество педагогов и воспитуемых в процессе их общения в школе» (Ю. К. Бабанский) [3, с. 29]; 4) «… универсальная форма развития, обоюдное изменение взаимодействующих явлений, как в природе, так и в обществе, приводящее каждое звено в качественно новое состояние» (Л. В. Байбородова) [4]. Итак, в работах педагогов данный феномен определяется как процесс взаимовлияния, происходящий между воспитателем и воспитанником и направленный на развитие личности воспитанника. В рамках данного аспекта «взаимодействие» нами понимается как взаимовлияние людей друг на друга, организация совместных действий, направленных на решение задач развития, обучения, воспитания детей.

Таким образом, анализ литературы свидетельствует, что понятие используется представителями различных областей знания. В нашем исследовании «взаимодействие» изучается с позиций философского, психологического и педагогического аспектов. Теоретический анализ и обобщение вышеизложенного, позволяет определить взаимодействие, как единое совместное взаимовлияние людей друг на друга с целью организации совместных действий, которые направлены на решение определенных задач.

В нашем исследовании взаимодействие рассматривается относительно такой категории специалистов, которая обеспечивает сопровождение детей с ОВЗ. Какова же специфика данного понятия в условиях педагогического сопровождения адаптации, под которым мы понимаем комплексный процесс, включающий создание специальных условий для включения детей с ОВЗ в реальную жизнь общества [7]. Так, А. Д. Вильшанская под взаимодействием специалистов предполагает совместную деятельность по сопровождению субъекта образовательного процесса (ребенка, группы, класса), направленную на решение задач развития, обучения, воспитания и социализации детей и подростков и обеспечивает комплексный подход в решении проблем ребенка [5]; М. М. Семаго, Н. Я. Семаго – «… межпрофессиональное сотрудничество, направленное на выработку и реализацию единой стратегии развития ребенка с ОВЗ, организацию помощи его семье» [18]. На наш взгляд, взаимодействие специалистов педагогического сопровождения адаптации – системный процесс, выработанный совместными усилиями специалистов разных профилей (педагогов, дефектологов, психологов, логопедов), способных разработать стратегию, тактику, содержание и динамику педагогического сопровождения адаптации ребенка с ОВЗ и его семьи.

Одним из условий успешного включения детей с ОВЗ в современный социум является предоставление им комплексной помощи специалистов, а также проведение необходимых коррекционно-развивающих мероприятий, направленных на преодоление трудностей адаптации, компенсацию нарушений развития и социализацию. Анализ литературных источников свидетельствует, что в общеобразовательных школах организуется систематизированная работа специалистов по сопровождению образовательного процесса ребенка с ОВЗ, основанная на принципах междисциплинарного взаимодействия. Тем самым обеспечивается возможность психологического, логопедического, дефектологического, медицинского сопровождения учебно-воспитательного процесса [5]. Однако, как показывает анализ деятельности образовательных учреж-

дений, сложности имеются в разработке и реализации модели взаимодействия специалистов психолого-педагогического сопровождения детей с ОВЗ, активно интегрирующихся в среду здоровых сверстников, в инновационных образовательных учреждениях. В этой связи, особую актуальность приобретает – создание данной модели. Модель – образ некоторой системы; аналог (схема, структура, знаковая система) определенного фрагмента природной или социальной реальности, «заместитель» оригинала в познании и практике [16, с. 382].

С целью выделения составляющих структуры модели, нами были проанализированы работы исследователей, занимавшихся проблемами междисциплинарного взаимодействия специалистов (А. Д. Вильшанская, М. И. Прилуцкая, М. М. Семаго, Н. Я. Семаго) [5; 18]. При моделировании взаимодействия специалистов психолого-педагогического сопровождения детей с ОВЗ мы брали за основу модель взаимодействия специалистов школьного психолого-медико-педагогического консилиума, разработанную А. Д. Вильшанской, которая предполагает наличие определенной иерархической структуры, представленной двумя уровнями – административным и содержательным, на каждом из которых присутствуют разные формы взаимодействия. Цель административного уровня – определение необходимых специалистов, привлекаемых для решения проблемы и степени участия каждого из них в ее решении. Цель содержательного уровня – определение путей помощи учащемуся и его семье в решении проблемы, составление и реализация программы комплексной помощи специалистов [5].

Анализ представленных выше материалов исследователей [5; 18] позволил разработать модель взаимодействия специалистов педагогического сопровождения адаптации детей с ОВЗ в условиях инновационного гуманитарно-ориентированного центра образования – Центра продленного дня для детей дошкольного и младшего школьного возрастов (далее – Центр) при ФГБОУ ВПО «Мордовский государственный педагогический институт имени М. Е. Евсевьева», который, по словам В. В. Кадакина, стал единственным педагогическим вузом, получившим государственную поддержку на развитие инновационной инфраструктуры в рамках реализации программы «Мордовский базовый центр педагогического образования», что способствует развитию вуза за счет расширения спектра действующих инновационных подразделений [10]. В Центре создана уникальная развивающая образовательная среда, которая включает в себя все необходимые компоненты для развития ребенка каждой возрастной группы. В структуру Центра входит служба поддержки развития ребенка с ОВЗ [1]. В Центре работают высококвалифицированные специалисты – преподаватели института, а также узкие специалисты, которые осуществляют психолого-педагогическое сопровождение детей с ОВЗ, описание которого мы определили ранее [9].

С учетом идей А. Д. Вильшанской, М. И. Прилуцкой, М. М. Семаго, Н. Я. Семаго, нами создана модель взаимодействия специалистов педагогического сопровождения адаптации детей с ОВЗ в условиях инновационного гуманитарно-ориентированного центра образования, представленную в графическом виде следующим образом (см. рис. 1), компонентный состав проектируемой модели представлен целеполагающим, содержательным, процессуальным и оценочно-результативным блоками.

Целеполагающий блок предполагает координацию взаимодействия специалистов с целью формирования основных составляющих успешной адаптации ребенка с ОВЗ, способствующих интегрироваться в общество нормально развивающихся сверстников.

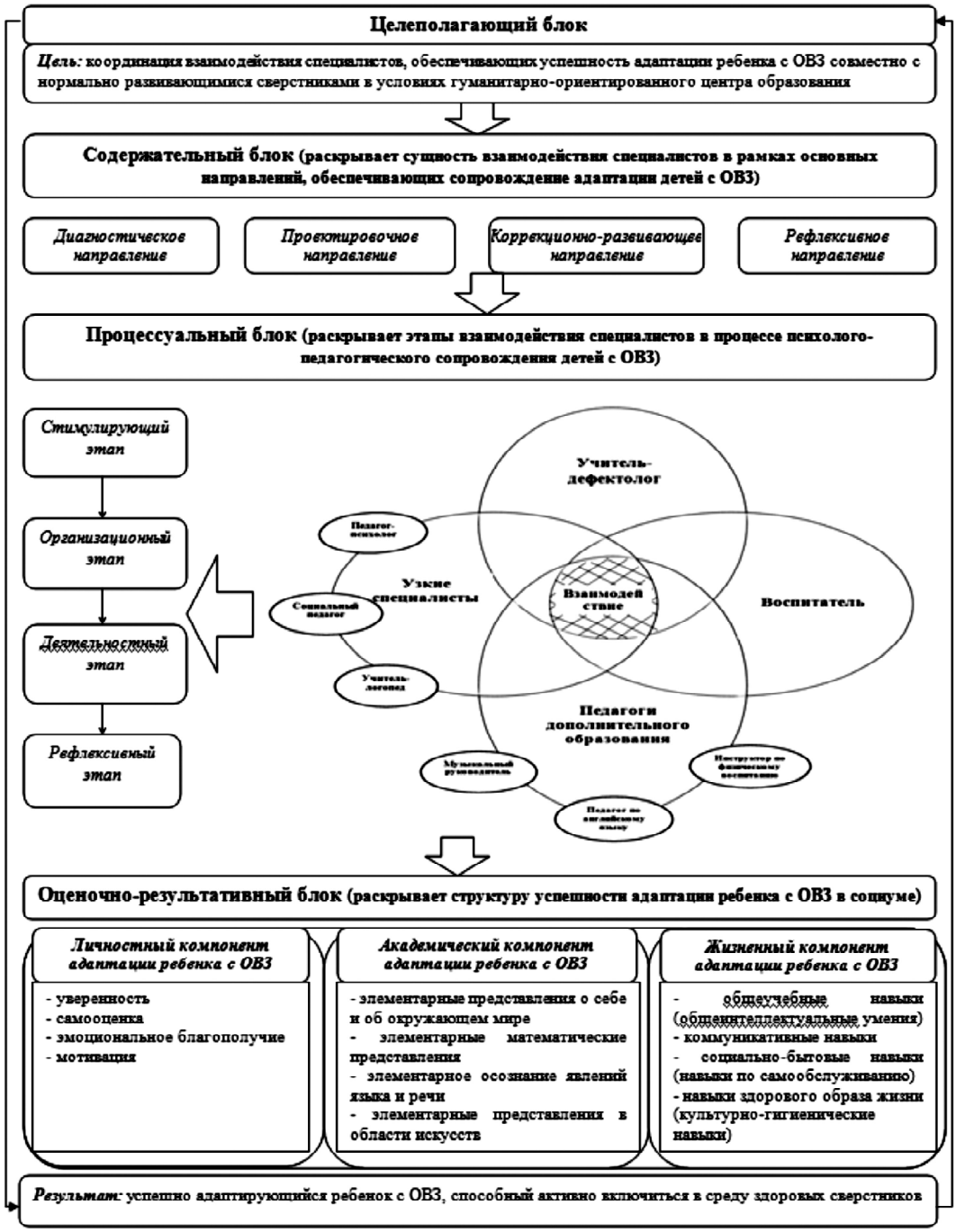


Рис. 1. Модель взаимодействия специалистов педагогического сопровождения адаптации детей с ограниченными возможностями здоровья в условиях инновационного гуманитарно-ориентированного центра образования

Содержательный блок раскрывает сущность взаимодействия специалистов, обеспечивающих педагогическое сопровождение адаптации детей с ОВЗ. Данное взаимодействие осуществлялось по следующим направлениям: диагностическое (проектирование и организация диагностики успешности адаптации ребенка, обследование ребенка с целью изучения составляющих успешной адаптации, обработка данных с целью подготовки характеристики на ребенка с ОВЗ, составление характеристики), проектировочное (определение цели и задачи деятельности, направленной на педагогическое сопровождение адаптации ре-

бенка с ОВЗ; планирование работы по педагогическому сопровождению адаптации детей с ОВЗ, а именно: определение содержания, форм, методов и средств в индивидуальной и коллективной деятельности с детьми); совместное проектирование индивидуального образовательного маршрута, коррекционно-развивающей программы педагогического сопровождения адаптации ребенка с ОВЗ; прогнозирование результатов процесса педагогического сопровождения адаптации ребенка с ОВЗ; анализ результатов сопровождения и др.), коррекционно-развивающее (организация коррекционно-развивающий деятельности специалистов путем применения различных видов работ, с учетом интересов, потребностей и возможностей детей, а также «зоны ближайшего развития», создания проблемных ситуаций и других условий, обеспечивающих развитие познавательных процессов, чувств, воли, культуры поведения, стимуляции познавательной самостоятельности и творческого мышления детей и др.), рефлексивное (анализ адекватности поставленной задачи; соответствия деятельности специалистов поставленным задачам; эффективности применявшихся методов, приемов и средств педагогической деятельности, а также организационных форм в соответствии с возрастными особенностями детей).

Процессуальный блок модели раскрывает сущность этапов процесса взаимодействия специалистов, а именно: стимулирующий (установление эмоционального контакта между субъектами взаимодействия), организационный (информирование о сущности и способах процесса взаимодействия, т. е. совместное проектирование предстоящей деятельности), деятельностный (непосредственное взаимодействие специалистов на основе сотрудничества), рефлексивный (осмысление результатов деятельности специалистов).

Оценочно-результативный блок раскрывает сущность результата взаимодействия специалистов в ходе сопровождения адаптации детей с ОВЗ. В качестве такого результата выступает свойство личности, а именно: успешность адаптации ребенка с ОВЗ в социуме (ранее модель данного свойства представлена нами тремя компонентами – личностный, жизненный и академический) [8]. Составляющими личностного компонента являются личностные качества, необходимые для успешного включения лиц с ОВЗ в окружающий социум (уверенность, адекватная самооценка, эмоциональное благополучие); академического компонента – накопление потенциальных возможностей для активной реализации знаний в настоящем и будущем (элементарные представления о себе и об окружающем мире, элементарные математические представления, элементарное осознание явлений языка и речи, элементарные представления в области искусств (рисовании, аппликации, лепке, конструировании, ручном труде); жизненного компонента – овладение знаниями, умениями и навыками, уже сейчас необходимыми ребенку в обыденной жизни (общеучебные навыки, коммуникативные навыки, социально-бытовые навыки, навыки здорового образа жизни) [7].

Итак, модель взаимодействия специалистов педагогического сопровождения адаптации детей с ОВЗ в условиях инновационного гуманитарно-ориентированного центра образования включает такие взаимосвязанные блоки, как целеполагающий, содержательный, процессуальный, рефлексивный. Реализация представленной выше модели в системе образования способствует успешной адаптации ребенка с ОВЗ в среду нормально развивающихся сверстников.

ПРИМЕЧАНИЯ

1. Абрамова, И. В. Взаимодействие специалистов по психолого-педагогическому

сопровождению детей с ограниченными возможностями здоровья в условиях интегрированного образования / И. В. Абрамова, Е. В. Золоткова // Российский научный журнал. – 2012. – № 5(30). – С. 153-158.

2. Афанасьев, В. Г. Человек. Общество, управление, информация. Опыт системного подхода / В. Г. Афанасьев. – М.: Либроком, 2013. – 208 с.

3. Бабанский, Ю. К. Избранные педагогические труды / Ю. К. Бабанский. – М.: Педагогика, 1989. – 560 с.

4. Байбородова, Л. В. Взаимодействие в разновозрастных группах учащихся / Л. В. Байбородова. – Ярославль: Академия Развития, 2007. – 336 с.

5. Вильшанская, А. Д. Психолого-медико-педагогический консилиум в школе: Взаимодействие специалистов в решении проблем ребенка / А. Д. Вильшанская, М. И. Прилуцкая, Е. М. Протченко. – М.: Генезис, 2012. – 256 с.

6. Гогоцкий, С. С. Философский словарь / С. С. Гогоцкий. – М.: Тропа Троянова, 2009. – 296 с.

7. Ежовкина, Е. В. К проблеме педагогического сопровождения адаптации детей с ограниченными возможностями здоровья / Е. В. Ежовкина, Н. В. Рябова // Российский научный журнал. – 2012. – № 5(30). – С. 84-89.

8. Ежовкина, Е. В. Теоретические основы создания модели успешно адаптирующегося ребёнка с ограниченными возможностями здоровья в современном социуме / Е. В. Ежовкина // Российский научный журнал. – 2013. – № 1(32). – С. 239-244.

9. Ежовкина, Е. В. Педагогическое сопровождение детей с ограниченными возможностями здоровья в условиях инновационного центра образования / Е. В. Ежовкина // Педагогическое образование и наука. – 2012. – № 11. – С. 94-97.

10. Кадакин, В. В. Инновационные процессы в высшем образовании (из опыта работы Мордовского государственного педагогического института имени М. Е. Евсевьева) / В. В. Кадакин // Гуманитарные науки и образование. – 2012. – № 2. – С. 9-12.

11. Коджаспирова, Г. М. Педагогический словарь / Г. М. Коджаспирова, А. Ю. Коджаспиров. – М.: Академия, 2005. – 176 с.

12. Коломинский, Я. Л. Психология педагогического взаимодействия / Я. Л. Коломинский. – М.: Речь, 2007. – 240 с.

13. Леонтьев, А. Н. Психологические основы развития ребенка и обучения / А. Н. Леонтьев. – М.: Смысл, 2009. – 426 с.

14. Лисина, М. И. Формирование личности ребенка в общении / М. И. Лисина. – СПб.: Питер, 2009. – 320 с.

15. Мясищев, В. Н. Психология отношений / В. Н. Мясищев. – М.: МПСИ, 2011. – 400 с.

16. Новиков, Д. А. Теория управления образовательными системами / Д. А. Новиков. – М.: Народное образование, 2009. – 416 с.

17. Рогалевич, Н. Н. Краткий словарь по философии / Н. Н. Рогалевич. – М.: ХАРВЕСТ ООО, 2008. – 832 с.

18. Семаго, М. М. Междисциплинарное взаимодействие специалистов инклюзивного образования / М. М. Семаго, Н. Я. Семаго [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.f-nashideti.ru/inklusia/182-mezhdisciplin.html.

19. Советский энциклопедический словарь / под ред. А. М. Прохорова. – М.: Советская энциклопедия, 1987. – 1567 с.

20. Шевандрин, Н. И. Социальная психология в образовании / Н. И. Шевандрин. – М.: Владос, 1995. – 544 с.

**МОСКОВСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ
ИМЕНИ М. В. ЛОМОНОСОВА**

УДК 159.9
ББК 88.62
Социальная психология

ПСИХОЛОГИЯ

СТАНОВЛЕНИЕ КОМПЕТЕНТНОСТНОГО ПОДХОДА В УПРАВЛЕНИИ РАЗВИТИЕМ ГОСУДАРСТВЕННЫХ СЛУЖАЩИХ

Е. А. Ивлев

В статье рассматриваются теоретические и методические аспекты компетентностного подхода в управлении развитием государственных служащих. Показываются особенности понимания компетенций и компетентности государственных служащих в отечественной науке и социальной практике. Обращается внимание на системообразующую роль компетенций в системе управления кадрами государственной службы в целом. Рекомендуется учитывать модель компетенций как целевой ориентир при реализации программ развития государственных служащих в условиях реформирования государственной службы.

Ключевые слова
Компетенции, компетентность, компетентностный подход, реформирование государственной службы, развитие государственных служащих

Современный этап реформирования государственного управления связывается с формированием нового образа государственной службы и государственных служащих, обеспечивающего иной уровень эффективности трудовой деятельности. Этот образ оформляется в рамках парадигмы профессионализации человеческих ресурсов, парадигмы, ядром которой являются понятия «*компетенция*» и «*компетентность*». Эта парадигма отличается не только междисциплинарной направленностью своих методологических оснований, но и синтезом различных социальных технологий, реализующихся в практике государственной службы.

Термин «компетенция» («competency» – от лат. competere – соответствовать, подходить), согласно словарю Webster, возникает в английском языке в 1596 году, а «компетентность» («competence») – в 1605. В ряде словарей эти понятия отождествляются. Компетенция переводится как состояние компетентности, пригодность, соответствие, выносливость, натренированность. Одновременно указывается на юридический и финансовый аспекты этого понятия – правомочность, правоспособность, дееспособность круг ведения, достаток. Также под компетенцией понимают формально описанные требования к личностным, профессиональным и другим качествам сотрудников организации (или к какой-то группе сотрудников). Совокупность компетенций,

наличие знаний и опыта, необходимых для эффективной деятельности в заданной предметной области называют компетентностью. В настоящее время термины «компетенция», «компетенции», «компетентность» и даже «компетентности» заняли значительное место в работах как теоретиков-исследователей, так и руководителей бизнес-организаций, руководителей и специалистов кадровых подразделений федеральных и региональных органов исполнительной власти. В последние десятилетия значение этих понятий и их влияние на управление постоянно растет. Понятие «компетенция/компетентность» отражает существование интегрального поведенческого феномена как результата образования или характеристики профессионализма работников в совокупности мотивационно-ценностных, эмоционально-волевых, когнитивных и поведенческих составляющих. Это понятие лежит в основе современной компетенционной парадигмы современной социальной практики, объединяющей и образование, и профессиональную деятельность. Российскими учеными выделяется несколько этапов становления этой парадигмы. И. А. Зимняя [10] считает, что с 60-х по 70 гг. прошлого столетия был *первый этап*, связанный с работами Р. Уайта и Н. Хомского[21], которые ввели в лингвистическую практику термин «компетенция» и создали предпосылки разграничения понятий компетенция/компетентность. *Второй этап* (1970-1990 гг.) характеризуется использованием понятий компетенция и компетентность в теории и практике менеджмента Д. МакКлеландом [31, 32], С. и Л. Спенсер [34], Ричардом Бояцисом [27]. На основе результатов своих исследований МакКлеланд сделал вывод, что используемые личностные тесты и тесты оценки интеллекта IQ обладают низкой прогностичностью относительно успешности в реальной профессиональной деятельности, и что вместо них должен использоваться *компетенционный подход*. Представляется, именно МакКлеланд, S. и L. Spencer в социологии и психологии, а Ричард Бояцис (R. Boyatzis) в менеджменте стали родоначальниками компетенционного подхода в HR-менеджменте и развитии персонала. Также несомненна роль Дж. Равена [17] в раскрытии содержания компетенций как мотивированных способностей. Следует отметить, что понятие компетенции можно также отнести и на более высокий организационный уровень, и компетенции на этом уровне принято называть ядерными или корневыми (core competence). Ядерная/корневая компетенция – это однозначно определяемая конкурентная возможность организации производить продукт или услуги. Она является стабильной, характерной для данной организации и основой для получения прибыли. В последующие годы компетенционное движение в образовании явилось одновременно следствием, своеобразной реакцией и областью развития компетенционного подхода в менеджменте. В российской науке проблема компетенций нашла свое отражение прежде всего в психологии и педагогике в контексте исследования компетентности как социально-психологического свойства личности, имеющего свои виды и специфические характеристики. Л. А. Петровская [16] провела анализ коммуникативной компетентности и предложила конкретные формы тренингов для ее формирования. Н. В. Кузьмина [11] на материале педагогической деятельности рассмотрела социально-психологическую, специальную, профессиональную, методическую, дифференциально-психологическую и аутопсихологическую компетентности. *Третий этап* исследования компетенций был начат в 90-е годы XX века и характеризуется междисциплинарностью. В этот период стали очевидны различия подходов к пониманию компетенций во взглядах американских и британских авторов. *Американские авторы* являются сторонниками антропоцентрическо-

го подхода и в центр внимания ставят поведенческий аспект, предусматривающий выявление личностных черт, определяющих успешность в профессиональной деятельности. Например, Derous [28] компетенция понимается как поведенческая характеристика, проявляющаяся в эффективном действии и зависящая от контекста внутренней и внешней среды организации. *Английские исследователи* как сторонники более раннего профессиоцентрического подхода на первое место ставят стандарт выполняемой профессиональной деятельности, для достижения которого, по мнению Parry [33] работники проявляют компетентность в той степени, в какой их деятельность достигает или превосходит описанные стандарты. В это же время появляются работы известного российского ученого А. К. Марковой [13] в которых предлагаются и обосновываются структура и виды профессиональной компетентности. В структуру профессиональной компетентности включаются необходимые для профессии: профессиональные психологические и педагогические знания; профессиональные педагогические умения; профессиональные психологические позиции и установки; личностные особенности, обеспечивающие овладение профессиональными знаниями и умениями. Видами профессиональной компетентности определены специальная, социальная, личностная и индивидуальная. Важно, что в этот период развития компетенционной парадигмы в документах ЮНЕСКО определены глобальные компетенции, которые должны рассматриваться всеми участниками образовательной сферы как желаемый результат образования – основания, «на которых основывается образование: научиться познавать, научиться делать, научиться жить вместе, научиться жить», …»приобрести не только профессиональную квалификацию, но и в более широком смысле компетентность, которая дает возможность справляться с различными многочисленными ситуациями и работать в группе» [6]. В том же году на симпозиуме в Берне 27-30 марта 1996 г. по программе Совета Европы был поставлен вопрос о том, что для реформ образования существенным является определение *ключевых компетенций* (key competencies), которые должны приобрести обучающиеся в процессе обучения для успешной работы и для дальнейшего образования в течение всей жизни. К ключевым компетенциям были отнесены следующие: *изучать* – уметь извлекать пользу из опыта, организовывать взаимосвязь своих знаний и упорядочивать их, организовывать свои собственные приемы изучения, уметь решать проблемы, самостоятельно заниматься своим обучением; *искать* – запрашивать различные базы данных, опрашивать окружение, консультироваться у эксперта, получать информацию, уметь работать с документами и классифицировать их; *думать* – организовывать взаимосвязь прошлых и настоящих событий, критически относиться к тому или иному аспекту развития наших обществ, уметь противостоять неуверенности и сложности, занимать позицию в дискуссиях и выковывать свое собственное мнение, видеть важность политического и экономического окружения, в котором проходит обучение и работа, оценивать социальные привычки, связанные со здоровьем, потреблением, а также с окружающей средой, уметь оценивать произведения искусства и литературы; *сотрудничать* – уметь сотрудничать и работать в группе, принимать решения – улаживать разногласия и конфликты, уметь договариваться, уметь разрабатывать и выполнять контракты; *приниматься за дело* – включаться в проект, нести ответственность, входить в группу или коллектив и вносить свой вклад, доказывать солидарность, уметь организовывать свою работу, уметь пользоваться вычислительными и моделирующими приборами; *адаптироваться* – уметь использовать новые технологии информации и

коммуникации, доказывать гибкость перед лицом быстрых изменений, показывать стойкость перед трудностями, уметь находить новые решения. В обобщающем докладе В. Хутмахера [37] на этом симпозиуме было отмечено, что само понятие компетенция, входя в ряд таких понятий, как умения, способность, мастерство, содержательно до сих пор точно не определено. Тем не менее, все исследователи соглашаются с тем, что понятие «компетенция» ближе к понятийному полю «знаю, как», чем к полю «знаю, что». Вслед за Н. Хомским В. Хутмахер подчеркивает, «что употребление есть компетенция в действии» и приводит принятое Советом Европы определение пяти ключевых компетенций для молодых европейцев [37]: *политические и социальные компетенции*, – способность принимать ответственность, участвовать в принятии групповых решений, разрешать конфликты ненасильственно, участвовать в поддержании и улучшении демократических институтов; *компетенции*, связанные с жизнью в многокультурном обществе; *межкультурные компетенции* для контроля проявлений расизма и ксенофобии, развития климата нетолерантности; *компетенции, относящиеся к владению устной и письменной коммуникацией*, важные для работы и социальной жизни; *компетенции, связанные с возрастанием информатизации общества*. Очевидно, что ключевые компетенции суть самое общее и широкое определение адекватного проявления социальной жизни человека в современном обществе. При этом интересно отметить, что наряду с понятием «компетентность» как его синоним используется понятие «базовый навык». Так, один из участников проекта ДЕЛФИ Б. Оскарссон [15] приводит список базовых навыков, которые содержательно могут интерпретироваться как компетентности. Они объемны и развиваются в дополнение к специфическим профессиональным навыкам – это навыки эффективной работы в команде, планирования, разрешения проблем, творчества, лидерства, предпринимательского поведения, организационного видения и коммуникаций. К таким базовым навыкам С. Шо согласно Б. Оскарссону, отнес: «основные навыки», например, грамота, счет; «жизненные навыки», например, самоуправление, отношения с другими людьми; «ключевые навыки», например, коммуникация, решение проблем; «социальные и гражданские навыки», например, социальная активность, ценности; «навыки для получения занятости», например, обработка информации; «предпринимательские навыки», например, исследование деловых возможностей; «управленческие навыки», например, консультирование, аналитическое мышление; «широкие навыки», например, анализирование, планирование, контроль. Известны и иные определения: компетенция – это способность управлять ситуацией (даже непредвиденной) [Keen, 30]; компетенция – это базовая характеристика индивида, которая причинно связана с критериями эффективного и/или успешного действия в профессиональных или жизненных ситуациях; компетенция (Parry, 1996) – это группа знаний в определенной области (related knowledge), навыков и отношений, которые влияют на значительную часть профессиональной деятельности (роли или зоны ответственности), которые связаны с выполнением деятельности, которые могут быть измерены вопреки принятым стандартам (against well-accepted standarts), и которые могут быть развиты через обучение; компетенция (Mirabile, 1997) – это знание, навык, способность или характеристика, связанные с выполнением профессиональной деятельности на высоком уровне, такие как problem solving, аналитическое мышление или лидерский потенциал; компетенция [Derous, 28] – основополагающий поведенческий аспект или характеристика, которая может проявляться в эффективном и/или успешном (superior)

действии, и которая зависит от контекста действия, организационных факторов и факторов среды, а также характеристик профессиональной деятельности». Несколько особая сущность компетенций представлена в работе Angela Stoof, Rob L. Martens, Jeroen J.G. van Merrienboer [35], где ряд определений компетенций связан с профессиональным бизнес-контекстом оценки персонала организаций.

Согласно представлениям о компетенциях в менеджменте, рыночная стоимость и конкурентоспособность организации определяется ее интеллектуальным капиталом, который, в свою очередь, включает систему компетенций, то есть навыков, умений, технологий, позволяющих организации предоставлять своим потребителям определенные ценности. При этом различаются персональные компетенции работников и бизнес-компетенции организации. Понятие персональной компетенции связано с одним из важных понятий стратегического менеджмента – бизнес-компетенциями организации. Ведущие бизнес-компетенции и персональные компетенции имеют различия и определенным образом взаимосвязаны. При этом бизнес-компетенции не только служат одной из основ построения модели персональных компетенции компании, но и могут быть полностью включены в требования к какой-либо конкретной должности. Следовательно, формулирование бизнес-компетенций компании предшествует построению модели персональных компетенций ее сотрудников.

Феномен и понимание содержания компетенций в России имеют свою историю. В России И. А. Зимняя в своей работе[10] в 2005 году осуществила группировку и типологизацию ключевых компетенций/компетентностей, выделение их основных видов на базе ранее сформулированных отечественными учеными положений: Б. Г. Ананьев [2] – человек есть субъект общения, познания, труда; В. Н. Мясищев [14] – человек проявляется в системе отношений к обществу, другим людям, к себе, к труду; Н. В. Кузьмина, А. А. Деркач [11,7] – компетентность человека имеет вектор акмеологического развития; А. К. Маркова [13] – профессионализм включает компетентности. С этих позиций были разграничены три основные группы компетентностей: относящиеся к самому себе как личности, как субъекту жизнедеятельности; относящиеся к взаимодействию человека с другими людьми; относящиеся к деятельности человека. Иные виды компетенций определил Т. Ю.Базаров [3], утверждая, что особенность сегодняшнего понимания термина «компетенция» состоит в том, что речь идет преимущественно о способностях, знаниях и умениях не отдельных исполнителей, а субъекта совместной деятельности, например, организации. При этом автор различает три вида компетенций: «стандартная компетенция» – способность организации решать типовые для данного вида деятельности задачи; «ключевая компетенция» – способность организации решать инновационные для данного типа деятельности задачи, способности, которые обеспечивают существенные конкурентные преимущества и не могут быть легко скопированы конкурентами; «ведущие компетенции организации» – способности организации к созданию новых видов профессиональной деятельности.

Таким образом, понятие «компетенция» можно рассматривать со стороны, обращенной к работе (профессиоцентрический подход), и со стороны, обращенной к работнику (антропоцентрический подход). Говоря о компетенции должности (рабочего места), имеются в виду требования, необходимые для успешного выполнения работы. Говоря о компетенции сотрудника, имеется в виду его способность и готовность к выполнению работы определенного вида с определенным уровнем успешности. HR-специалисты для решения задач поиска, подбора, отбо-

ра и оценки персонала разрабатывают типовые модели компетенций, соответствующих успешной деятельности на определенной должности, позиции, рабочем месте. Это, как правило, корпоративные модели компетенций, обеспечивающие успешную работу и являющиеся средством управления корпоративной культурой организации. Модель компетенций разрабатывается как единая система координат и эталон рабочего поведения сотрудников. Она способствует решению определенных задач управления персоналом организации: *задает* согласованные со стратегией критерии подбора и аттестации персонала, *определяет* построение комплексной системы обучения, *определяет* критерии формирования и дальнейшего развития кадрового резерва, *выделяет* работников, инвестиции в развитие которых принесут максимальную отдачу, *согласует* процесс развития с другими компонентами системы управления. Для самих работников модель компетенций задает приоритетные направления профессионального развития, востребованные в данной конкретной организации. Оценка сотрудников по модели компетенций помогает согласовать все элементы системы управления персоналом, дает материалы для разработки комплексной системы обучения и развития персонала компании, системы мотивации и стимулирования труда, позволяет объективно оценить их эффективность. Перечень компетенций можно использовать не только в качестве базового критерия для подбора и оценки специалистов, формирования кадрового резерва. Система компетенций дает возможность выявлять, какие качества работников нуждаются в развитии, и строить соответствующие программы обучения.

Во многих исследованиях определены требования к компетенциям по количеству – их число должно быть удобным для работы, и все они должны быть прямо связаны с искомой работой или работами. Как отмечают С. и Л. Спенсер (S.&L Spencer) [34] хорошо разработанные компетенции для их эффективного использования должны быть релевантными, дискретными, простыми, гибкими и справедливыми. *Релевантность* обеспечивается соответствием компетенций цели их использования. Модели компетенций должны содержать компетенции и поведенческие индикаторы, свободные от контаминации, т. е. *дискретными*, а определенный поведенческий индикатор должен относиться только к одной компетенции. Значения компетенций и определений поведенческих индикаторов должны быть *простыми и доступными* для восприятия и однозначного понимания наблюдателями, их текст сформулирован в корпоративном стиле организации. Компетенции, используемые в организации, должны быть принципиально развиваемы, *гибкими*, а модель должна периодически корректироваться в соответствии с изменяющимися условиями внешней и внутренней среды организации. Также важно, чтобы модель компетенций была *справедливой* с точки зрения тех, кто ее использует. Для решения задач оценки персонала во время аттестации или в процессе отбора кандидатов методами ассессмент-центра (assessment centre), вместе с детализированными описаниями компетенций применяются шкалы оценок уровня выраженности в профессиональном поведении тех или иных компетенций. Интересно своеобразное предостережение Питера Гауджа [4] от ошибок при построении модели компетенций, к которым относятся «пересекающиеся компетенции», полученные из-за использования похожих индикаторов для определения различных компетенций; «противоречивые компетенции», содержащие утверждения с противоположными смыслами и др.

В настоящее время ряд исследователей отмечают, что контекст перманентного реформирования государственного управления в развитых странах предполагает

применение новых подходов к управлению персоналом государственной службы, среди которых наиболее часто упоминается компетентностный [5]. Наибольшее развитие идея компетенций получила в Великобритании, где система государственной службы взяла на вооружение компетентностный подход как интегральную систему требований к должностям, описываемых поведенческими характеристиками (комплекс PSG – Professional Skills for Government). Данная система определяет кластеры компетенций государственных служащих всех должностных уровней, включая управление людьми, информацией, коммуникациями, финансами, отношениями с клиентами, проектами, и др. Активно развивается компетентностный подход в системе государственной службы и в других развитых странах в связи с необходимостью повышения эффективности профессиональной деятельности государственных служащих. В российской практике [1, 9, 18, 19, 23, 24, 25, 26] внимание к качеству состава государственных служащих привлечено в связи с распространенным мнением о своеобразном «дефиците компетенций», который должен преодолеваться преимущественно за счет различных форм и методов обучения. При этом часто рассматриваются подходы и методы формирования компетенций у госслужащих, заимствованные из практики крупных компаний негосударственного сектора. Несомненно, такое сближение наиболее эффективных форм и методов управления персоналом бизнес-организаций и государственной службы имеет позитивную направленность, но говорить о тенденции пока преждевременно. Представляется, интенсивность работ в данном направлении может возрасти в связи с требованием Президента РФ [20] о необходимости формирования перечня квалификационных требований для замещения должностей государственной гражданской службы на основе компетентностного подхода – в зависимости от конкретных должностных обязанностей и функций, а также от принадлежности к определенным профессиональным группам. Несомненно, в условиях реформирования государственной службы необходимы комплексные исследования факторов, направлений, форм и методов развития государственных служащих – этой большой социально-профессиональной группы, непосредственно влияющей на реализацию государственных функций. По данным Федеральной службы государственной статистики в органах государственной власти Российской Федерации численность работников, замещавших должности государственной гражданской службы в федеральных государственных органах на конец июня 2012 г. составила 38,1 тыс. человек, или 80,6% от общей численности работников этих органов. На региональном уровне (в федеральных государственных органах и государственных органах субъектов Российской Федерации) на конец июня 2012 г. замещали должности государственной гражданской службы 737,7 тыс. человек, или 70,9% от общей численности работников, занятых в этих органах. В целом численность такой социальной группы как государственные гражданские служащие Российской Федерации по состоянию на июнь 2012 года составила около 775.8 тыс. чел. при дефиците персонала около 17%.

Очевидно, что от эффективного функционирования института государственной гражданской службы во многом зависит стабильность в обществе и, следовательно, появляются благоприятные перспективы развития общественных отношений. На современном этапе развития российской государственности сложилась ситуация, при которой реформирование института государственной гражданской службы является приоритетным в целостном процессе реформирования государственного управления. При этом основное направление институциональных измене-

ний – радикальное повышение эффективности и качества профессиональной деятельности государственных гражданских служащих в интересах развития гражданского общества и укрепления государства. Таким образом, в основе компетенционной парадигмы находятся понятия «компетенция» и «компетентность», связываемые с различными аспектами потенциального и актуального владения необходимыми для успешной деятельности качествами. Понятие компетенции отражает область стандартов личностных качеств и характеристик поведения, отвечающих сложившимся социально-профессиональным критериям успешности деятельности. Компетентность определяется как актуальный уровень владения необходимыми компетенциями, обеспечивающий заданный стандарт эффективности решения им социально-профессиональных задач. Эти категории вошли в понятийный аппарат современного менеджмента, педагогики и практики управления в связи с необходимостью сближения представлений об академических и прагматических критериях оценки квалификации потенциальных и реальных работников их готовности к успешной профессиональной деятельности в государственном и негосударственном секторе. В этом смысле, на наш взгляд, в работах ученых по данной проблематике не всегда конкретно обозначены авторская методологическая позиция и базовый подход, в основе которых находится понимание различия или сходства понятий «компетенция» и «компетентность». Четкое обозначение таких теоретико-методологических позиций авторов будет способствовать развитию научных основ теории компетенций в контексте разнообразия представлений о них в различных отраслях науки и социальной практики. Например, исследование «компетенций» осуществляется отдельно в рамках как «компетенционного», так и «компетентностного» подходов. Или исследование «компетентностей» в рамках обоих подходов. Кроме того, есть представление о компетентности как уровне развития компетенции. Важно также, что при построении модели компетенций необходимо обеспечить валидность и надежность процедуры определения перечня компетенций, поскольку точность определения моделей компетенций является конкурентным преимуществом организации и свидетельствует о максимальном соответствии рыночным требованиям.

Представляется, многообразие представлений о компетенциях в рамках конкретной теоретико-методологической парадигмы позволит более глубоко и разносторонне исследовать их сущность, структуру и функции, расширив возможности их практического применения не только в оценочных мероприятиях, но прежде всего в управлении развитием государственных служащих в соответствии со стратегическими задачами современного этапа реформирования государственной службы. Важно, что одним из ожидаемых результатов в рамках реализации мероприятий новой программы реформирования должны стать индивидуальные планы развития госслужащих, предусматривающие динамику индикаторов и показателей их профессионализма и компетентности. Сформированные индивидуальные планы в последующем являются основанием для разработки программ государственных органов по профессиональному развитию гражданских служащих. При этом ядром профессионального развития становится получение дополнительного образования по профилю должности, в том числе в рамках краткосрочного повышения квалификации, а его основой – саморазвитие гражданского служащего. Основные направления и конкретные мероприятия профессионального развития определяются на основе поставленных целей и с учётом результатов и итогов конкурса, аттестации, квалификационного экзамена, плана работы с кад-

ровым резервом, специфики профессиональной деятельности гражданского служащего. При этом целевым ориентиром профессионального развития госслужащих является модель компетенций, разработанная на основе новых требований реформы государственной службы. По данным регионального социологического исследования, проведенного автором статьи в одном из субъектов федерации (Костромская область, февраль-март 2013 г.), многие эксперты (63,3%), в роли которых выступали руководители и специалисты структурных подразделений государственных органов власти регионального уровня, под современными методами кадровой работы понимают использование компетентностного подхода для развития персонала. Вместе с тем, несмотря на то, что срок реализации федеральной программы «Реформирование и развитие системы государственной службы Российской Федерации (2009 – 2013 годы)» подходит к завершению, 37,2% опрошенных государственных служащих не имеет индивидуальных планов (программ) развития профессиональных компетенций. Среди тех, кто имеет такие программы, значительная часть (75,3%) при опросе отмечает хаотичность, бессистемность профессиональной переподготовки и повышения квалификации: госслужащие проходят обучение на краткосрочных семинарах и тренингах не в соответствии со своими планами профессионального развития, а так, как это предлагает рынок образовательных услуг или по решению вышестоящего руководителя. В ходе исследования респонденты отмечали также и то, что важной задачей руководителя является создание атмосферы, поощряющей творческое мышление, стимулирующее здоровую конкуренцию, поиск новых решений.

Таким образом, компетенционный подход в управлении развитием государственных служащих обладает несомненным инновационно-практическим потенциалом. Модель компетенций эффективного государственного служащего свидетельствует о ее максимальном соответствии современным требованиям реформирования государственной службы, является системообразующим элементом всей системы управления кадрами государственной службы в целом. Многообразие представлений о компетенциях в рамках конкретной теоретико-методологической парадигмы позволит более глубоко и разносторонне исследовать их сущность, структуру и функции, расширив возможности их практического применения не только в оценочных мероприятиях, но прежде всего в управлении развитием государственных служащих в соответствии со стратегическими задачами современного этапа реформирования государственной службы.

ПРИМЕЧАНИЯ

1. Азарова Р. Н., Золотарева Н. М. Разработка паспорта компетенции: Методические рекомендации для организаторов проектных работ и профессорско-преподавательских коллективов вузов. Первая редакция. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, Координационный совет учебно-методических объединений и научно-методических советов высшей школы, 2010. – 52 с.

2. Ананьев Б. Г. Человек как предмет познания. – Л.: Наука, 1989. – 180 с.

3. Базаров Т. Ю. Технология Assessment Centre. – //http: www.podborkadrov.ru/articles/detail.php?ID=18292&phrase_id=136295

4. Гаудж Питер. Исследование мотивации персонала. Employee Research: How to Increase Employee Involvement through Consultation / Перевод: М. Свиридюк. – Изд-во: Баланс Бизнес Букс, 2008. – 272 с. – Серия: Маркетинговые исследования на практике.

5. Гурьева К. И. Профессиональная компетентность в системе управленческой деятельности // Социально-гуманитарные знания. – 2010. – № 11.

6. Делор Ж. Образование: сокрытое сокровище. – UNESCO, 1996.

7. Деркач А. А., Зазыкин В. Г. Профессионализм деятельности в особых и экстремальных условиях. – М.: РАГС, 1998.

8. Доклад международной комиссии по образованию, представленный ЮНЕСКО «Образование: сокрытое сокровище». – М.: ЮНЕСКО, 1997.

9. Запорожец Е. А. Коммуникативная компетенция государственных служащих: структура, содержание, условия формирования // Научный вестник Уральской академии государственной службы: политология, экономика, социология, право. – 2009. – Вып. № 3(8).

10. Зимняя И. А. Компетентностный подход. Каково его место в системе современных подходов к проблемам образования? (теоретико-методологический подход) // Высшее образование сегодня. – 2006. – №8. – С. 21-26.

11. Кузьмина Н. В. Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения. – М., 1990.

12. Кудрявцева Е. И., Макалатия И. Н. Компетенции государственного гражданского служащего как исследовательская проблема // Настоящее и будущее социальных технологий. – СПб.: Изд-во СЗАГС, 2011.

13. Маркова А. К. Психология профессионализма. – М.: Международный гуманитарный фонд «Знание», 1996. – 308 с.

14. Мясищев В. Н. Психические особенности человека. Характер, способности. – Т. 1-2. – 1957. – (совм. с А.Г. Ковалевым).

15. Оскарссон Б. Базовые навыки как обязательный компонент высококачественного профессионального образования // Оценка качества профессионального образования: Доклад 5 / Под общ. ред. В. И. Байденко, Дж. ван Зантворта. Европейский фонд подготовки кадров. Проект ДЕЛФИ. – М., 2001.

16. Петровская Л. А. Компетентность в общении. – М., 1989.

17. Равен Дж. Компетентность в современном обществе: выявление, развитие и реализация. – М., 2002. – 381с.

18. Смышляева Л. Г. Компетентностный подход как теоретико-методологическая основа модернизации системы профессиональной подготовки муниципальных служащих // Философия образования. – 2011. – Т. 39. – № 6. – С. 174-181.

19. Уидетт С., Холлифильд С. Руководство по компетенциям. – Изд-во HIPPO, 2008. – 228 с.

20. Указ Президента РФ от 7 мая 2012 г. N 601 «Об основных направлениях совершенствования системы государственного управления».

21. Хомский Н. Аспекты теории синтаксиса. – М., 1972. – (англ. – 1965).

22. Хуторской А. В. Ключевые компетенции и образовательные стандарты: Доклад на отделении философии образования и теории педагогики РАО 23 апреля 2002. Центр «Эйдос». – www/eidos.ru/news/compet/htm

23. Черняк Т. В. Управление компетентностью государственных служащих: из опыта Сибирской академии государственной службы // Государственное управление. Электронный вестник. – 2005. – Вып. № 5.

24. Чубарова Н. Л. Проблемы развития гражданского общества в условиях реформирования системы государственного и муниципального управления в контексте компетентностного подхода // Проблемы взаимодействия гражданского общества, государства и бизнеса: опыт России и Германии. Сборник докладов международного «круг-

лого стола». – Ростов н/Д., 2012.

25. Юрьева О. В., Бурганова Л. А. Профессиональная компетенция в сфере государственного и муниципального управления. – Казань: Центр инновационных технологий, 2009. – С. 19.

26. Юрьева О. Кластеры профессиональной компетенции: модели максимальной эффективности работы государственных служащих // Власть. – 2007. – N 9. – С. 67-72.

27. Boyatzis, R. E. (1982). The competent manager: a model for effective performance. – New York: Wiley.

28. Derous, E. (2000) De C-story: verhelderende verhalen... actuele stromingen en rode draden binnen de competentieliteratuur [The C-story: clarifying stories… actual approaches and threads in competence literature]. – [www document] http://users.skynet.be/vocap

29. Flanagan, J. C. The critical incident technique // Psychological Bulletin. – 1954. – 51. – P. 327-358.

30. Keen K. (1992). Competence: What is it and how can it be developed? // J. Lowyck, P. de Potter, & J. Elen (Eds.), Instructional Design: Implementation Issues (111-122). – Brussels: IBM Education Center.

31. McClelland, D. C. Testing for competence rather than for intelligence //American Psychologist. – 1973. – 28. – P. 1-14.

32. McClelland, D. C. Identifying competencies with behavioral-event interviews. Psychological Science. – 1998. – 9. – P. 331-339.

33. Parry, S. B. The quest for competencies: competency studies can help you make HR decision, but the results are only as good as the study // Training. – 1996. – 33, – P. 48-56.

34. Spencer, L. M., & Spencer, S. M. (1993). Competence at work: models for superior performance. – New York [etc.]: John Wiley.

35. Stoof Angela, Martens Rob L., van Merrienboer Jeroen J. G. Что есть компетенция? Конструктивистский подход как выход из замешательства. – OPEN UNIVERSITY OF THE NETHERLANDS, 2004.

36. Hay J. The Gower Assessment and Development Centre, 1997.

37. Hutmacher Walo. Key competencies for Europe // Report of the Symposium Berne, Switzezland 27-30 March, 1996. – Council for Cultural Co-operation (CDCC) // Secondary Education for Europe Strsburg, 1997.

38. Introducing KPI in the government sector. Possible futures for the HR functions. – David Owens and Anne Keegan, 2008.

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

УДК 37.015.3-034(045)
ББК 74.20
Педагогика

педагогика

ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ПРОЦЕССА ФОРМИРОВАНИЯ ГРАЖДАНСКОЙ ПОЗИЦИИ УЧАЩИХСЯ В ОТНОШЕНИИ ЛИЦ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ В ГУМАНИТАРНО-ОРИЕНТИРОВАННОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ

А. С. Игонин

В статье рассматривается проблема формирования гражданской позиции учащихся в отношении лиц с ограниченными возможностями здоровья, определяется роль гуманитарно-ориентированной образовательной среды в данном процессе и раскрывается значение сопровождающей деятельности педагога в формировании гражданской позиции личности.

Ключевые слова
Гражданская позиция, образовательная среда, гуманитарно-ориентированная среда, педагогическое сопровождение

Проблема формирования гражданской позиции личности – одна из важнейших в российском образовании. Модернизация всех сторон российской действительности – процессы формирования гражданского общества, правового государства, переход к рыночной экономике, признание человека, его прав и свобод высшей ценностью – делегирует школе задачу формирования у подрастающего поколения необходимых жизненных позиций, идеалов и устремлений, дающих им возможность адаптации в современном мире. Вместе с этим, в период социально-экономических преобразований в нашей стране, происходит нормативное закрепление и реализация идеи обеспечения качества жизни лицам с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ), создания условий для выравнивания возможностей данной категории людей, а также содействия их независимой жизни. По нашему мнению именно школа способна внести ощутимый вклад в формирование новых жизненных установок, гражданской позиции личности, со-

*** Статья подготовлена при финансовой поддержке Министерства образования и науки РФ в рамках Государственного задания ФГБОУ ВПО «Мордовский государственный педагогический институт имени М. Е. Евсевьева» на 2013 год. Проект «Модели и технологии психолого-педагогического сопровождения развития детей в системе образования».**

*** Статья подготовлена при финансовой поддержке Программы стратегического развития МордГПИ на 2012 - 2016 гг. «Педагогические кадры для инновационной России» проект 2.1.2.9. «Развитие научно-исследовательской лаборатории «Интегрированное обучение детей в современной системе образования».**

четающей в себе развитую нравственную и правовую культуру. Таким образом, важнейшая социальная функция образования состоит в формировании личности гуманистического типа, просвещенного человека, способного к социальному взаимодействию с людьми, в том числе, с лицами, имеющими ограниченные возможности здоровья.

Гуманизация и гуманитаризация образования, в этой связи являются основным стратегическим направлением деятельности школы. Они призваны оптимизировать взаимодействие личности и социума, способствовать приобщению к гуманитарной культуре. Идея гуманитаризации, по мнению Ю. В. Сенько, «… заботливо культивируется» в образовательных учреждениях [12]. Но эти процессы идут пока весьма медленными темпами. Внедрение этой идеи в учебно-воспитательный процесс затруднено, прежде всего, недостаточной разработанностью сущности гуманитаризации образования как социально-педагогического феномена и принципов ее реализации – основных исходных целей, обуславливающих направления поисков в построении новой технологии образования.

В настоящее время существует острая необходимость организации глубокого и всестороннего взаимодействия культуры и образования, иными словами, как утверждает А. В. Рогова «… Переориентация образования с модели научной на культурную» [10].

Культурный уровень значительной части учащихся требует вовлечения их в культурный процесс, пробуждение у них потребности в культурных ценностях, осознании ценностей человеческой личности, уважении прав и свобод. А это, по нашему мнению, достигается при условии существования определенной «культурной и правовой обстановки» в школе – гуманитарно-ориентированной среды.

Гуманитарная среда ориентирована на создание таких условий в школе, при которых содержание, структура и методы обучения и воспитания в совокупности отражали бы процессы, происходящие на уровне культуры в целом. Эти условия предполагают использование исторического опыта, богатых духовных и общекультурных традиций, достижений мировой науки и техники. Именно среда оказывает решающее воздействие на формирование и развитие личности, сознающей смысл своей деятельности, свое предназначение стремящейся жить в согласии с самим собой и окружающими, готовой к решительным действиям.

Для более глубокого осмысления данного явления нам представляется необходимым обратиться к рассмотрению взаимосвязанных понятий «среда», «социальная среда», «гуманитарная среда», «образовательная среда», «гуманитарно-ориентированная образовательная среда».

В философском энциклопедическом словаре понятие «среда» определяется следующим образом: «Среда социальная – окружающие человека общественные, материальные и духовные условия его существования, формирования и деятельности» [13].

По утверждению Барулина В. С., социальная среда – в широком смысле (макросреда) охватывает общественно-экономическую систему в целом – производственные силы, совокупность общественных отношений и институтов, общественное сознание, культуру данного общества [2].

Анализ работ Булкина А. П. позволяет констатировать, что социальная среда – в узком смысле (микросреда), будучи элементом социальной среды в целом, включает непосредственное социальное окружение человека – семью, трудовой, учебный и др. коллективы и группы; оказывает решающее воздействие на формирование и развитие личности [3].

Востроknутов С. И. утверждает, чтобы сформировать творческую личность, обладающую познавательными потребностями и, имеющую активную гражданскую позицию, необходима гуманитарно-ориентированная среда. Именно в этой среде

личность формируется, развивается, совершенствуется, отражая себя в мире и мир в себе [4].

В. А. Козырев, анализируя понятие «образовательная среда» указывает следующее: «…говоря об образовательной среде, имеется набор определенным образом связанных между собой условий, которые могут оказывать влияние на образование человека. При этом по смыслу в самом понятии образовательной среды не подразумевается включенность в него обучающегося» [6].

Анализ психолого-педагогической литературы позволяет утверждать, что смысл понятия «гуманитарная образовательная среда» более богат. Оно включает не просто общую гуманитарную направленность образовательного пространства, но и личностно-ориентированный образовательный процесс, который реализует более мощный гуманитарный потенциал. Обобщая сказанное можно констатировать, что с ориентацией на сущность процесса гуманитаризации образования целесообразно использовать понятие «образовательная среда» как позволяющее раскрыть более полно соответствующий процесс.

Анализ психолого-педагогической литературы по проблеме исследования показывает, что гуманитарно-ориентированная образовательная среда школы как совокупность ценностей и образцов успешного решения жизненных задач служит источником развития личности, общности детей. Это особым образом организованная среда, стимулирующая развитие и саморазвитие каждого включенного в нее индивида, это система условий для личностного и творческого развития детей и педагогов – всех субъектов образовательного процесса, это среда развития и воспитания личности. Кроме того, гуманитарно-ориентированная образовательная среда служит условием для формирования у учащихся ценностей, таких как демократичность, гуманность, духовность, чувство коллектива, а также гражданских качеств личности, толерантности [7].

Перед педагогами встает задача наполнить гуманитарно-ориентированную образовательную среду школы таким содержанием, которое помогло бы детям избежать духовного и нравственного оскуднения в период кризисного состояния общества. Современная гуманитарно-ориентированной образовательная среда должна быть такой, чтобы ребенок не только приобретал знания, но и опыт жизни и взаимодействия с другими людьми и миром в целом, где формируется и реализуется его личность. Эти процессы никогда не могут быть принципиально стандартизированы, соответственно, задается и реализуется множество образовательных моделей организации жизнедеятельности школьников в этом пространстве.

Таким образом, задачей нашего исследования явилось создание модели педагогического сопровождения формирования гражданской позиции учащихся в отношении лиц с ОВЗ в гуманитарно-ориентированной среде школы.

Термин *сопровождение* В. П. Слободчиков рассматривают как помощь школьнику в его личностном росте, установку на эмпатийное понимание ученика, на открытое общение. А. В. Мудрик трактует сопровождение как особую сферу деятельности педагога, направленную на приобщение подростка к социально-культурным и нравственным ценностям, необходимым для самореализации и саморазвития [9].

Под *педагогическим сопровождением* процесса формирования гражданской позиции школьника мы понимаем деятельность педагога, направленная на обеспечение условий, способствующих осуществлению процесса формирования гражданской позиции к детям с ОВЗ; при этом ученик является субъектом формирования гражданской позиции, а позиция педагога – это позиция сопровождающего.

Педагогическое сопровождение предполагает развитие у педагога в результате специальной профессиональной подготовки (например, курсы повышения ква-

лификации, стажировки и др.) особого свойства сознания – социального мышления (согласно К. А. Альбухановой-Славской), которое предполагает реализацию категорий гражданственности и ответственности, помогает педагогу осваивать и внедрять педагогику сотрудничества. Необходимыми личностными качествами педагога являются: любовь к людям, коммуникабельность, терпимость, сотрудничество, демократизм, толерантность. Учителям, осуществляющим педагогическое сопровождение процесса формирования гражданской позиции необходимо владеть психологическими знаниями, теорией образования, современными педагогическими технологиями, учитывать особенности менталитета обучаемых. Важными являются аналитико-прогностические умения, а также умения выделять или вносить в содержание образования идеи, отражающие уважение прав человека.

Таким образом, эффективность педагога как субъекта педагогического сопровождения процесса формирования гражданской позиции школьника в отношении лиц с ОВЗ определяется: а) включенностью педагога в воспитательное пространство; б) значимостью педагога для школьника; в) функциональной состоятельностью педагога в педагогическом сопровождении процесса формирования гражданской позиции школьника; г) компетентностью педагога в обеспечении процесса формирования гражданской позиции; д) знаниях педагога об особенностях лиц с ОВЗ.

Педагогическое сопровождение процесса формирования гражданской позиции школьника, составляющее идею разработанной нами модели (см. рисунок 1), *следует понимать как содействие, педагогическую поддержку, усиление и дополнение самостоятельного действия ученика педагогическим воздействием.*

В рамках нашего исследования процесс педагогического сопровождения конструируется как вспомогательный процессу формирования гражданской позиции личности, который имеет конкретные задачи.

В соответствии с пониманием сущности педагогического сопровождения процесса формирования гражданской позиции школьников в отношении лиц с ОВЗ, представляется возможным выделить следующие принципы, обеспечивающие данный процесс: принцип адресности как требование соответствия используемых стратегий и тактик педагогического сопровождения индивидуальным и групповым особенностям формирования гражданской позиции; принцип выбора личностных и базовых наборов ценностей, как требование предоставления права всем субъектам педагогического взаимодействия выбирать цели, ценности, убеждения; принцип сочетания прямых и косвенных механизмов педагогического сопровождения как требование адекватного реагирования на изменение характера гражданской позиции школьника, изменения особенностей его осуществления и учета этапа становления развития гражданской позиции.

Педагогическое сопровождение процесса формирования гражданской позиции школьника может осуществляться в работе с классом, с инициативной группой, в индивидуальной работе. В рамках последней педагогическое сопровождение реализуется в тактике педагогической поддержки «содействия», предложенной Н. Н. Михайловой и С. М. Юсфиным, где содействие определяется как расширение горизонтов деятельности воспитанника, посредством его способности к рефлексии, развитие не только реального, но и возможного [8].

Приоритетной формой педагогического содействия в коллективной работе выступают неформальные *группы по интересам* педагогов и воспитанников. Такие группы характеризуются принятием людьми друг друга. Исходной нормой группы по интересам является понимание одной индивидуальностью другой индивидуальности. Это возможно только при условии постоянного диалога, взаимного доверия, эмпатии. Группы по интересам создаются совме-

стными усилиями их участников; нормы, цели, ценности, смыслы общения и взаимодействия привносятся ими самими.

Внутри группы по интересам разворачиваются два основных процесса, которые создают динамизм, напряжение, внутреннюю противоречивость групповой жизни: обособление (индивидуализация) и отождествление (приобщение через общность к культурным ценностям). Обособление и отождествление создают постоянно действующее противоречие, проявляют субъектность воспитуемого, способствуют выведению собственной жизнедеятельности в предмет практического преобразования [8].

Выработки адекватной стратегии педагогического сопровождение определяется поиском путей формирования гражданской позиции, многие из которых используются в российской практике (например, организация досуга детей, уклад школы с включением ученического самоуправления, преподавание граждановедческих курсов). Некоторые пути уже подробно изучены российскими исследователями: сотрудничество школ с различными общественными организациями (Ж. Ю. Малоокая), разработка социальных проектов (А. Н. Фахрутдинова). О. Е. Савельева в своем исследовании рассмотрела новое для российской педагогики средство, широко применяющееся в американской образовательной практике. Это «обучение служению обществу» (service learning) – средство, доказавшее свою огромную эффективность во влиянии на формирование гражданской позиции [11].

С целью организации целенаправленной работы по педагогическому сопровождению процесса формирования гражданской позиции школьников, необходимо выявить его компоненты. Компонентами педагогического сопровождения, исходя из разработанной нами теоретической модели личности, обладающей гражданской позицией [5] являются: гностический, ценностный, деятельностный.

Остановимся на их характеристике.

Гностический компонент подразумевает усвоение базовых, личностно-значимых знаний о человеке в правовом, культурологическом, этическом аспектах его существования с целью формирования «знаниевого» компонента гражданской позиции учащихся в отношении лиц с ОВЗ.

Ценностный компонент отражает сформированность гражданской позиции заключающуюся в чувствах эмпатии, гуманистической ценностной ориентации учащегося, в сформированности собственного мировоззрения и индивидуальной жизненной стратегии в рамках нравственности и социальной ответственности с целью формирования «духовного» компонента гражданской позиции учащихся в отношении лиц с ОВЗ;

Все компоненты интегрируются в *деятельностном*, где не только реализуются актуальные для формирования гражданской позиции, умения и навыки, но и создается социально значимая деятельность школьников. Деятельностный компонент проявляется в овладении умениями и навыками адекватного поведения в различных жизненных ситуациях, социального взаимодействия и сотрудничества, социальной гибкости, коммуникативной толерантности. Деятельностный компонент педагогического сопровождения направлен на формирование «общественного» компонента гражданской позиции учащихся в отношении лиц с ОВЗ.

Педагогическое сопровождение процесса формирования гражданской позиции проходит в три этапа, обусловленные компонентами гражданской позиции личности: информационно-поисковый, оценочно-ориентированный, прогностико-корректирующий.

На каждом из этапов акцент делался на одном из компонентов гражданской позиции. Так, на информационно-поисковом этапе таким компонентом является – знаниевый, на оценочно-ориентированном – духовный, на прогностико-корректирую-

щем – деятельностный.

В ходе информационно-поискового этапа формируются целостные представления об исторических и социальных явлениях, даются знания в области прав и свобод личности; на оценочно-ориентированном этапе осуществляется формирование мотивов и стимулов учащихся к гражданскому поведению и восприятию гражданских ценностей, социально-значимое отношение к законам, признание прав личности; прогностико-корректирующий этап направлен на выполнение учащимися гражданских обязанностей, реализацию своих прав как гражданина, активное участие в жизни школы, общества, социальное взаимодействие.

Основная цель образовательного процесса средней общеобразовательной школы, осуществляющей педагогическое сопровождение формирования гражданской позиции учащихся в отношении лиц с ОВЗ, заключается в следующем: 1) разработка технологии образовательного процесса, в основу которого положено создание системы субъектно-субъектных отношений между его участниками; 2) создание условий для осуществления разностороннего развития школьников, включающую практическую пробу сил в различных видах взаимодействия с лицами с ОВЗ, как непременное условие приобретение социального опыта.

Педагогическое сопровождение, осуществляемое в стенах образовательного учреждения, реализует социальную функцию образования, дает возможность ученикам овладеть социально значимыми нормативами в виде заданных образцов и руководствоваться ими в собственном поведении.

Реализация развивающей функции образования обеспечивается педагогическим сопровождением с помощью комплексного использования следующих методов: рефлексии, системного анализа, проблемного обучения (эвристического, исследовательского, проектов), осуществляемых, как на уроке, так и во внеучебной деятельности.

В школе содержание гражданского образования реализуется во всех учебных уроках, и в первую очередь, в дисциплинах гуманитарного и естественного циклов. Так, например, курс обществознания позволяет учащимся усвоить наиболее актуальные обобщённые знания о человеке, обществе, отношениях человека к обществу, самому себе, другим людям, об основных областях общественной жизни (праве, социальных отношениях, духовной культуре). Этот курс помогает школьнику успешно ориентироваться в социальной реальности, взаимодействовать с социальной средой. На основе личностно-эмоционального осмысления опыта взаимодействия людей в прошлом и настоящем у них формируется уважительное отношение к иному мнению, толерантность.

Большое значение в реализации задач педагогического сопровождения процесса формирования гражданской позиции личности имеет эффективное использование новейших педагогических технологий, обеспечивающих деятельностный аспект учебного процесса. Педагогические технологии способствуют формированию умений и навыков как учебных, так и гражданских. Воспитательный потенциал содержания гражданского образования, реализуемый в учебном процессе, при всей своей значимости всё-таки недостаточен для формирования социально-активной личности. Общепризнанно, что активную гражданскую позицию молодого человека легче сформировать через деятельностное освоение явлений социального спектра, когда он участвует в моделировании социальных явлений, практически осваивает навыки ведения дискуссий и отстаивания своей точки зрения.

В основу педагогического сопровождения процесса формирования гражданской позиции школьника должна быть положена идея полноценного участия личности в решении общественно значимых задач общества. Она предполагает сочетание

формирования навыков социальной практики с глубоким усвоением основ социальных наук. Одним из интенсивных методов социальной практики является социальное проектирование, осуществляемое как на уроках, так и в неурочной деятельности. Основная цель социального проектирования – создать условия, способствующие формированию у учащихся собственной точки зрения по обсуждаемым проблемам. Социальное проектирование представляет собой незаменимую сферу отстаивания собственной гражданской позиции. Социальное проектирование не имеет жёсткого ограничения во времени, в месте приложения сил. Здесь возможна живая практика, с настоящими социально-значимыми результатами, реально влияющими на социальную действительность.

Социальные проекты дают учащимся возможность связать и соотнести общие представления, полученные в ходе уроков, с реальной жизнью, в которую вовлечены они сами, их друзья, семьи, учителя, с общественной жизнью, с социальными и политическими событиями, происходящими в масштабах микрорайона, города, края, и, наконец, страны в целом.

С ориентацией на изложенное выше можно представить модель педагогического сопровождения, ориентированного на процесс формирование гражданской позиции школьника, которая представляет собой упрощенное, определенным образом схематизированное отражение объекта исследования.

С учетом материалов, представленных в модели, можно определить основные направления педагогического сопровождения процесса формирования гражданской позиции личности: 1) создание условий для обучения и воспитания в русле общечеловеческих, глобальных ценностей с учетом общероссийской и региональной

<table>
<tr><td colspan="3">Цель педагогического сопровождения
обеспечение условий, способствующих осуществлению процесса формирования гражданской позиции</td></tr>
<tr><td colspan="3">Принципы, обеспечивающие процесс формирования гражданской позиции
принцип адресности, принцип выбора личностных и базовых наборов ценностей, принцип сочетания прямых и косвенных механизмов педагогического сопровождения</td></tr>
<tr><td colspan="3">Условия педагогического сопровождения
включенность педагога, компетентность педагога, новейшие педагогические технологии и др.</td></tr>
<tr><td colspan="3">Формы
класс, инициативная группа, индивидуальная работа</td></tr>
<tr><td colspan="3">Компоненты педагогического сопровождения процесса формирования гражданской позиции</td></tr>
<tr><td>Гностический</td><td>Ценностный</td><td>Деятельностный</td></tr>
<tr><td colspan="3">Этапы формирования гражданской позиции</td></tr>
<tr><td>Информационно-поисковый</td><td>Оценочно-ориентированный</td><td>Прогностико-корректирующий</td></tr>
<tr><td colspan="3">Результат
(сформированность компонентов гражданской позиции личности)</td></tr>
<tr><td>Знаниевый компонент</td><td>Духовный компонент</td><td>Общественный компонент</td></tr>
</table>

Рис. 1. Модель педагогического сопровождения процесса формирования гражданской позиции школьника

специфики формирования и деятельности образовательных систем, усиление гражданской составляющей образовательной деятельности; 2) обоснование необходимости формирования гражданской направленности воспитательной работы в системе общеобразовательной школы; 3) формирование гражданско-ориентированной стратегии, способствующей эффективному построению образовательного процесса по изначально заданной педагогической траектории в соответствии с определенной социальной миссией и разработанной программой развития школы.

Таким образом, в современном обществе ведущее место среди характеристик личности занимает гражданская составляющая, а проблема её становления и развития приобретает особую значимость. Формирование гражданской позиции учащихся достаточно затруднительно в современной школе с существующими традициями, устоями и порядками. Одним из условий преодоления сложившейся ситуации может быть создание гуманитарно-ориентированной образовательной среды ориентированной на формирование гражданской позиции школьников и основанное на единстве дидактических и воспитательных подходов и осуществляемое посредством сопровождающей деятельности педагога.

ПРИМЕЧАНИЯ

1. Альбуханова-Славская, К. А. Личность в процессе деятельности / Психология личности. Т. 2 / Хрестоматия. – Самара: Изд. дом «Бахрах», 1999. – 240 с.

2. Барулин, В. С. Социальная философия: Учебник. – Изд. 2-е. – М.: ФАИР-ПРЕСС, 2000. – 560 с.

3. Булкин, А. П. Социокультурная динамика образования. Исторический опыт России. – Дубна: Феникс+, 2005. – 208 с.

4. Вострокнутов, С. И. Формирование гуманитарной среды ВУЗа как педагогическая проблема: монография / С. И. Вострокнутов. – Ижевск: Изд-во «Удмуртский университет», 2007. – 142 с.

5. Игонин, А. С. Гуманитарные технологии формирования гражданской позиции личности // Российский научный журнал. – 2011. – №1(20). – С. 232-238.

6. Козырев, В. А. Гуманитарная образовательная среда педагогического университета: сущность, модель, проектирование: монография / В. А. Козырев. – СПб.: Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2004. – 327 с.

7. Коняева, Л. А. Гуманитаризация воспитательно-образовательного процесса как основа формирования ценностных ориентаций студентов: Автореф. дис. … канд. пед. наук / Л. А. Коняева. – Кемерово, 2004. – 22 с.

8. Михайлова, Н. Н. Педагогика поддержки: Учебно-методическое пособие / Н. Н. Михайлова, С. М. Юсфин. – М.: МИРОС, 2001. – 183 с.

9. Мудрик, А. В. Общение в процессе воспитания: Учебное пособие для ВУЗов / А. В. Мудрик. – М.: Педагогическое общество России, 2001. – 255 с.

10. Рогова, А. В. Смысло-ценностные основы становления человека культуры // Культурно-исторические формы поведения человека: Сборник статей и материалов региональной научно-практической конференции. – Чита: Поиск, 2003. – 366 с.

11. Савельева, О. Е. Педагогические аспекты формирования гражданственности учащихся США: Автореф. дис. … канд. пед. наук / О. Е. Савельева. – Смоленск, 2007. – 22 с.

12. Сенько, Ю. В. Гуманитарные основы педагогического образования: Курс лекций. Учеб. пособие для студ. высших пед. уч. заведений. – М.: Академия, 2000. – 240 с.

13. Философский энциклопедический словарь / Под ред. Л. Ф. Ильичева, П. Н. Федосеева. – М.: Советская энциклопедия, 1983. – 836 с.

УЛЬЯНОВСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ

УДК 159.923
ББК 88.35
Психология

ПСИХОЛОГИЯ

ПРОГНОСТИЧЕСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ КАК ИНТЕГРАТИВНОЕ КАЧЕСТВО ЛИЧНОСТИ И ЕГО ВЗАИМОСВЯЗЬ С ОСОБЕННОСТЯМИ УЧЕБНО-ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

И. А. Николаева

В статье представлены результаты теоретического анализа и эмпирического исследования прогностического потенциала личности, его структуры и взаимосвязи с особенностями учебно-профессиональной деятельности на примере студентов вузов.

Ключевые слова
Прогностический потенциал, личность, учебно-профессиональная деятельность, развитие, интегративное качество личности

Актуальность исследования прогностического потенциала личности заключается в том, что динамичность социально-экономических процессов современного мира требует новых системных качеств личности, повышающих ее адаптацию в условиях быстрых изменений. Для эффективного взаимодействия личности со средой ей необходимо прогнозировать как свое развитие, так и изменения, происходящие во внешней среде. На сегодняшний день прогностический потенциал личности не только сам становится предметом изучения психологической науки, но и предъявляет требования к осуществлению практической деятельности, включаясь в ряд профессиональных компетенций, связанных с готовностью успешно решать профессиональные задачи. Особое значение развитие прогностического потенциала приобретает на этапе учебно-профессиональной деятельности, так как его актуализация является залогом будущей успешной самореализации молодежи в профессиональной сфере.

Проблема личности и ее качеств является одной из центральных в теоретической и прикладной психологии. Существуют различные подходы к пониманию сущности, структуры личности и ее качеств как в отечественной, так и в зарубежной психологии. В отечественной психологии проблемам психологии личности посвящены труды таких авторов, как: Б. Г. Ананьев (психологическая структура личности и ее становление в процессе индивидуального развития человека), Л. И. Божович (этапы формирования личности в онтогенезе), Л. С. Выготский (личность и воспитание, личность ребенка), А. Н. Леонтьев (деятельность и личность), В. Н. Мясищев (структура личности и отношение человека к действительности), С. Л. Рубинштейн

(проблема личности, ее самосознание и жизненный путь), К. А. Абульханова-Славская (личность как субъект деятельности), А. Г. Асмолов (движущие силы и условия развития личности), Б. С. Братусь (пространство личности), В. А. Петровский (личность как субъект активности), А. Г. Ковалев (трехуровневая структура личности), К. К. Платонов (концепция динамической структуры личности) и др. [5].

Анализируя степень разработанности проблемы развития прогностического потенциала личности, мы пришли к выводу, что она недостаточно изучена, но постоянно находиться в поле зрения ученых. Прогностический потенциал личности – это достаточно новое понятие. В психологической науке существуют понятия близкие по смыслу и тематике, такие, как антиципация (Б. Ф. Ломов, Е. Н. Сурков, И. М. Фейгенберг и др.), способность к прогнозированию (Л. А. Регуш, С. Л. Рубинштейн, А. В. Брушлинский и др.). Однако, они отличны от понятия прогностический потенциал личности.

Данное работа посвящена исследованию прогностического потенциала как интегративного качества личности. В самом общем виде под термином «интегративное качество» понимается элемент подструктуры личности, обладающий направленностью, способностью к саморазвитию и функционированию [7]. Прогностический потенциал личности, как интегративное качество, направлен на прогнозирование личностного развития и развития общества в целом, развивается и функционирует в деятельности. Личности как субъекту деятельности свойственны такие особые индивидуальные способности, как способность к организации времени, способность программировать будущую деятельность, предвидеть ее события, устанавливать оптимальные для себя режимы активности и ритмы деятельности [1].

Н. И. Калаков дает такое определение понятию прогностический потенциал: это целостная комплексная, интегрированная и дифференцированная система сознательных и бессознательных социально-биологических ресурсов личности, которые могут быть реализованы в прогностической деятельности, возникающей на основе наследственно закрепленных анатомо-физиологических особенностей мозга, нервной системы с учетом индивидуальных особенностей человека [2. С. 29].

Данное определение слишком общее и требует уточнения структуры прогностического потенциала личности и установления особенностей его взаимосвязи с деятельностью. Решение данной проблемы позволит разработать программу по развитию прогностического потенциала и методику его диагностики.

Структура прогностического потенциала личности была уточнена, во-первых, исходя из концепций Б. Ф. Ломова и Е. Н. Суркова. Согласно их теории, у человека существуют антиципирующие схемы в форме вторичных образов-представлений, которые позволяют представить возможные реакции, результат в соответствии заданному критерию [3]. Во-вторых, исходя из теории Л. А. Регуш, согласно которой, основу способности к прогнозированию составляют такие особенности мышления как: гибкость, аналитичность, глубина, осознанность, перспективность, доказательность мышления [6]. Опираясь на данные теории уточнено понятие прогностический потенциал.

Прогностический потенциал личности – это целостная система социально-биологических ресурсов личности, состоящая из двух взаимосвязанных компонентов: особенностей мышления (гибкость, аналитичность, глубина, осознанность, перспективность, доказательность мышления) и особенностей построения вторичного образа (яркость и четкость возникающих образов-представлений). Прогностический потенциал может быть реализован в прогностической деятельнос-

ти, возникающей на основе наследственно закрепленных анатомо-физиологических особенностей мозга, нервной системы с учетом индивидуальных особенностей человека.

Прогностический потенциал формируется и развивается в деятельности. В возрастной психологии и психологии развития учебно-профессиональная деятельность определяется как ведущая деятельность в юношеском возрасте (Д. Б. Эльконин, В. В. Давыдов, Д. И. Фельдштейн), которому соответствуют возрастно-социальные группы старшего школьника, абитуриента, студента. Предмет данного исследования связан с психологическими особенностями ситуации развития современного студента.

Учебно-профессиональная деятельность – это специфический вид деятельности, направленный на освоение знаний, умений и навыков, являющихся средствами будущей профессиональной деятельности, в процессе которой происходит развитие профессионально-личностных качеств и компетенций. В процессе учебно-профессиональной деятельности происходит саморазвитие личности обучающегося благодаря решению поставленных преподавателями задач [8].

В исследовании нас интересуют личностные особенности, которые проявляются и формируются в учебно-профессиональной деятельности, с одной стороны, и взаимосвязаны с актуализацией прогностического потенциала личности с другой стороны: саморегуляция, мотивы деятельности, эмоционально-волевые особенности, коммуникативные качества, особенности интеллектуальной сферы. Саморегуляция деятельности включает следующие способности и качества: способность планировать, моделировать, программировать, оценивать результаты деятельности, а так же регуляторную гибкость и самостоятельность [4].

Объектом исследования является прогностический потенциал личности, предметом – взаимосвязь прогностического потенциала личности с особенностями учебно-профессиональной деятельности.

Цель исследования: исследование взаимосвязи прогностического потенциала личности с особенностями учебно-профессиональной деятельности.

Основная гипотеза исследования заключается в предположении о том, что структурными компонентами прогностического потенциала личности являются когнитивный (прогностическое мышление) и перцептивный (яркость-четкость вторичных образов) компоненты, которые взаимосвязаны с особенностями саморегуляции поведения, уровнем выраженности учебно-познавательных и профессиональных мотивов учебно-профессиональной деятельности, а так же особенностями эмоционально-волевой сферы личности (эмоциональная устойчивость, нормативность поведения и т. д.).

Дополнительная гипотеза исследования заключается в предположении о том, что развитие основных компонентов прогностического потенциала обусловлено спецификой учебно-профессиональной деятельности (курс, специальность) и происходит в ходе решения прогностических задач, реализации программы тренингов по развитию прогностического потенциала и занятий таким видом спорта как шахматы.

Для подтверждения гипотез применялись общенаучные методы исследования: теоретико-методологический и логический анализ, опрос, тестирование, обобщение и интерпретация научных данных и методы статистической обработки данных: анализ описательной статистики, корреляционный анализ (метод ранговой корреляции Спирмена), метод оценки достоверности различий (U-критерий Манна Уитни, Т-критерий Вилкоксона), метод двумерного рассеивания признаков.

В эмпирический части исследования использовались следующие методики: "Стиль саморегуляции поведения-98" В.

И. Моросанова, Е. М. Коноз; тест «Способность к прогнозированию» Л. А. Регуш; методика диагностики учебной мотивации студентов А. А. Реана, В. Я. Якунина в модификации Н. Ц. Бадмаевой; опросник Д. Маркса на определение яркости представлений; факторный личностный опросник Р. Кеттела (16PF – Form C); модифицированная анкета для оценки уровня развития прогностического потенциала.

В исследовании приняло участие 224 человека. Студенты, которые составляют выборку, обучаются с 1 по 5 курс в Ульяновском государственном университете на различных факультетах и специальностях.

На первом этапе исследования был проведен корреляционный анализ. В результате корреляционного анализа (по Спирмену) были получены статистически значимые связи прогностического потенциала личности с особенностями учебно-профессиональной деятельности.

Таблица 1

Корреляционные связи между компонентами прогностического потенциала, личностными особенностям и особенностями учебно-профессиональной деятельности (по Спирмену)

Параметры	Когнитивный компонент (особенности мышления)	Перцептивный компонент (яркость-четкость представлений)
Фактор C	0,200**	0,155**
Фактор A	--------	0,149*
Фактор G	--------	0,193**
Фактор H	--------	0,160*
Фактор L	0,168*	--------
Фактор Q1	0,164*	--------
Фактор Q3	0,195 *	--------
Профессиональные мотивы	0,306**	0,216**
Учебно-познавательные мотивы	0,237**	0,173*
Планирование	0,194*	0,240**
Моделирование	0,372**	0,288**
Программирование	0,216**	--------
Оценка результатов	0,165*	0,164*
Гибкость	0,231**	0,264**
Самостоятельность	0,205**	--------
Общий уровень саморегуляции	0,293**	0,265**

* – на уровне значимости $p \leq 0,05$, ** – $p \leq 0,01$

В ходе проведения корреляционного анализа было установлено, что существует прямая значимая взаимосвязь между двумя основными компонентами прогностического потенциала: когнитивным, который был измерен с помощью методики Л. А. Регуш «Способность к прогнозированию» и перцептивным, который был измерен с помощью методики Д. Маркса «Яркость-четкость впечатлений» (r_s=0,513, p<0,01).

Корреляционный анализ показал, что существует значимая положительная взаимосвязь между когнитивным компонентом прогностического потенциала и общим уровнем саморегуляции (r_s=0,293, p<0,01), моделированием (r_s=0,372, p<0,01), программированием (r_s=0,216, p<0,01), планированием (r_s=0,194, p<0,05), оценкой результатов (r_s=0,165, p<0,05), самостоятельностью (r_s=0,205, p<0,01) и гибкостью (r_s=0,231, p<0,01). Существуют значимые положительные взаимосвязи между перцептивным компонентом про-

гностического потенциала и такими переменными, как планирование (r_s=0,240, p<0,01), моделирование (r_s=0,288, p<0,01), оценка результатов (r_s=0,164, p<0,05), гибкость (r_s=0,264, p<0,01) и общий уровень саморегуляции (r_s =0,265, p<0,01).

Существует прямая значимая взаимосвязь между когнитивным компонентом прогностического потенциала и профессиональными (r_s=0,306, p<0,01), учебно-познавательными (r_s=0,237, p<0,01) мотивами и такими личностными факторами, выделенными Р. Кеттелом, как фактор С (эмоциональная стабильность, r_s =0,200, p<0,01), L (подозрительность, r_s =0,168, p<0,05), Q1 (консерватизм, r_s=0,164, p<0,05), Q3 (самоконтроль, r_s =0,195, p<0,05).

Существуют значимые положительные взаимосвязи между перцептивным компонентом прогностического потенциала и профессиональными (r_s=0,216, p<0,01), учебно-познавательными (r_s=0,173, p<0,01) мотивами и факторами С (эмоциональная стабильность, r_s=0,155, p<0,05), G (нормативность поведения, r_s =0,193, p<0,05), Н (робость, r_s =0,160, p<0,05).

Второй этап исследования – определение уровней развития прогностического потенциала личности и выделение групп испытуемых. Для выделения групп использовался прием двумерного рассеивания признаков, применяемый в статистике (см. Рис. 1). Для анализа было выбрано 2 признака, которые стали критериями для выделения групп: это особенности прогностического мышления (методика Л. А. Регуш «Способность к прогнозированию) и перцептивные особенности (методика Д. Маркса «Яркость-четкость впечатлений»). С помощью графика двумерного рассеивания были выделены три группы испытуемых. В первую группу вошли испытуемые с низкими значениями когнитивного (0-7 баллов) показателя, причем степень яркости и четкости представлений варьируется в группе от низких до высоких значений. Во вторую группу вошли испытуемые со средними значениями когнитивного (8-11 баллов) компонента, обладающие разной степенью яркости и четкости представлений. В третью группу вошли испытуемые только с высокими показателями когнитивного (12-16 баллов) и перцептивного (3,1-5 баллов) компонентов.

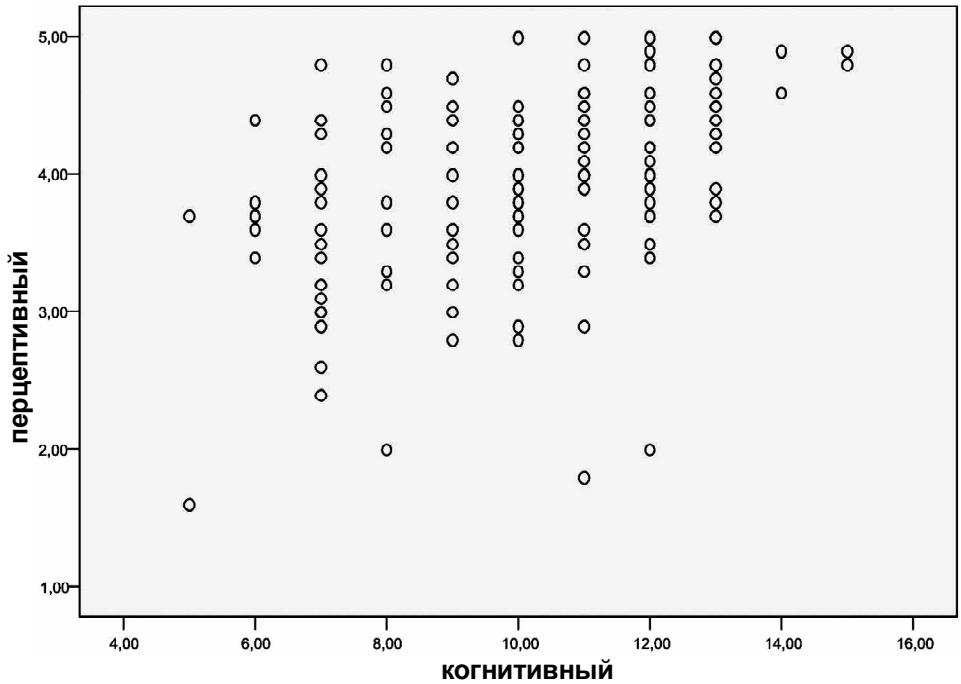


Рис. 1. График двумерного рассеивания между компонентами прогностического потенциала

Заключительный этап исследования – это проведение формирующего эксперимента. После проведения формирующего эксперимента с использованием специально разработанной авторской программы тренингов выявлены значимые различия (использовался статистический критерий Манна Уитни для сравнения групп) между контрольной и экспериментальной группами по таким параметрам, как оценка уровня прогностического потенциала ($U=241$, $p<0,05$) и способность к планированию ($U=238$, $p<0,05$).

Для определения направления произошедших изменений был применен критерий Вилкоксона, с помощью которого было доказано, что в экспериментальной группе произошли значимые положительный сдвиги в оценках прогностического потенциала, способности к планированию деятельности и оценке субъективной выраженности профессиональных мотивов. Это означает, что испытуемые после прохождения программы развития прогностического потенциала выше оценили свои способности выдвигать гипотезы, устанавливать причинно-следственные связи, искать доказательства своей точки зрения, ставить перед собой цели и стараться их достичь, планировать свои действия, прогнозировать поведение других людей и исход ситуаций, прогнозировать профессиональное развитие (см. Рис. 2).

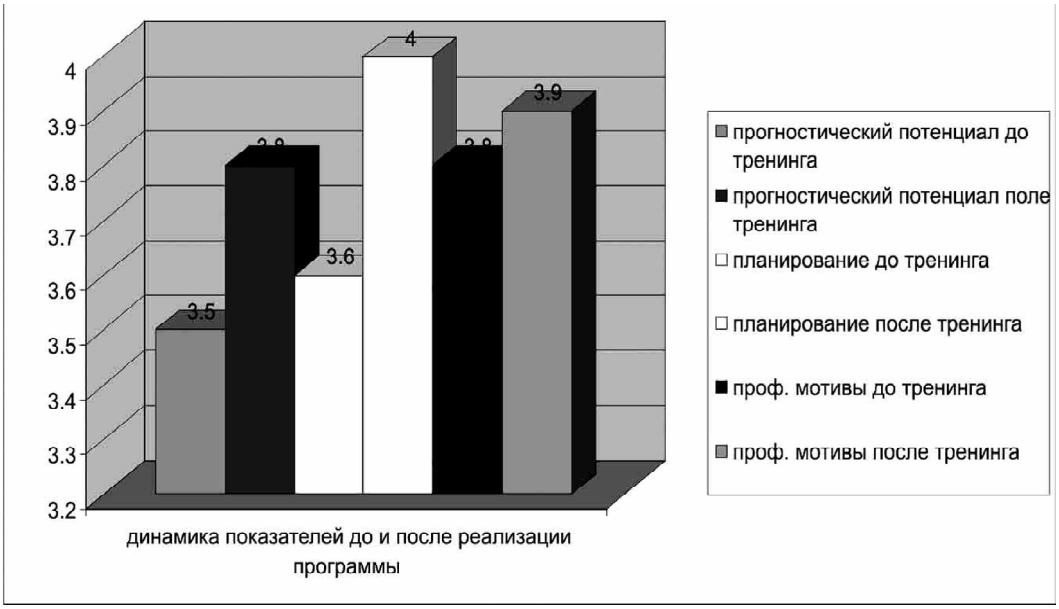


Рис. 2. Динамика основных показателей в экспериментальной группе до и после реализации программы развития прогностического потенциала

В ходе проведения исследования было уточнено понятие «прогностический потенциал личности», раскрыта его сущность, структура, уровни развития. Доказано, что прогностический потенциал личности взаимосвязан с особенностями учебно-профессиональной деятельности, такими, как общий уровень саморегуляции поведения, планирование, моделирование, программирование, оценка результатов, гибкость, самостоятельность, уровень выраженности профессиональных и учебно-познавательных мотивов учебно-профессиональной деятельности, а так же с коммуникативными и эмоционально-волевыми личностными особенностями. Проведенный формирующий эксперимент показал, что прогностический потенциал личности можно эффективно развивать в рамках реализации специально разработанной программы психологических тренингов.

ПРИМЕЧАНИЯ

1. Абульханова-Славская, К. А. Стратегия жизни / К. А. Абульханова-Славская. – М.: Мысль, 1991. – 299 с.

2. Калаков, Н. И. Глобалистическая прогностика как междисциплинарная наука: методологические основы: монография / Н. И. Калаков. – Ульяновск: Вектор-С, 2008. – 100 с.

3. Ломов Б. Ф. Антиципация в структуре деятельности / Б. Ф. Ломов, Е. Н. Сурков. – М.: Наука, 1980. – 279 с.

4. Моросанова, В. И. Самосознание и саморегуляция поведения / В. И. Моросанова, Е. А. Аронова. – М.: Ин-т психологии РАН, 2007. – 213 с.

5. Психология личности. Т. 2. Отечественная психология. Хрестоматия / ред.-сост. Д. Я. Райгородский. – Самара: Изд. дом «Бахрах-М», 2013. – 544 с.

6. Регуш, Л. А. Психология прогнозирования: успехи в познании будущего / Л. А. Регуш. – СПб.: Речь, 2003. – 352 с.

7. Рубинштейн, С. Л. Основы общей психологии: учеб. пособие для студ. вузов по спец. психология / С. Л. Рубинштейн. – СПб.: Питер, 2003. – 712 с.

8. Хуторский, А. В. Практикум по дидактике и современным методикам обучения / А. В. Хуторский. – СПб.: Питер, 2004 . – 544 с.

ВЫСШАЯ ШКОЛА НАРОДНЫХ ИСКУССТВ (ИНСТИТУТ)
г. САНКТ-ПЕТЕРБУРГ

УДК 378
ББК 74.48
Педагогика

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ МОДЕЛИ ПРИ ПРЕПОДАВАНИИ ПРЕДМЕТА «НАРОДНЫЙ КОСТЮМ»

Е. А. Селиванова

Статья посвящена разработке педагогической модели для преподавания предмета «Народный костюм». На основе опыта работы в Рязанском художественном училище.

Ключевые слова
Деятельность, знания, личность, методика, модель, народный костюм, объект, педагогика, региональный компонент

Одно из ключевых понятий образования «модель обучения». «Модель обучения» понимается как обозначение схемы или плана действий педагога при осуществлении учебного процесса, ее основу составляет преобладающая деятельность учащихся, которую организует, выстраивает педагог. Модель обучения состоит из верхнего яруса – это методы и формы обучения, отраженные в тематическом плане и нижнего яруса – педагогической техники, т. е. средств и приемов, с помощью которых будут реализованы дидактические методы и формы.

Педагогическая модель – это модель педагогической деятельности, в которой представлен замысел ожидаемого результата (цель), определен его смысл, дана характеристика средств и условий, необходимых для реализации ожидаемого результата, указаны субъекты деятельности.

Базовым основанием для разграничения моделей является заложенный в них в качестве основного ориентира характер учебной деятельности. Существует два типа таких ориентиров:

а) следование заданным эталонам (репродуктивная деятельность, усвоение и воспроизведение учащимися фиксированных знаний и способов деятельности), что соответствует традиционным дидактическим целям обучения как усвоения предъявленных образцов. Классическим примером такой модели обучения является традиционный урок,

б) продуктивная, поисковая деятельность, направленная на создание учащимися нового продукта (прежде всего, интеллектуального, познавательного).

В качестве дополнительных характеристик модели обучения выступают следующие:

– характер и последовательность этапов обучения во времени;

– характер взаимодействия учителя и учащихся (соотношение и характер ролей учителя и учащихся, типичные способы реагирования учителя на действия уча-

щихся);

– характеристика ожидаемых результатов обучения (педагогическая направленность модели).

Модели обучения постоянно видоизменяются и сейчас проблемно-развивающий процесс обучения мы уже относим к традиционному его типу. Традиционный процесс обучения в настоящее время осуществляется в виде педагогической или андрагогической модели.

Говоря о модели обучения, мы имеем в виду систематизированный комплекс основных закономерностей деятельностей обучающегося и обучающего. При этом, конечно же, необходимо учитывать и другие компоненты процесса обучения: содержание, источники, средства, формы и методы. Но основное – это именно деятельность.

Наиболее глубокий исследователь проблем психической деятельности в их единстве с проблемами педагогики В. В. Давыдов заметил: «Не все проявления жизненной активности могут быть отнесены к деятельности. Подлинная деятельность всегда связана с преобразованием действительности» [3. С. 43].

В педагогической модели обучения доминирующее положение занимает педагог. Именно он определяет все параметры процесса: цели, содержание, формы и методы, средства и источники обучения. В силу объективных факторов учащийся в педагогической модели занимает подчиненное, зависимое положение и не имеет возможности серьезно влиять на планирование и оценивание процесса обучения. Его основная роль – это восприятие социального опыта, передаваемого ученикам.

В рамках педагогической модели готовность к обучению определяется в основном внешними причинами: принуждением, давлением общества (семьи, друзей) на человека, угрозой жизненной неудачи в случае отказа. Главной задачей педагога в этом случае становится создание искусственной мотивации.

В педагогической модели учащиеся ориентируются на приобретение знаний впрок, зная заранее, что большинство из них, если и пригодится им в жизни, то позже. Целью их становится заучивание как можно большего количества знаний, умений, навыков и качеств. Курс обучения строится по разделам учебных дисциплин, следуя логике предмета.

В андрагогической модели ведущая роль принадлежит самому ученику. Задача преподавателя сводится в конечном итоге к тому, что бы поощрять и поддерживать саморазвитие ученика, оказывать помощь в определении параметров обучения и поиске информации. Основной характеристикой процесса обучения становится самостоятельный поиск знаний, умений, навыков и качеств.

Деятельность ученика заключается в приобретении тех конкретных знаний, умений и навыков, которые необходимы ему для решения важной проблемы. Деятельность педагога сводится к оказанию ему помощи в отборе необходимых знаний, умений, навыков, и качеств. Обучение строится по междисциплинарным модулям (блокам).

Современные модели организации обучения требуют в первую очередь обращения к гуманистическим идеям, что вызвало интерес педагогов к построению различных моделей обучения, направленных на развитие сущностных сил человека.

К таким моделям относится личностно-ориентированное содержание образования.

Модель личностно-ориентированного образования принадлежит известному американскому психотерапевту К. Роджерсу, который считает, что педагогика, как и терапия, должна помогать человеку, быть здоровым, то есть быть самим собой, иметь адекватные представления о своих возможностях и постоянно развиваться.

Основываясь на собственном педагогическом опыте, К. Роджерс выделил пять условий личностно-ориентированного (значимого) учения.

Первое касается наполненности содержания обучения жизненными проблемами учащихся, создания ситуации, в которой бы учащимся в определенной степени разрешалось взаимодействовать с важными для них лично проблемами и вопросами, которое они хотели бы разрешить.

Второе условие обозначается как «реальность личности учителя», который должен быть «конгруэнтным», то есть вести себя адекватно переживаемым чувствам и состояниям, проявлять свои человеческие качества во взаимодействии с учениками.

Третьим условием является принятие педагогом учащегося таким, каков он есть, и понимание его чувств. К. Роджерс подчеркивает необходимость теплого принятия, безусловного позитивного отношения учителя к ученику.

Четвертое условие касается недирективной, диалогичной позиции учителя к источникам и способам получения знаний.

Пятое условие значимого учения состоит в необходимости преподавателя опираться на самоактуализирующуюся тенденцию своих учащихся. Обучение должно строиться на том, что ученики взаимодействуют с жизненными проблемами, которые хотели бы решить, что они стремятся к росту, имеют непреодолимое желание творить, но не всегда способны найти выход из сложной ситуации. Роль учителя заключается в том, чтобы организовать такие личностные взаимоотношения с учащимися и такой психологический климат, которые способствовали бы свободному проявлению названных тенденций [8].

В современной теории и практике образования наблюдается поиск моделей, обеспечивающих непосредственные контакты личности и культуры в модусе образовательных программ. В педагогической науке обозначился концептуальный поворот в русло идей культурологии образования, складывается парадигма воспитания с позиций культуры.

Формируя модель преподавания народного костюма в среднем образовании, мы должны учитывать все аспекты вышеизложенного, но в тоже время учитывать в этой модели своеобразии объекта преподавания.

Ф. М. Пармон писал: «Основной смысл и ценность народного костюма его философия – демократичность, широко понятой функциональности, логики форм и конструкций, его рациональности и целесообразности» [7. С. 23].

Русский народный костюм характеризуется своеобразным наслоением и взаимосвязью элементов, выражающих тектонику, специфическую для каждого костюма-образа; неповторимостью и разнообразием форм построенных на сопряжении различных по эмоциональному восприятию пластических линий, образную характеристику каждого костюма как художественного ансамбля

Костюм несет в себе определенный художественный образ, так как помогает человеку выражать эстетический идеал эпохи» [5. С. 4].

Поэтому в модель обучения учащихся необходимо включать этические и эстетические представления. Модель обучения должна выполнять главную функцию наполнять учащихся знаниями.

В. А. Сухомлинский совершенно справедливо писал: «Знать – это значит уметь применять знания о знаниях можно говорить только тогда, когда они становятся фактором духовной жизни, захватывают мысль, пробуждают интерес» [9. С. 39].

Необходимость формирование новой модели обучения для учащихся в сфере народного декоративно-прикладного искусства диктуется обстоятельствами, в котором оказалась художественное образование после 90-х годов.

Формирование новой модели связано в первую очередь с проблемой учебной деятельности реализация, которой в профессиональных учебных заведениях, связанных с областью традиционного декоративного искусства необходимо решать.

В эту модель входят все те педагогические системы и приемы, которые прошли испытание временем: это и использование элементов компетентностного подхода, культурологического, эстетического.

Для обучения народному костюму мы предлагаем свою модель подготовки специалистов в области традиционного художественного и декоративно-прикладного искусства.

В нашем исследовании, под педагогической моделью подразумевается модель обучения, определяющаяся, как педагогическая техника, система методов, приемов и организационных форм обучения, логически последовательная система соответствующих элементов, включающих цели образования, содержание образования, проектирование педагогической технологии и технологии управления образовательным процессом, учебных планов и программ.

Реализация педагогической модели базируется на следующих принципах:

– активизации творческой новизны учащихся;

– мобилизации мыслительно-творческой и поисково-интеллектуальной деятельности;

– реализации знаний и умений учащихся;

– развитие декоративно-образного мышления.

Конечной целью реализации педагогической модели является формирование и развитие психологической адаптивности учащихся в творческом освоении специфических средств и приемов через обучение.

Предложенная нами педагогическая модель построена на основе с учётом содержания программы, реализующейся в профессиональном образовании будущих специалистов традиционного декоративно-прикладного искусства. Данная модель построена на организации учебно-воспитательного процесса с учетом взаимосвязи народного костюма с предметами «Пластическое моделирование», «История костюма и моды», «Проектирование», «Мастерство» и других предметов образовательного цикла по данной специализации.

Эта педагогическая модель составила содержание учебной дисциплины «Народный костюм», основанной на сочетании знаний и умений, необходимых для профессионального образования в области традиционного декоративно-прикладного искусства.

Механизмом реализации модели является технология создания психолого-педагогических ситуаций.

Технология реализации модели направлена на создание эмоционально-психологической готовности к творческой деятельности. Она включает теоретические и практические занятия, активизацию и стимулирование интеллектуально-поисковой, самостоятельной деятельности; единство интеллектуального эмоционально-образного компонентов в работе над творческими проектами; сотворчества в построении образовательного процесса; целостность художественной и психолого-педагогической подготовки; связь теории с практикой.

Эффективность реализации модели обеспечивается условиями обучения народному костюму: формированием групп обучающихся по возрастным критериям и уровню начальной подготовки, учётом вариативности оценки качества знаний и умений. Постоянный состав учебных групп позволяет преподавателю вести индивидуальное обучение учащихся дисциплине «Народный костюм», необходимой при подготовке специалистов в области традиционного декоративно-прикладного искусства.

Важность учебной дисциплины «Народный костюм» связана с формированием у будущих художников традиционного декоративно-прикладного искусства мировоззрения, способствующего воспитанию у них любви к Отечеству, знаний о культурно-исторических традициях народов исто-

рически проживающих на территории региона, что в конечном итоге приводит к межкультурному взаимодействию и формированию уважительного отношения к культуре других наций и народностей.

Задача педагога в этой модели активизация творческой новизны, развитие декоративно-образного мышления, обеспечение необходимых условий обучения: формирование групп по возрастным критериям, уровню начальной подготовки, созданию психолого-педагогических ситуаций.

В состав этой модели входят педагогические системы использующие:

• Лично-ориентированный подход.

Е. В. Бондаревская писала: «Основными ценностями гуманистического личностно ориентированного воспитания выступают: человек как предмет воспитания; культура как среда, растящая и питающая личность; творчество как способ развития человека в культуре. Именно эти ценностные основания позволяют осуществить личностно ориентированное воспитание как процесс развития и удовлетворения потребностей человека, как субъекта жизни, культуры, истории» [1. С. 53].

Этот подход позволяет использовать в педагогической деятельности все накопленные и апробированные в педагогике методы обучения и воспитания.

• Компетентностный подход.

Как пишет Лебедев О. В.: «На данном этапе развития осуществить компетентностный подход, скорее всего можно в экспериментальной работе образовательных учреждений. Наряду с этим необходима теоретическая и методическая подготовка кадров к реализации компетентностного подхода в системе педагогического образования…» [6. С. 13].

Он предусматривает определенные цели обучения: развитие у учащихся способности использовать полученные в ходе учебного процесса знания; определение целей в терминах, отражающих новые возможности обучаемых, рост их личностного потенциала.

• Культурологический подход

В свое время Гессен С. Н. писал: «о тесной связи между философией и педагогикой, проблемами культуры» [2. С. 37].

Сюда входит понимание культуры как творческой человеческой деятельности. Человек выступает как субъект культурно-исторического процесса. Поиск механизмов сохранения и воспроизведения культуры в условиях изменчивости окружающего мира.

• Эстетический подход, в котором используются следующие методы обучения:

– убеждения;

– приручения;

– проблемных ситуаций;

– побуждение к сопереживанию.

Этический подход

Формирование понимания современного состояния гуманитарных, социальных и естественных наук.

Совершенствование и развития интеллектуального и общекультурного уровня.

Самостоятельное обучение новым методам исследования.

Восприятие и использование новых научных открытий, способствующих повышению профессионального уровня.

Овладение культурой мышления, ясностью письменного и устного изложения результатов мыслительной деятельности, культурой речи.

В представленную модель также входят:

1) Региональный компонент:

Даринский Л. В. пишет: «региональный компонент должен ориентировать обучаемых на более подробное и глубокое изучение разделов курса особенно важных для выбора профессиональной деятельности в условиях данной местности [4. С. 15].

– усвоение основных идей, понятий и научных представлений о рязанском костюме;

– привитие восприятия и уважительного отношения к традиционной культуре народов, исторически проживающих на Рязанщине и народов, культура которых

оказала влияние на культуру региона.

– воспитание активно-эстетического отношения к произведениям и традициям национальной культуры народов исторически проживающих на территории Рязанского края.

2) Виды обучения:

– объяснительно-иллюстративное;

– проблемное обучение;

– программированное обучение.

3) Дидактические принципы:

– сознательности и активности

– понимание целей;

– понимание смысла каждого слова, каждого понятия;

– взаимообучения студентов;

– использование логических связей;

– поиск главного и второстепенного;

– использование индивидуальных интересов;

– наглядности;

– систематичности и последовательности.

4) Организация обучения:

– разделение учебного материала на модули;

– использование проверенной схемой формирования знаний;

– внедрение логики науки;

– использование повторения;

– последовательность.

– активизация памяти и мышления;

– подбор смысловых упражнения.

– приобретение необходимых для решения проблемы знаний.

5) Принципы методики преподавания:

– изучение «от культуры страны к культуре региона»,

– изучение исторически сложившейся культуры народов региона.

Реализация принципов:

– повторение научных понятий;

– способствовать поисковой, творческой работе студентов;

– ознакомление с новыми достижениями;

– знакомить с историческими личностями;

– придерживаться историзма в объяснениях происходящих процессов; основное внимание уделять ключевым проблемам науки;

– учить разбираться в потоке информации, поощрять исследовательскую работу студентов.

Такая педагогическая модель обучения прошла апробацию при изучении дисциплины «Народный костюм» в Рязанском художественном училище имени Г. К. Вагнера.

ПРИМЕЧАНИЯ

1. Бондаревская, Е. В. Ценностные основания личностно ориентированного воспитания // Педагогика. – 2007. – №8.

2. Гессен, С. И. Основы педагогики. Введение в прикладную философию. – М.: Школа-пресс, 1995.

3. Давыдов, В. В. Проблемы развивающего обучения. – М., 1989.

4. Даринский, А. В. Региональный компонент содержания образования // Педагогика. – 1996. – №1.

5. Киреева, Е. В. История костюма. – М.: Просвещение, 1976.

6. Лебедев, О. Е. Компетентностный подход в образовании // Школьные технологии. – 2004. – №5.

7. Пармон, Ф. М. Русский народный костюм, как художественно-конструкторский источник творчества. – М.: Легпромбыт, 1994.

8. Роджерс, К. Р. Взгляд на психотерапию. Становление человека. – М.: Издательская группа «Прогресс», «Универс», 1994.

9. Сухомлинский, В. А. Сто советов учителю. – Киев.: Радянска школа, 1984.

МОСКОВСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ГУМАНИТАРНЫЙ УНИВЕРСИТЕТ ИМЕНИ М. А. ШОЛОХОВА

УДК 37.032
ББК 74.48
Педагогика

ПОДГОТОВКА СТУДЕНТОВ К ПРОВЕДЕНИЮ ВНЕКЛАССНЫХ МЕРОПРИЯТИЙ, ФОРМИРУЮЩИХ ГРАЖДАНСКУЮ ВОСПИТАННОСТЬ УЧАЩИХСЯ

С. С. Сенатор

В данной работе автором определена гражданская направленность внеурочных мероприятий в школе, описана организация внеурочной деятельности школьников гражданской направленности, которая является важнейшей в развитии воспитательной системы общеобразовательного учреждения и оптимизирует социальную и гражданскую активность школьников.

Ключевые слова
Гражданское воспитание, внеурочная деятельность школьников, патриотический аспект

Усиление воспитательного потенциала содержания внеклассных мероприятий, способствующего утверждению ценностей гражданского общества и становлению личности ученика, во многом зависят от профессионального мастерства будущего педагога.

Педагогической наукой, практикой школы накоплен определенный опыт по гражданскому воспитанию. В педагогической литературе исследуемая нами проблематика нашла отражение в исследованиях и практической деятельности Б. Т. Лихачева, Н. Д. Никандрова, В. А. Сластенина, В. А. Сухомлинского, Г. Н. Филонова, В. Ф. Шаталова, Е. А. Ямбурга и др., в которых выявляется сущность основных понятий теории гражданского воспитания, указываются пути дальнейшего развития принципов, содержания, форм, методов гражданского воспитания.

Важнейшие приемы и методы, владеть которыми необходимо будущему педагогу для осуществления гражданского воспитания, естественно, требуют нового осмысления, а специфической особенностью процесса гражданского воспитания следует считать то, что он длителен и непрерывен, а результаты его отсрочены во времени.

Концепция гражданского воспитания разрабатывается с конца 80-х гг. XX в. и важное место в ней отводится школе, которая дает знания и формирует личность. В содержании гражданского воспитания интегрируются этические, правовые, политические, экономические, экологические и другие знания. Одно из основных направлений работы – формирование опыта гражданских действий, позволяющего учащимся практически реализовывать важнейшие человеческие ценности, лежащие в основе их мировоззрения, выбирать линию поведения, выражать отношение к обществу и самим себе [2].

Во всех европейских странах разработаны программы по гражданскому воспитанию. Основу этих программ составляют политико-правовые, нравственные знания, которые помогают учащимся подготовиться к жизни в современном обще-

стве, они включают идеи ненасилия как основы мира, воспитание граждан в духе толерантности, уважения к правам и законам, любви к своей Родине.

Основными компонентами содержания отечественного гражданского образования и воспитания как приоритетных направлений в образовательной политики государства являются политические, правовые знания, воспитание гражданственности и патриотизма, которые происходят как в учебном процессе, так и во внеурочной деятельности.

Организация внеурочной деятельности школьников гражданской направленности является одним из важнейших в развитии воспитательной системы общеобразовательного учреждения и оптимизирует социальную и гражданскую активность школьников, помогает развить у них способности понимать логику процессов, происходящих в обществе, специфику развития социальных систем, осознать себя представителем исторически сложившегося гражданского сообщества, определить собственную позицию по отношению к различным явлениям общественной жизни, осознанно действовать при сложившихся ситуациях. Формы проведения таких мероприятий разнообразные. Например, это – классные часы, школьные вечера, шоу, приуроченные к календарным праздникам, интеллектуальные игры, презентации, акции и др.

Классные часы, например, являются одной из основных форм воспитательной работы с учащимися в школе. Содержательная и организационная подготовка к ним дает возможность направить их ценностный потенциал на формировании у школьников определенной системы отношений к окружающему миру, расширить границы познания, стимулировать интеллектуальную активность. Они расширяют представления школьников об окружающем мире, о народных традициях и истории Отечества. Их цель – оказать содействие в формировании у учащихся и воспитанников гражданственности как интегративного качества личности, заключающего в себе внутреннюю свободу и уважение к государственной власти, любовь к Родине и стремление к миру, чувства собственного достоинства и дисциплинированность, гармоническое проявление патриотических чувств и культуры межнационального общения [1].

Первоначально для конкретизации и углубления воспитательной работы гражданской направленности при подготовке классного часа необходимо:

– выбрать тему классного часа, представляющую несомненный интерес для учащихся и учителей (его можно организовать как в одном, так и в нескольких классах одновременно или в масштабах целой школы);

– создать условия для выявления потенциальных возможностей и интересов учащихся, оказания помощи в самореализации, профессиональном самоопределении, гражданском становлении личности через их активное участие в мероприятии;

– привлечь родителей к совместной деятельности;

– определить ключевые коллективно-творческие дела;

– конкретизировать деятельность всех участников (классных руководителей, педагогов-предметников, активов класса/классов) на основе проектирования с конкретными воспитательными задачами.

Необходимо также, базируясь на уже сложившиеся в школе систему и условия гражданского воспитания, с целью углубленного изучения его содержания необходимо определить формы и методы формирования гражданственности, приемлемых для детей школьного возраста; специфику передачи жизненного опыта от поколения к поколению; выявить возможности семей учащихся в гражданском воспитании; активизировать творческий потенциал воспитанников и воспитателей.

Гражданская направленность внеурочных мероприятий может быть подразде-

лена на несколько направлений:

• патриотические аспекты – воспитание патриотизма и гражданственности как основы жизнеспособности любого общества и государства, преемственности поколений. Важную роль в этом играют организация работы по изучению символов Российской Федерации: герба, флага, гимна, а также таких общепризнанных символов России, таких как: Московский Кремль, Конституция, Президент и др., с обязательным учетом возрастной специфики. Например, для учащихся 4 классов можно провести игровую программу «История Российского герба и флага», а для старшеклассников игру-викторину «Герб и флаг моей родины» и др.;

• туристско-краеведческие аспекты – эта деятельность позволяет совершать тематические прогулки, экскурсии с целью ознакомления со своим краем, изучения отдельных регионов страны, начиная с «малой Родины». Для учащихся начальной школы организуются экскурсии в музеи района; для средней – поисковая работа по истории района; для старшеклассников может быть расширен круг проявления гражданских возможностей, например, акция «Вахта памяти» (посвященная Дню защитника отечества), участие в торжественных митингах к Дню Победы, Дню города, в краеведческих городских или республиканских олимпиадах;

• воспитание в духе мира и ненасилия – этот воспитательный аспект в рамках гражданского воспитания предполагает ознакомление детей с глобальными противоречиями, существующими в мире и направлен на защиту мира, на взаимодействие и взаимопонимание между народами, на сохранение окружающей среды; в его рамках могут быть организованы акции к дню Защиты детей (1 июня), митинги памяти жертвам в Беслане и других скорбных событий, Дня толерантности и др.;

• военно-патриотический аспект – формирует гражданское поведение и в основном ориентирован на старшеклассников, предоставляя им возможность осознать необходимость служения в Вооруженных силах России, проявить чувство гражданской ответственности, долга, совести; но не следует об этом забывать в младших классах и организовывать такие мероприятия, как: классные часы, игры, включающие ознакомление с понятием «служение Родине», знакомство с игрушками военной тематики, использованию на различных мероприятиях семейных традиций, например, семейных альбомов с фотографиями дедов, отцов, старших братьев в военной форме. А в старших классах это могут быть: День памяти воинов-интернационалистов в России «Есть рана на сердце России по имени Афганистан», вечера-встречи с ветеранами «Не стареют душой ветераны» и др.

Любой вид внеурочной и внеклассной работы предполагает оформление его результатов в виде проектов и стенгазет, организацию выставок или экспозиций в музеях и др.

Таким образом, формирование у школьников гражданской ответственности и правового самосознания, духовности и культуры, инициативности, толерантности, способности к успешной социализации в обществе, сохранение исторической преемственности поколений во многом зависит от эффективности подготовки студентов к проведению внеклассных мероприятий, формирующих гражданскую воспитанность учащихся.

ПРИМЕЧАНИЯ

1. Безрукова, В. С. Основы духовной культуры: энциклопедический словарь педагога / В. С. Безрукова. – М., 2000.
2. Российская педагогическая энциклопедия: в 2 т. / гл. ред. В. В. Давыдов. – М., 1993.
3. Подласый, И. П. Педагогика: учебник / И. П. Подласый. – М., 2000.
4. Сухомлинский, В. А. Рождение гражданина / В. А. Сухомлинский. – М., 1979.

INTERNATIONAL EDUCATION COLLEGE OF CHANGCHUN UNIVERSITY
CHINESE PEOPLE'S REPUBLIC

УДК 378
ББК 74.48
Педагогика, методика иностранного языка

APPLICATION OF CONSTRUCTIVISM IN ICT FOR COLLEGE STUDENTS

CHEN Qiang
SHAN Nina

With the rapid development of technology, the Information and Communication technology has been brought into educational area. ICT breaks away from the traditional 'chalk and talk' teaching method into student-centered mode. In this paper, the author discusses the inevitable trend for foreign language teaching by using Constructivism theory in ICT-supported teaching. According to creating constructivism learning environment theory, teacher, as a facilitator, guides the students-centered learning and how ICT can be used in teaching and learning. The author also discusses the possible challenges and limitations in carrying out ICT-supported teachings and learning, and tries to find out methods to solve and avert these problems. The author hopes that the analysis can shed light on the English teachers in English teaching.

Key words
Constructivism, ICT, constructivism learning theory

1. Introduction

In the last two decades, Information and Communication Technology (ICT) has achieved great progress which has now been feasible and affordable enough to introduce ICT into the teaching process, especially in foreign language.

In order to comply with the present national higher education new situation and the request «colleges and universities should adopt new teaching mode by making full use of ICT, and this new teaching mode should be individualized, learner-autonomous, and most important of all, student-centered»[1].

However, teaching with ICT is based on constructivism learning theory. First of all, the author introduces the constructivism theory. What is the principle and benefit of this learning theory? All these questions are answered in the first chapter.

In second chapter, in order to create the constructivism environment putting ICT into teaching is the best way. When we need to create this learning environment, it would mentions three main factors, which include the role of the teachers, students and the role of ICT.

In the third chapter, it also discusses the possible challenges and limitations in carrying out ICT-supported teachings and learning, and tries to find out methods to solve these problems.

In general, ICT is an efficient way to promote students learning productivity and can work well in English teaching. Nevertheless, students must strengthen responsibility for their own learning process though constructivism, and for some students, this may be a new approach to learning. It starts

a new chapter in learning mode and teaching method in this information age.

2. Constructivism Theory

Constructivism has its roots in the psychology-based traditions going back to Dewey, Bruner, Piaget and Vygotsky. Constructivist learning is mainly composed of cognitive constructivism and social constructivism.

Cognitive constructivism is mainly based upon the works of psychologist Jean Piaget (1952). It describes a theory of development that learners build their own knowledge by constructing mental models, or sachems, based on their own experiences, while social constructivism is a theory developed by psychologist Lev Vygotsky, which focus on learning environment. That means, students try to learn something through interacting with their more capable peers, teachers and experts in a collaborative learning community. Social constructivism stresses that students will master some concepts and ideas which cannot be understood with their own ability through the help from more advanced adults or children. Being different from cognitive constructivism, the teacher plays a limited role. Teachers in social constructivism do not just simply stand by and watch children explore and discover, on the contrary, they may guide students to approach problems, may encourage them to work in groups to think about issues and questions, and support them with encouragement and advice.

2. 1 Learning-Constructivism

Almost all those who advocate the use of computers, have the view that learning needs to be more informed by constructivism. So, what is meant by constructivism? There is no single definition of constructivism. However, there is a common element in the belief that through experiencing things, people will construct their own understanding and knowledge of the world. When the learners come up with something new, they have to figure out it with their previous ideas and experience, maybe changing what they believe, or maybe discarding the new information as irrelevant. It is a theory about knowledge and learning; it describes what «knowing» is and how one «comes to know».[2]

2. 2 Principles of the Constructivism Learning Theory

Constructivism is a theory about learning, not a description of teaching. Learners gain knowledge by themselves. Each learner individually constructs meaning as he or she learns. There are several general learning principles that are derived from constructivism. These several principles are:

1. Learning is an active process, which means the students should learn by themselves, not the passive recipient.

2. Learning is a social activity. Our learning is intimately associated with our connection with other human beings, our teachers, our peers, our family as well as casual acquaintances.[3]

3. One needs knowledge to learn. The students eager to get more knowledge. So, the more knowledge they know, the more knowledge they can construct.

4. It takes time to learn: learning is not instantaneous. This cannot happen in the 5-10 minutes usually spent in life long time.

5. The key component to learning is motivation. Not only is it the case that motivation helps constructivism learning, it is essential for constructivism learning.[4]

2. 3 The Benefits of Constructivism

The more students learn, the more enjoyable they become as if they are actively involved, rather than passively received.

Education works best when it concentrates on thinking and understanding, rather than on rote memorization. Constructivism concentrates on learning how to think and understand.

Constructivism encourages students to desire what they learn, since learning is based on students' questions and explorations, and often the students have a hand in designing the assessments as well. Constructivist assessment involves the students' initiatives, creative instincts and develops students' abilities to explore knowledge and transfer

the new knowledge to real life.

2. 4 ICT Complement Constructivism

The aim of ICT integration is to create learning environments centered on students as learners and a belief that they learn more from what they do and think about rather than from what they are told. And also, the internet-based tools such as e-mail, World Wide Web (WWW) and CD-ROM have made vast amounts of information available in a timely fashion, because ICT provides effective and high speed information for lacking of English teaching resources in an all-round way.

On one hand, college students master the computer basic skills as well as operate the computer fluently. College students have the ability to construct their knowledge on the other hand. During this period, they might encounter the problems and complete the tasks. they use computers to help complete tasks which they regard as problems, and then they are likely to have a more positive attitude towards the use of computers to solve the problems and are likely to look for further tasks which can be completed using a computer. As a result educators became more focused on the use of the Information and Communication Technology to improve student learning.[5]

Therefore, when discussing applications of computer technology to education most educators said that they create and adopt technologies to solve educational problems and improve learners' productivity successfully.

3. Application of ICT in English Teaching

The main focus in this study is naturally on the learning environment and how ICT can be used in teaching and learning to support new learning paradigms.

3. 1 The Learning Environment

Constructivism focuses on the constructivist learning. Students learn by interacting with their capable peers, teachers and experts in a collaborative community.

The success in creating such a learning environment is dependent on three main factors: the role of the teacher, the role of the student and the use of technology.

3. 2 The Roles of Teachers

The traditional teacher-centric way of teaching is the 'chalk and talk' method and the teaching medium used is printed books. That means, teachers, as the source of expert knowledge, teach what they know to students through lectures in the classroom environment, where students obediently learns what they are taught. Obviously, the learning mode tends to be passive and the learners play little part in their learning process.

The teachers just stand by and watch the students to discuss and explore. In constructivism learning process, teachers will give them some advice. When students encounter problems, they are encouraged to work in groups to discuss the questions and issues. Now, in this perspective, the teachers become a facilitator to the students and a guide to help them achieve their learning objectives.

3. 3 The Roles of Students

The constructivist learning mode describes a learning process. The students should take their learning responsibility. Students work in groups to explore, investigate and solve authentic problems and become actively engaged in seeking knowledge and information, rather than being passive recipients. In this student-centric way of learning , the students will have to actively take part in the learning process and be autonomous learners who actively concentrate on constructing new meaning within the context of their current knowledge, experiences and social environments. Generally, the learners determine how to reach the desired learning outcomes themselves. Students are asked to create, explore, research, discuss, and build knowledge as a shared endeavor. In other words, students are involved in learning as a process of knowledge construction and not knowledge absorption. In doing so, they gain a deeper understanding of the event and thereby constructing their own knowledge

and solutions to the problems.[6]

3. 4 The Role of ICT

The third factor in this formula is the use of ICT in the teaching environment. Technology can be used by the teacher to represent and support his or her educational materials.

It can help stimulate their learning process and make them active participants in meeting their learning objectives.It also fosters collaborative and cooperative learning between and among students, thus better preparing them with a skill for real life work situations.[7] Thus, technology is an important factor in this study, as it is a crucial element in learning environment. There are some metaphors to describe ICT, such as:

– ICT as a medium for communication

– ICT as shared material for co-operation

– ICT as an information resource

– ICT as a provider of feedback for exercises

– ICT as a communication forum for the exchange of ideas and viewpoints

In the constructivist-based learning mode, the instructional relationship between the teacher and the students is quite different from the conventional mode. First, figure 1 illustrates the conventional learning mode. Then, it transforms into ICT mediated constructivist learning modes.

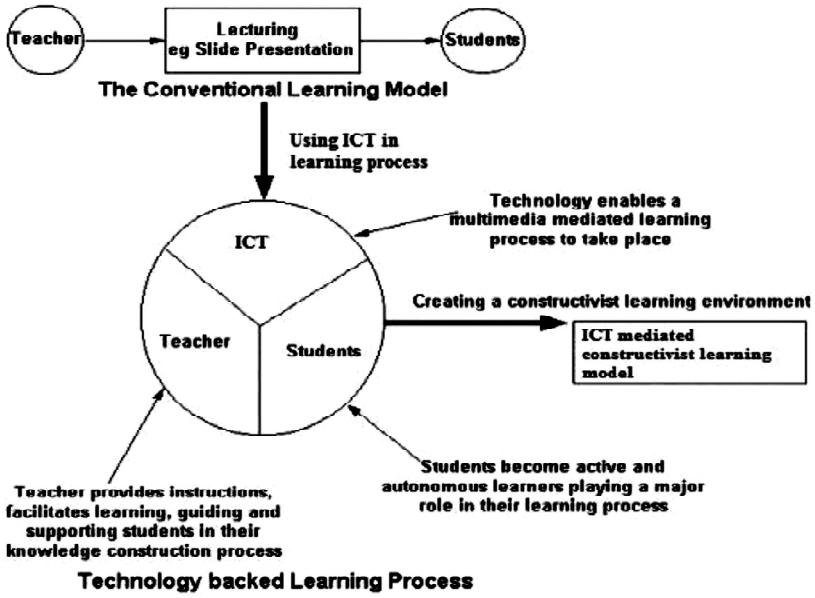


Figure 1. The instructional relationship between teachers, students and ICT in the conventional and ICT mediated constructivist learning modes

Learning takes place in a meaningful, authentic context and is a social, collaborative activity, where peers play an important role in encouraging learning.

In this respect, the teacher is no longer perceived as the sole authority of learning, but, rather, as the person to facilitate learning, guiding and supporting learners' own construction of knowledge.[8]

However, when educator apply the ICT to teach they must encounter greater challenges.

4. Challenges and Limitations of ICT

With ICT permeating the educational arena with such fervor, these challenges must be overcome although there might be some limitations.

4. 1 The Challenges for Teacher

Some teachers, especially foreign language teachers, find it difficult to keep their computer skills up-to-date. So, the requirement of teachers not only is the professional knowledge but also the computer skills. For the individual teacher, however, there are certain barriers to overcome in using ICT for teaching and learning purposes. First of all, it is very difficult to get an overview of the available

material and its quality. Secondly, much of the available material has not been specifically produced for the purpose of supporting an educational curriculum. So, sometimes teachers are resistant to new modes of organization because it means to add more work for them in the beginning. The attitudes and motivation of a teacher are an important determinant of the effective use of ICT to support learning for the students. Thus, the school should encourage teachers, such as the teachers can benefit from each other when they work and learn the new skills together, let them know this will be a valuable experience in order to rouse the teachers interesting and motivation.

4. 2 The Limitations for School

Some institutions tend to conform to this trend, without much detailed planning before computerizing their schools. However, it is hardly possible for them to use new technologies.

1. School management. In the beginning it takes more time for teachers to plan the learning process in novel ways, whether or not computers are being used. School management not only concerns traditional «schedule plan» but also plan the teachers' competency development.

2. Learning material. The traditional learning materials are printed books, but schools adopt new teaching method, and the learning materials should be changed also. The school may spend a lot of time in choosing the suitable digital learning materials. However, in is difficult to get an overview of qualities among so many digital learning materials.

3. Finance, not only concerns about spending time in choosing suitable digital learning materials, but also money. It would have sufficient money and resources to support the school technologist.

The competency development which is used in training teachers and extrapreparation time are some of the activities that schools are forced to expend extra money on. Another financial issue relates to the purchase of new computer equipment and the replacement of old equipment. Many schools bought their computers or received the funding to buy them 3-5 years ago.

5. Conclusion

Information and Communication Technology is becoming increasingly popular in education as a means to motivate students in their learning and to provide them with many ways to express their ideas and display their information. The multimedia mediated constructivist learning model created was able to enhance student learning and a learning process in which students participated actively in a media rich environment and in an innovative manner. Putting ICT and into teaching enhances China's inculcating students objective with the necessary skills to meet the demands of 21st century.

REFERENCES

[1] 董卫、付黎旭，对建构主义指导下大学英语多媒体网络课堂的调查，《外语界》，2004年第2期，第20页

[2] Fonot, Catherine.Constructivism: Theory, perspectives and practice. – New York: Theacher College Press, 1996.

[3] 束定芳、庄智象，现代外语教学：理论、实践与方法，上海：上海外语教育出版社，1996年，第31页。

[4] 桂诗春，关于计算机辅助外语教学的若干问题，《外语电化教学》，1994年第4期，第35页。

[5] Welle-Strand, A. Evaluation of the Norwegian Program of Action: the impact of computers in the classroom and how schools learn. – Computers and Education, 1991. – P. 29.

[6] Duffy, T. M. & Jonassen, D. H. Constructivism: New implications for instruction technology. – New York: Educational Technology, 1991. – P. 8.

[7] Roblyer, M. D. & Edwards, J. Integrating Educational Technology into Teaching. – New Jersey: Prentice Hall, 2000. – P. 99.

[8] Orlich, D. C., Harder, R. J., Callahan, R.C. & Gibson, H.W. Teaching Strategies: A Guide To Better Instruction. – New York: Houghton Mifflin Co., 1998. – P. 73.

РЯЗАНСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ ИМЕНИ С. А. ЕСЕНИНА

УДК 811.161.1
ББК 81.2Р
Филология

ЯЗЫК «СКАЗАНИЯ О ЕВПАТИИ КОЛОВРАТЕ...» С. А. ЕСЕНИНА

А. А. Дудин

Статья посвящена лингвистическому анализу «Сказания о Евпатии Коловрате...» С. А. Есенина. Рассматриваются фонетические, лексические и словообразовательные, синтаксические особенности есенинского текста.

Ключевые слова
Есенин, поэтический язык, диалектная лексика, окказионализмы

Актуальность темы исследования обусловлена в первую очередь недостаточной изученностью и значительной сложностью языка «Сказания». «Сказание о Евпатии Коловрате, о хане Батые, цвете Троеручице, о черном идолище и Спасе нашем Иисусе Христе» С. А. Есенина при жизни поэта в печати появилось лишь однажды – в 1918 г. Сведения об истории текста и его бытовании крайне скудны, черновик и автограф не сохранились. Существует вторая, более известная редакция «Сказания» – «Песнь о Евпатии Коловрате», записанная С. А. Есениным в 1925 г. для печати в своем «Собрании стихотворений». Текст «Песни» значительно отличается от текста «Сказания», причём, по-видимому, мы имеем дело с редким случаем редактирования и исправления заведомо неполного, не вспомненного поэтом полностью текста.

Несколько статей, целиком посвященных «Сказанию» (П. Ф. Юшин, Л. А. Бельская, С. К. Росовецкий), имеют сугубо литературоведческий характер: отдельные наблюдения над языком «Сказания» в них не отличаются лингвистической акрибией и часто неточны, ошибочны. Лингвистический анализ «Сказания» в научной литературе представлен выборочно: топонимы (А. А. Никольский), часть есенинских неологизмов (Л. А. Шеронова) и некоторые диалектизмы (Т. С. Жбанкова, А. А. Никольский). Малоизученность языка «Сказания о Евпатии Коловрате…» отчетливо проявилась в комментарии к поэме во втором томе Полного собрания сочинений С. А. Есенина (1997 г.). Пояснение многих трудных слов и темных мест занимает в академическом комментарии лишь две страницы формата 1/32 (что, подчеркнем, никак не умаляет большого труда «есенинской группы» ИМЛИ РАН и подготовившего второй том С. И. Субботина, но лишь отражает слабый интерес лингвистов к есенинскому тексту). Цель статьи – определиние специфики языка «Сказания» на фонетическом, лексическом, морфологическом и синтаксическом уровнях.

Языку «Сказания» свойственны нерегулярные фонетические изменения типа диал. *крыница* (*криница*), которые имеют авторский, экспрессивный характер, но возникли под влиянием диалектной фо-

нетики: *захолынуться* (*захолонуться*), *закобониться* (*закобениться*), *засынька* (*засонька*; не исключен суфф. *-ыньк*(*а*): *березынька*), *утырина* (*уторина*); некоторые фонетические изменения затрудняют понимание словообразовательных отношений: предл. п. *пыжну* (*по пыжну путю-дороженьке*), по-видимому, связано с *пожня*; зымь – экспрессивная огласовка окказионализма *зимь*.

В метрических целях используются диалектные фонетические формы *запоршила* и *гленище* (лексикализованные фонетические явления); меняется огласовка приставки, предлога: *сочесть*, *собегалися*, *сходилися*; *во погоню*. Встречается написание *шн* вместо *чн* – для отражения живого народного произношения: *закадышный*, *кумашница*, *лышник*, *штой-то*.

Средствами звукописи служат диалектные слова: *нет ни чичерного сиверка*, / *ни того ль лесного шолоха*; глагольная форма с диалектной заменой корневого гласного (глагол на *-ить* с подвижным ударением): *ой*, *не колоб в поле котится*; местный гидроним: *задрожали губы Трубежа*.

Основным стилистическим средством языка «Сказания» является диалектная лексика, отражающая бытовую, хозяйственную и культурную сторону жизни рязанских крестьян: названия земель, земельных угодий (*поёмы*, *пажить*, *пожня*, *сухменье*, *сугоры*), природных явлений (*чичерный*, *сиверко*, *шолох*), названия лиц (*молодушка*, *баба*, *братан*, *лышник*, *куралесник*), предметов быта и хозяйственной деятельности (*вентерь*, *загнетка*, *рушник*, *полоник*, *кумашница*, *лузга*, *кузня*, *жвачка*, *кутья*, *крыница*, *веха*, *фата*), глаголы речи, восприятия, мышления (*шумнуть*, *кувекать*, [*у*]*бластиться*, *загадать*), прилагательные (*лазушновый*, *подохлый*) и др. Часть слов «Сказания» нельзя однозначно квалифицировать как рязанские диалектные, т. к. мы не располагаем надежными рязанскими фиксациями, но имеются свидетельства об их употреблении в других говорах и просторечии конца XIX – начала XX вв. К таким диалектно-просторечным, предположительно рязанским словам относятся: *облыжник*, *пеняться*, *побегушник*, *назря*, *без уёму*.

Часть диалектизмов выявлена нами впервые: *погорелище* 'место, где произошел пожар', 'выгоревшее место в лесу' (по-видимому, праславянское отглагольное nomen loci; диал. подмосковная фиксация в знач. 'выжженное, выгоревшее место в лесу' [2. С. 115]); *кухта́* 'о беспалом или безруком человеке' (поблизости от Константинова зафиксирована форма без диссимиляции кукта? 'беспалый человек', 1902 г., В. А. Городцов, «Слова из говора крестьян села Дубровичи Рязанского уезда» [9. Вып. 16. С. 45]; также ряз. *кухта* 'рука без кисти', сказка о Безручке в записи Худякова, сб. 1860 г. [12. С. 97]); *кусмень* 'кусок хлеба' (в тексте мн. ч. *кусомни* – окказиональная либо диалектная словоизменительная форма; ср. тамб. *кусьмень* 'кусок хлеба' [7. С. 106]); *поминушки* (*поминушники*) 'поминальные изделия из теста' (ср. ворон. *поминушка* 'крендельки, оладьи и т. п., которые разносят в церкви после поминовения умершего', 1905 г. [9. Вып. 29. С. 215]).

К диалектно-просторечным, разговорным и народно-поэтическим лексическим средствам языка «Сказания» принадлежат обл. местоим. *штой-то*, обл. предлог *изпод* с род. п., обл. союз *аль*, просторечная частица *вишь*, разг. усилительная частица *те*, народно-поэт. частицы *как* и *уж* в начале стиха, народно-поэт. усилительно-выделительная частица *ли*, вводн. слово *чай* 'все-таки, ведь', народно-поэт. междом. *ой* (*ай*) при обращении и для пополнения стиха. Для пополнения стиха также служат союзы и частицы *а и*, *а ин*.

Ярким стилистическим средством языка «Сказания» является фольклорная лексика: *возговорить* 'начать говорить; сказать', *краса* 'красавица', *полонянник* 'пленник', *свет* (*Евпатий*) 'ласковое, приветливое обращение', *укрепы* 'укрепления', полногласное прил. *хоробрый* 'храбрый' и др.

Встречаются устойчивые народно-поэтические словосочетания и обороты: у*далые головушки*; *ночка темная*; *котлы кипучие*; *удалой добрый молодец*; *на меду вино развожено*; *злы татарове*; *вились кудри у Евпатия*, / *в три ряда на плечи падали* и др.

Отметим один поэтизм «серебряного века» – *узывчиво*, впервые употребленный, по нашим наблюдениям, К. Бальмонтом в стихотворении «К юному схимнику» (1900 г.). Есенин заимствовал это слово, по-видимому, из «Веснянки» С. Городецкого: *Солнце вешнее улыбчиво*, / *Сердце девичье узывчиво*. Корневое гнездо слова *узывчиво* принадлежит языку литературы начала XX в.: *узывный* (Вяч. Иванов), *узывно* (К. Бальмонт, Вяч. Иванов), *узыв* (И. Северянин), *узывь* (В. Хлебников, в рукописи).

Поэтическая топонимика включает как названия широко известных объектов (*Москва, Коломна, Рязань, зарайская сторонушка*), так и названия местных рек и населенных пунктов (*Улыбыш, Трубеж, Шехмино, Пилево, Чурилков холм* [из *Чурилково*], *Швивая заводь* [из *Швивая горка*]. Имя реки *Ольги* заимствовано из былины [6. С. 21]. Важно заметить, что упоминание Трубежа в начале поэмы ставит вопрос о соответствии художественного мира «Сказания» исторической действительности: лишний раз напомним, что Батый осадил не Рязань на Трубеже, а (Старую) Рязань на Оке.

Главное место в изучении лексики «Сказания...» занимает квалификация поэтических гапаксов. Иванов-Разумник сохранил единственное свидетельство самого Есенина о языке «Сказания»: «В бумагах моих должна была сохраниться запись перевода областных слов, составляющих стержень этой поэмы; в словаре Даля значительного числа этих слов не имеется. Из разговоров с Есениным помню, однако, что личного словотворчества в этой его поэме совсем не было» [4. Л. 2]. Упоминаемая Ивановым-Разумником запись областных слов неизвестна. Очевидно, что отсутствие лексикографической и вообще письменной фиксации слова не является доказательством его отсутствия в языке. Однако способ словообразования, особенности поэтического идиолекта, особенности семантики позволяют с большой степенью уверенности считать окказионализмами в «Сказании», по меньшей мере, два десятка слов.

Отдельно отметим потенциальные слова, в том числе – потенциальные диалектизмы: *впотайную, потравник, попречина, застепный, улыбисто, утырина, ковыльница*. Стилистически потенциальные слова примыкают к окказионализмам.

Есенинские окказионализмы образованы несколькими способами. Суффиксация: *тыновье, кутомария, пелеганец, заманница, ягнятище, титник, хлябушина, послезье, перепужина, загулина, просулёна, послезье*. Нулевая суффиксация (безаффиксный способ): *на выпячи* (нареч.), у*губа, усуда, угорина, гонобь, побрань*. Префиксация: *вызнать, устанище, уземный, провытник, уручать, убластиться*. Словосложение: *крутозыб(ый), крутоборый*. Конфиксация: *наколодник, послезье*. Взаимная транспозиция словосочетания: *зыбь хлябучая* из **хлябь зыбучая* (в былинах *зыбучий* 'топкий' – постоянный эпитет к слову болото). Семантический окказионализм: *посолонь*. Словообразовательная контаминация: настремнить – *настремить* (*устремить*) и *стремя*, род. п. *стремени*; *курвяжиться – куражиться* и *курва*, *курвяжничать* (глагол *курвяжиться* ошибочно фиксируется многими словарями русской обсценной лексики). Приведенный материал позволяет сделать вывод об умелом использовании Есениным словообразовательных возможностей русского языка для решения художественных задач.

Некоторые есенинские окказионализмы не имеют словообразовательного значения: префиксы и суффиксы несут, по-видимому, экспрессивную функцию. *Наколодник* – есенинский окказионализм, относящийся к продуктивному типу префиксально-суффиксальных существительных. Эти существительные с префик-

сом *на-* и суффиксом *-ник* называют предмет (неодушевленный), находящийся или предназначенный находиться на поверхности того, что названо мотивирующим словом: *наглазник, нагрудник, наколенник, наконечник, налобник, намордник, наушник, накаблучник* и т. д. [8. С. 230]. Производящее слово – *колода* 'колодка, два бруска с вырезкой, на ногу узнику' (*посадить кого в колоду*) [3. С. 749]. В соответствии со словообразовательным значением слово *наколодник* должно обозначать что-то, находящееся на колоде, составляющее с ней какое-то целое, однако такого означаемого нет. *Устанище* – префиксальное новообразование от *станище*: др.-русск. *станище* 'остановка в пути; стоянка, стан', 'военный стан, лагерь', 'местопребывание, обиталище', 'пристанище, прибежище', 'местонахождение, скопление (воды)', 'путевая мера' [10. С. 199], русск. диал. *станище* 'шалаш на покосе для ночлега косцов' (киров.), 'глубокое место в реке, озере, где скапливается, зимует рыба' (новг.) [9. Вып. 41. С. 49]; значение префикса *у-* неясно.

Наращенные формы – «образования, обнаруживающие аномальное распространение» [5. С. 165], формы, «подвергшиеся экспрессивному изменению посредством вставки произвольно выбираемых слогов или причудливого повторения аффиксов» [1. С. 251]: *зачаведели* – произвольно наращенная форма глагола *зачадили* с меной тематического гласного (то же наращение – в есенинской поэме «Марфа Посадница»: *исча-ве-дье ада*); *шинкачериха* – диалектно-просторечное слово *шинкариха* с экспрессивной вставкой слога *-че-*; *молодикочи*, ед. ч. **молодикоч* – новообразование от *молодик* с наращением-псевдосуффиксом *-оч*.

В «Сказании» представлены общефольклорные языковые средства – слова с уменьшительно-ласкательными и увеличительными суффиксами. Деминутивы с суфф. *-ушк*(*а*): *головушка, детинушка, журушка, зазнобушка, побеседнушка, силушка, сторонушка*; суфф. *-еньк*(*а*): *дороженька, душенька*; суфф. *-к*(*а*): *ночка*; аугментативы с суфф. *-ище*: *идолище, поганище, поленище, ухватище, ханище, ягнятище*. Традиционные народно-поэтические тавтологические сочетания: *путь-дороженька*, *пламя-полымя*; сложные слова: *дума-полымя, звезды-ласточки, очи-голуби, глазы-уголья, говорит-гудит, тыквы-головы, титька-вишенье, соколы-дружинники, брови-поросль, березки-белолипушки* и др.

Отдельные есенинские окказионализмы вызывают объективные затруднения при интерпретации: *допоть*, *танага*. Неясность словообразовательных отношений, недостаточность материалов для аргументации, возможные нерегулярные фонетические изменения позволяют предлагать только предположительные корневые этимологии: *допетать* (?), *танакать*, *танок* (?). О подобном новообразовании – слове *парагуш* из есенинского стихотворения «О товарищах веселых...», созданном поэтом почти в одно время со «Сказанием», – О. Н. Трубачев писал: для этимологии «найдутся неясности и трудные задачи даже при комментировании текстов, практически современных нам. Этимологически темными нам представляются, например, следующие строки Есенина: *Тихих вод парагуш квелый // Курит люльку на излуке*» [11. С. 58].

Морфологические особенности языка «Сказания». Диалектные формы существительных: мн. ч. *глазы*, мн. ч. *кровя*, дат. п. *путю*, предл. (местн.) п. *в саде*; «народная» форма мн. ч. *соколья*. Архаические формы существительных: зват. п. *сыне*, *баторе*; окказиональное употребление зват. п. в позиции им. п.: *побегушниче*, *Спасе*, *Спас-угодниче*; им. п. мн. ч. *други*; им. п. мн. ч. на *-ове*: *татарове*, *боярове*, *братанове* (диал. *братан*); мн. ч. с наращением *-ов*: *татаровья*, *татаровье*.

Характерны для языка народной поэзии нестяженные формы членных прилагательных при дактилическом окончании: котлах *кипучиих*, саде *райскоем*; краткие формы прилагательных: *бел батырь*,

крутозыбы волны; отглагольные прилагательные с суфф. -*уч*(*ий*) в постпозиции к определяемому слову: *слюна капучая*, *хлябь зыбучая*. Диалектно-просторечные и народно-поэтические формы глаголов на -*ся*: *загодилася*, *закурилася*, *захолынулася*, *прощалися*, *скликалися*, *собегалися*, *соходилися*. Непереходный глагол выступает в роли переходного: жвачка зубы *вытерпла*; встречаются отдельные окказиональные глагольные формы: *оторачает*, *яруются*.

Основным синтаксическим средством языка «Сказания» является народно-поэтический отрицательный параллелизм, отрицательное сравнение, причем Есенин не берет готовые фольклорные формулы, а создает оригинальные сравнения, содержащие многие особенности языка «Сказания»: *не совиный ух защурился*, / *и не волчья пасть осклабилась*; *не загулины кувекали*, / *не кусомни-поминушки* (*поминушники*); *не кухта в бору замешкалась*, / *и не лышник чешет бороду*; *не суки в тыне щенятся* и др. Фольклорной стилизации служит инверсия определения: *укромы крутоборые*, *колено белое*, *волны белые* и др. Из песенного языка заимствована синтаксическая конструкция *уж он пьет не пьет*, *курвяжится*.

Итак, «Сказание о Евпатии Коловрате…» содержит ряд языковых особенностей, которые позволяют говорить о значительном экспериментальном характере поэмы. Несмотря на небольшой объем «Сказания» (56 строф, 224 стиха), природа есенинских окказионализмов разнообразна: потенциальные слова и окказионализмы, образованные по продуктивным, малопродуктивным моделям и по аналогии с непродуктивными моделями (суффиксация, префиксация, конфиксация, словосложение, контаминация). Языку «Сказания» свойственны различные языковые аномалии и элементы зауми («орнаментальные» незначимые словообразовательные элементы, искажение фонетического облика слов, нарушение лексической сочетаемости и др.). Выявленные и систематизированные особенности языка и поэтики «Сказания» позволяют считать поэму новаторским явлением в русской поэзии начала XX в., заслуживающим лингвистического изучения.

ПРИМЕЧАНИЯ

1. Ахманова О. С. Словарь лингвистических терминов. – Изд. 2-е, стер. – М.: Советская энциклопедия, 1969.

2. Войтенко А. Ф. Московская диалектная лексика в ареальном аспекте. – М., 2000.

3. Даль В. И. Толковый словарь живого великорусского языка. Ч. 2. – М., 1863.

4. Иванов-Разумник. Поэма Есенина о Евпатии Коловрате. Машинопись // РГАЛИ. – Ф. 190. – Оп. 3. – Ед. хр. 1. – Л. 1а-2.

5. Марузо Ж. Словарь лингвистических терминов / Пер. с фр. – М.: Издательство иностранной литературы, 1960.

6. Никольский А. А. Рязанские топонимы в художественной литературе: материалы и комментарии. – Рязань, 2007.

7. Пискунова С. В., Махрачева Т. В., Губарева В. В. Словарь тамбовских говоров (духовная и материальная культура). – Тамбов: Издательство ТГУ, 2002.

8. Русская грамматика. – Т. 1. – М.: Наука, 1980.

9. Словарь русских народных говоров. Вып. 1-44. А-Транба. – М.; Л.; СПб.: Наука, 1965-2011.

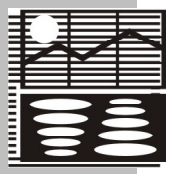
10. Словарь русского языка XI-XVII вв. – Вып. 27. – М.: Наука, 2006.

11. Трубачев О. Н. Этимология и текст // Трубачев О. Н. Труды по этимологии: Слово. История. Культура. – Т. 1. – М.: Языки славянской культуры, 2004. – С. 54-60.

12. Худяков И. А. Великорусские сказки. – М., 1860.

МОСКОВСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ОТКРЫТЫЙ УНИВЕРСИТЕТ
КОЛОМЕНСКИЙ ИНСТИТУТ (ФИЛИАЛ)

УДК 338.242
ББК 65.291.213
Экономика



ПРОБЛЕМА ВНЕДРЕНИЯ БЕРЕЖЛИВОГО ПРОИЗВОДСТВА В РАМКАХ СТРАТЕГИЧЕСКОГО УПРАВЛЕНИЯ ПРЕДПРИЯТИЕМ

Доктор технических наук Н. Д. Изергин
Кандидат педагогических наук Е. Н. Кишкель

Данная статья показывает взаимосвязь стратегического менеджмента с проблемами внедрения системы бережливого производства на предприятиях. Определены основные направления решения проблем в подготовке персонала, во взаимосвязях с поставщиками, в развитии производственной логистики при внедрении данной системы. Рекомендуется использовать обозначенные подходы при внедрении бережливого производства на промышленных предприятиях.

Ключевые слова
Стратегический менеджмент, функциональные программы, бережливое производство, мотивация персонала, система качества, взаимоотношения с поставщиками, производственная логистика

Анализ теории, методологии и практического применения стратегического менеджмента в ведущих зарубежных странах, показывает, что важнейшей задачей, стоящей перед руководителями современных производственных предприятий, является внедрение принципов и методов бережливого производства, без которых невозможно успешное их дальнейшее развитие [1, 2]. Актуальность этой проблемы очевидна [3].

Важнейшим элементом эффективного функционирования предприятия является его организационная структура, которая, как известно, зависит от ряда факторов, наиболее значимыми из которых являются: размер и степень разнообразия деятельности, географическое размещение, технология производства, отношение к предприятию со стороны руководителей и сотрудников предприятия, стратегия, реализуемая предприятием и динамизм внешней среды.

В настоящее время структуры, существующие в современной организации производства и носящие фундаментальный характер, в условиях динамичной внешней среды вынуждают предприятия переходить к новым средствам и методам управления, обеспечивающим необходимую гибкость этого процесса. С этой целью необходим анализ взаимосвязей стратегии организации с ее организационной структурой, что позволяет получить ответы на следующие вопросы:

1) в какой мере существующая организационная структура может обеспечивать процесс реализации выбранной стратегии;

2) на каких уровнях в организационной структуре должно осуществляться реше-

ние оперативно-тактических задач в процессе реализации стратегии.

Внедрение на предприятии принципов бережливого производства предполагает совершенствование таких компонентов, как технология производства и логистика, что обеспечит повышение гибкости и координационных возможностей структуры, быстро увязывать и согласовывать возникающие организационные и технические вопросы среднего уровня управления.

Как показывает опыт внедрения бережливого производства на российских предприятиях, на пути перехода к данной системе могут встретиться различные препятствия, наиболее серьезными из которых являются [2, 4]:

1) сопротивление самого руководства компании в предоставлении ресурсов, необходимых для перехода на новую систему;

2) отрицательное отношение руководителей и/или рабочих к новому виду сотрудничества, поскольку в рамках системы «бережливое производство» потребуется передача рабочим части полномочий со стороны руководителей. Рабочие могут воспротивиться увеличившейся ответственности и напряженности;

3) поставщики материальных ресурсов (МР) могут быть недовольны переходом на новую систему, например, по причине, связанной с поставками МР невыгодными малыми партиями и в сроки, требующие пересмотра их собственного производственного цикла.

Вследствие этого переход к системе бережливого производства предприятия должен быть тщательно спланирован с учетом следующих позиций:

1) готовность высшего руководства к переходу на новую систему (компетентность в содержании и особенностях системы; владение информацией о затратах и времени внедрения, а также ожидаемых результатах внедрения);

2) изучение и понимание нового производственного процесса;

3) подготовка персонала:

– обеспечение поддержки и сотрудничества рабочих,

– разработка и реализация программ по обучению персонала работе на оборудовании в рамках системы бережливого производства,

– обучению рабочих смежным специальностям, сотрудничеству и решению соответствующих их уровню проблем,

– полная информированность рабочих о системе бережливого производства, ее целей и принципов функционирования,

– убеждение рабочих о гарантиях сохранения рабочих мест;

4) использование опыта рабочих в выявлении и ликвидации проблем организационно-технологического характера (например, «заторов» в процессе производства), что позволит оптимизировать сроки подготовки к производственному процессу в рамках решаемых задач;

5) постепенная перестройка операций, начиная с конца процесса и продвижением в обратном направлении. При этом необходимо, чтобы на каждой стадии переход обеспечивал запланированные результаты, и только после этого следует двигаться дальше. Управление запасами необходимо проводить на основании системного подхода в рамках решения производственного плана;

6) подготовка и убеждение поставщиков на долгосрочное тесное сотрудничество в системе бережливого производства. Критериями сотрудничества с поставщиками должны являться:

– понимание необходимости перехода на новую систему,

– принятие ее принципов,

– высокая надежность, подтвержденная длительным успешным сотрудничеством,

– в том случае, когда особо важен фактор оперативности следует отдавать предпочтение местным поставщикам на основе долгосрочных связей, настаивая при этом на точном соблюдении сроков поставок и стандартов качества;

7) готовность преодолевать препят-

ствия, изложенные выше.

Анализ опыта внедрения бережливого производства показывает, что при переходе на эту систему связан с решением следующих проблем [2, 5, 6]:

– мотивации эффективного труда, как рабочих, так и менеджеров;

– разработке и использованию программы качества как основы новой системы;

– развитию производственной логистики, как одной из основных концепций управления предприятием.

Каждое из этих направлений должно быть отражено в стратегическом плане и занимать определенные позиции в иерархии «дерева целей», как подзадачи (подцели) позиций более высокого уровня.

Мотивация эффективного труда может быть решена на основе функционально-программного подхода. Смысл такого подхода заключается в том, что главная цель предприятия расчленяется на основные функциональные цели, средством реализации которых служат функциональные программы развития.

Так, при подготовке внедрения системы бережливого производства могут быть разработаны такие функциональные программы как: «Повышение эффективности производства»; «Совершенствование технологий, оборудования и оснастки»; «Модернизация техногенных объектов»; «Повышение надежности продукции»; «Повышение качества продукции»; «Повышение уровня организации производства и управления персоналом»; «Программа обучения, подготовки и переподготовки кадров» [5].

Исключительное значение при определении целей и разработке программ развития предприятия имеют социальные и психологические аспекты стратегического управления [8]. Известно, что чем полнее удовлетворены человеческие потребности, тем выше творческая отдача людей. Чтобы развить и закрепить у работника чувство собственника и ощущение себя подлинным хозяином, нужна новая система оплаты труда, Правильно и эффективно построенная система оплаты труда – один из факторов успешного внедрения новой системы организации производства. Под эффективной системой оплаты труда понимается:

– исключение труда «на склад» и сокращение затрат на производство;

– преимущественное стимулирование наиболее квалифицированных и творчески активных работников, обеспечение обоснованного различия в оплате труда не только в соответствии с уровнем квалификации, но и сложностью, ответственностью выполняемых работ;

– наличие «встроенных стимуляторов» эффективного труда, основанных на обратной связи между работниками и предприятиями по принципу «Чем лучше труд – тем больше доход, чем больше доход – тем эффективнее труд»;

– наличие стимуляторов эффективного труда, встроенных в традиционные блоки системы оплаты – оклады и премии в виде целевых коэффициентов, которые позволяют оценить вклад как отдельного работника, так и каждого отдела, службы, цеха в деятельность предприятия.

Предлагаемая система оплаты труда достаточно динамична, так как принятые критерии оценки труда обеспечивают возможность как поощрения, так и наказания работника, стимулируют его профессиональный рост, инициативу, продвижение по службе, повышение образовательного ценза коллектива.

Сами критерии и их ранг могут пересматриваться и переоцениваться в зависимости от этапов реализации стратегии предприятия.

Фундаментом данной системы оплаты труда остаются традиционные элементы: оклады (тарифные ставки), надбавки, премии.

Для установления фиксированного должностного оклада имеются четкие критерии и методика их стоимостной оценки. Надбавки к окладу определяют-

ся по результатам аттестации на основе четких критериев оценки производственной деятельности работников. Их может быть до 20, каждый из которых оценивается по десятибалльной системе и соответствующим коэффициентам надбавок. Вследствие этого возникает необходимость в разработке единой строгой системы оценки трудового вклада работников в общее дело, так как показатель трудового вклада важен для расчета оплаты труда работников.

Показатель трудового вклада можно рассчитывать в зависимости от двух факторов:

1) степени сложности и ответственности занимаемой должности или выполняемых работ;

2) уровня профессионализма и деловых качеств работника.

Логично предположить следующий алгоритм разработки и применения системы оценки индивидуального трудового вклада работника:

1. Все должности (виды работ) подразделяются на категории в зависимости от профессиональной сложности и ответственности за выполнение трудовых функций (их может быть 10 – от рабочих до руководителей высшего звена управления).

2. В рамках каждой категории делается дополнительное ранжирование должностей (работ) на квалифицированные разряды групп в зависимости от характера труда и требуемой квалификации. Таких разрядов может быть до 15, причем количество квалификационных разрядов у каждой категории своё.

3. Каждому квалификационному разряду присваивается среднее значение коэффициента профессиональной сложности и ответственности выполняемой работы. Минимальное значение коэффициента равно единице, максимальное – двенадцати. Экономический смысл этого коэффициента заключается в том, что с его помощью обеспечивается объективное распределение заработка между работниками различных категорий с учетом значимости их деятельности, профессионального уровня и меры возложенной на них ответственности.

4. Аттестационная комиссия определяет каждому работнику значение индивидуального коэффициента сложности и ответственности выполняемой работы в пределах принятого на предприятии интервала, опираясь на установленное распределение работ (должностей) по категориям и квалификационным распорядкам. Следует отметить, что для реализации четвертого шага требуется предварительная работа соответствующих служб предприятия по разработке нормативных документов, стандартов, положений и должностных инструкций, обеспечивающих его эффективность.

5. Разрабатывается и регулярно уточняется методика оценки надбавочных баллов за профессионализм. Состав критериальных показателей отбирается в результате детального изучения трудовых процессов, организационных, социальных и психологических факторов, влияющих на результативность работы сотрудников предприятия. Для оценки профессионального уровня руководителей может быть учтено до 16 критериев, таких как: стаж работы, образование, знание специфики предприятия, способность к планированию и организации работы подчиненных подразделений, уровень инициативности и решительности, наличие желания принимать на себя ответственность и др.

6. Коэффициент профессиональной сложности и ответственности и коэффициент надбавки, с учетом которых рассчитывается максимальный размер оплаты труда работника, выполняют роль стимуляторов эффективного труда и делают труд людей профессионально и общественно выгодным.

7. Систему премирования следует подчинить общей стратегии предприятия, чтобы она работала на достижение эффективности производства. В основу системы премирования при внедрении систе-

мы бережливого производства должны быть положены следующие принципы:

а) упреждающий принцип, при котором премирование производится не за устранение каких-либо неполадок и срывов, а за создание условий, не допускающих их возникновение, например, по показателю «отсутствие случаев срыва нормального хода производства по вине цеха (отрасли, службы)»;

б) принцип «диагностики» – величина премий может меняться ежемесячно в зависимости от выполнения соответствующих показателей премирования;

в) принцип «маятника» – основное условие выплаты премий в полном объеме заключается в выполнении установленных показателей премирования. Однако это условие не является единственным, поэтому «маятник» может отклоняться в другую сторону, в результате чего коллективы отдельных подразделений могут лишиться премии, либо получить её в меньшем размере;

г) принцип, предполагающий увязку оперативных и стратегических целей предприятия через систему премирования. Если конкретное структурное подразделение не выполнило в срок запланированное мероприятие, поставленное на контроль, то выплата премии ему задерживается и назначается новый срок исполнения. За срыв второго срока подразделение лишается премии на 50% и назначается третий срок. За срыв третьего срока конкретный виновник (подразделение или отдельный исполнитель) полностью лишается премии. Такая поэтапность воздействия рассчитана на то, чтобы добиться надлежащего исполнения всех поставленных на контроль мероприятий, в шкале которых особое место занимают те из них, которые реализуют стратегию предприятия.

Следует отметить, что неотъемлемым элементом механизма эффективного премирования является контроль за результатами достижения показателей премирования. С этой целью на предприятии целесообразно ввести трехступенчатую систему контроля: на первом этапе необходимо осуществить промежуточный или субъективный контроль, на втором – комплексный или объективный, на третьем – стратегический или целевой.

Для того чтобы получить производительный и управляемый процесс производства, необходимо сделать акцент на качество.

По мнению отечественных и зарубежных специалистов, внедряющих и работающих в системе бережливого производства, эта система, в отличие от системы качества, не может действовать обособленно, так как без общего процесса качества возможные достижения компаний, работающих в системе бережливого производства, будут ограничены определенными пределами [7].

Логистическая система предприятия является важнейшим элементом предприятия [6]. Совершенствование этой системы обеспечивает повышение экономичности (малозатратности) его функционирования.

Логистическая концепция современного предприятия в рамках организации системы бережливого производства должна быть сориентирована на следующие основные принципы:

1) отказ от избыточных запасов;

2) оптимизация всех транспортно-складских операций;

3) устранение нерациональных внутризаводских перевозок;

4) отказ от изготовления серий деталей, на которые нет заказа покупателей;

5) устранение простоев оборудования;

6) недопущение и обязательное устранение брака;

7) превращение поставщиков из противостоящей стороны в доброжелательных партнеров.

Производственная логистика является подсистемой логистики предприятия и важнейшим элементом системы функционирования всего предприятия, так как она организует и регулирует движение МР в производственном звене. Главной ее целью

является снижение затрат и повышение качества продукции в процессе преобразования материалопотока (МП) в технологических процессах производства в промежуточную и конечную готовую продукцию (КГП). Поэтому в рамках вводимой системы бережливого производства основными областями функционирования производственной логистики являются:

1) планирование производственных процессов, обеспечивающее их непрерывность и синхронизацию (размещение оборудования на рабочих местах, размеры партий и частота их запуска, расчет параметров поточных линий и др.);

2) оптимизация производственного процесса (организация системы движения МП в производственных звеньях, выявление резервов сокращения затрат и повышения качества, сокращение производственного цикла, минимизация отходов материалов и др.);

3) согласование графиков запуска-выпуска продукции со службами снабжения и сбыта;

4) установление нормативов (незавершенного производства, штучного времени, последовательности операций и др.), контроль их соблюдения;

5) оперативное управление производственными процессами:

– учет и анализ текущей информации о фактическом ходе работ по выполнению установленного графика производства, сменно-суточных заданий по доставке МР в производственные подразделения и на рабочие места;

– принятие оперативных мер по предупреждению и устранению отклоне-ний от плана и перебоев в ходе производства и снабжения;

– выявление и анализ причин отклонений от установленных плановых заданий и календарных графиков производства и обеспечения подразделений МР и промежуточной продукцией, а также принятие оперативных мер по ликвидации этих причин;

– координация работы взаимосвязанных звеньев производства и снабже-ние в целях обеспечения ритмичного хода работы по установленному графику;

6) контроль количества, качества и себестоимости КГП и др.

Исходя из вышеизложенного, можно сделать вывод, что введение на предприятии системы бережливого производства предполагает формирование гибкой динамичной системы оперативно-тактического и стратегического управления, которая позволит повысить эффективность функционирования предприятия в многосложной среде современной экономики. Во многом эффективность этого внедрения будет зависеть от решения кадровых вопросов и организации логистики на предприятии.

ПРИМЕЧАНИЯ

1. http://www.creativeconomy.ru/articles/21465/ (Проблемы адаптации концепции «Бережливое производство» в современной энергокомпании).

2. http://myunivercity.ru/Менеджмент/Бережливое_производство/ 4268_9808 5_страница1.html.

3. Крейчман Ф. С., Чекмарев А. Н. Возвращаемся к целевым функциональным программам // ЭКО (Новосибирск). – 1999. – № 9. – С. 70-74.

4. Питеркин С. В., Оладов Н. А., Исаев Д. В. Точно вовремя для России. Практика применения ERP-системы. – М.: Альпина Паблишер, 2002.

5. Крейчман Ф. С. Мотивация менеджеров в современных условиях. – М., 2003.

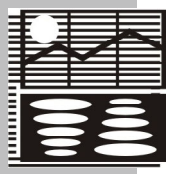
6. www.qrebennikov.ru (журнал «Логистика сегодня»)

7. http://ria-stk.ru/mmq/adetail.php?ID=36369 (Методы менеджмента качества)

8. Коленсо М. Стратегия кайзен для успешных организационных перемен / Пер. с англ. – М.: ИНФРА-М, 2002.

РОСТОВСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ЭКОНОМИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ

УДК 339.138
ББК 65.291.3
Экономика



БАНКОВСКИЙ МАРКЕТИНГ И ВОСПРОИЗВОДСТВЕННЫЙ ПОДХОД

Кандидат экономических наук Н. В. Кошель

В статье рассмотрены особенности воспроизводства для банковской сферы. Установлено, что с точки зрения воспроизводственного подхода само многообразие определений банковского маркетинга, их широкий спектр – от понимания как комплекса рыночных инструментов до идеологических посылок бизнеса – являются подтверждением высокого значения маркетинга для обеспечения непрерывного возобновления актов обмена.

Ключевые слова:
Воспроизводственный подход, банковский маркетинг, эволюция банковского маркетинга

Особенности отдельных рынков при воспроизводстве обмена

Воспроизводство обмена осуществляется стихийно на микроуровне (каждый потребитель самостоятельно находит своего поставщика – будь то конкретный магазин или вид продукта) и одновременно детерминировано в макромасштабах: потребители продуктов питания, одежды, воды, энергии, иных товаров и услуг неизбежно будут контактировать с поставщиками для удовлетворения своих нужд. На современном рынке процессы взаимодействия потребителей и производителей реализуются с учетом действующих механизмов законодательного и общественного регулирования обмена: способов расчета, предоставления полной информации о продукции, обязательности оплаты, выполнения гарантийных обязательств и т.д. Воспроизводство обмена осуществляется на основе доверия ко всему рынку в целом: потребитель может даже не доверять отдельному поставщику, но, располагая механизмами обеспечения своих прав, он имеет достаточно возможностей для защиты своих интересов при взаимодействии с любым поставщиком. Поэтому для основной части рынков массовой потребительской продукции можно утверждать, что доминирующими факторами при осуществлении новых актов обмена параметры цены и качества товаров – ориентируясь на них, покупатели осуществляют выбор своего продавца. Существование устоявшихся механизмов рынка обуславливает устойчивость обмена: продавцы и производители могут меняться по составу и структуре (одни фирмы вытесняться другими в ходе конкурентной борьбы), а потребители способны кардиналь-

но изменять свои предпочтения, что наиболее полно проявляется на рынке модных товаров. Однако, несмотря на постоянные изменения участников обмена с обеих сторон функционирование массовых рынков не прекращается: если не состоялся обмен с одним агентом, то можно найти конкурирующий товар. Другими словами, проблемы в функционировании отдельного производителя или продавца или изменение спроса со стороны отдельных групп покупателей не нарушают общей работы рыночных механизмов, а выступают факторами его изменения и развития. Безусловно, существуют и масштабные рыночные процессы, которые могут кардинально изменить рынок и даже устранить его, но подобные процессы, как правило, вызываются не самими актами обмена, а внешними условиями: научно-технической революцией, государственным вмешательством, финансовым кризисом и пр. Подобные подходы справедливы для основной массы рынков и именно они формируют базис экономической теории стихийного согласования спроса и предложения под воздействием цены и количества товаров. Другие параметры обмена: доверие, трудности взаимодействия, влияния монетарных условий рассматриваются уже при дополнительных теоретических изыскания, в частности в рамках теорий: трансакционных издержек, циклического роста, монетарного регулирования и пр.

Еще раз необходимо подчеркнуть, что для возобновления обмена на массовых рынках потребительских товаров не требуется особой степени доверия к поставщику и необходимости выстраивания доверительных отношений с ним. Однако, с развитием конкуренции и становлением сервисной экономики на рынке сформировались новые товары и услуги, потребление которых неразрывно связано с уровнем взаимодействия между производителем и потребителем. Это относится, прежде всего, к медицинским, образовательным, финансовым, правовым и управленческим услугам, потребление которых предполагает установление длительных доверительных отношений между производителем и потребителем. Например, в области медицинских и образовательных услуг широкий выбор может быть осуществлен в начале предоставления данных услуг, однако в процессе их оказания смена производителя услуг может быть достаточно сложной. Более этого, уход с рынка производителя может стать значительным негативным событием для потребителей его сервиса. Поэтому в данных сферах, а также в области кредитных и страховых услуг крайне важно доверие как к конкретной организации, так и ко всему рынку.

На рынках продуктов, предполагающих высокий уровень доверия между производителями и потребителями, крайне важно гармоничное и устойчивое воспроизводство отношений обмена, не вызывающих резкого потребительского реагирования при различных изменениях. То есть, важность понимания поведения агентов различных рынков обуславливается особым механизмом их функционирования: если на традиционном массовом потребительском рынке, механизмы функционирования которого достаточно глубоко исследованы в маркетинге, потребителю практически безразлично, что происходит с производителем продукта от которого он отказывается, то на рынке банковских услуг потребитель заинтересован в устойчивости кредитной организации не меньше самого банка. В данном случае можно говорить о «рыночно надежном» поведении как потребителей, так и производителей услуг – изменение поведения любого агента рынка не должно наносить ущерб общему состоянию обмена, подрывать доверие между сторонами.

Особенности воспроизводства на каждом из рынков, требующих высокого уровня взаимодействия производителя и потребителя, необходимо анализировать с

учетом отраслевой специфики производства товаров и услуг. В данной работе такой анализ производится для банковской сферы, однако специальное изучение возможностей и условий воспроизводства обмена и роли маркетинга в его обеспечении также значимо для таких рынков как медицинское обслуживание, образовательные услуги и социальные сервисы. Однако, маркетинговые подходы еще относительно слабо развиты в данных сферах, функционирование которых в большей степени регулируется государством и представляется логически верным начать изучение воспроизводства обмена именно в банковской сфере.

Особенности рынка банковских услуг

Особый характер взаимозависимости банка и клиента определяется тем, что клиент передает банку (размещает на депозит) собственные средства. Причем, это не просто имущество или иные средства, а деньги, которые имеют особый социальный характер, иногда сводящийся в фетишу, – это невозможно не учитывать в работе банка: «Банковские услуги связаны с использованием денег в различных формах и качествах. Поскольку люди относятся с особенным вниманием ко всему, что связано с деньгами, это ставит деятельность банка в зависимость от доверия клиентов и требует усилий, направленных на его укрепление» [1, с. 46].

Доверие – это уверенность в состоянии партнера, в его способности выполнить свои обязательства. Любые управленческие, социально-политические или финансовые проблемы банка становятся угрозами имуществу клиента. И наоборот, когда банк выдает кредит потребителю любые проблемы клиента, отражающиеся на его финансовом состоянии и способности вернуть кредит, становятся проблемами банка. Безусловно, существуют различные механизмы (залоги при кредитах и страхование вкладов при депозитных операциях), направленные на снижение зависимости одной стороны от другой. Но это дополнительные механизмы, которые не могут снизить важности партнерских отношений между сторонами обмена в банковской сфере.

Отмеченный высокий уровень взаимозависимости клиентов и банковских организаций воплощается в концепции банковского маркетинга – именно в данном направлении маркетинга акцентируется внимание на учет взаимных интересов, а не на одностороннем преследовании интересов поставщика сервисов: «Маркетинговый подход к банковскому делу заключается в таком планировании и осуществлении мероприятий по созданию, распространению и продвижению к потребителям банковских услуг, когда при взаимовыгодном соблюдении интересов потребителей и банка последний успешно достигает поставленные перед собой цели» [2, с .5]. Взаимозависимость банка и клиента не ограничивается микроуровнем взаимодействия отдельного потребителя и поставщика – эта зависимость только усиливается в масштабах всей банковской сферы, с точки зрения которой каждый участник рынка – это не только рискованный предприниматель, стремящийся к прибыли, но и ответственный участник хозяйственного оборота: «Мотивы максимизации прибыли являются важным условием стабильного выполнения банками обязательств перед клиентами, вкладчиками, акционерами, государством. Однако в неблагоприятных ситуациях эти мотивы неизбежно вступают в противоречие с моральными обязательствами. Это противоречие тем опаснее, чем большим объемом чужих имущественных прав данный банк оперирует. Законодательное закрепление мотива максимизации прибыли усиливает потенциальные опасности, если оно не уравновешивается адекватными юридическими определениями моральных и этических норм лицензированной банковской деятельности» [3]. Отмеченные правовые и моральные нормы

банковской деятельности реализуются как в процессе государственного регулирования, так и путем деятельности объединений поставщиков и потребителей услуг и значение этих норм возрастает.

Значительная часть добровольных регулятивных норм воплощается в концепции социально-этичного банковского маркетинга [2]. Однако, учитывая, что рынок финансово-кредитных услуг наиболее чувствителен к уровню доверия между его агентами представляется необходимым усиление условий и механизмов формирования доверия на рынке.

С этой точки зрения для рынка с высокой взаимозависимостью сторон обмена крайне важно изучение и поддержка позитивной устремленности не только индивидуального, но и группового поведения каждой из сторон – как поведения потребителей, так и поведения банковских организаций. Поэтому для исследования рынков с высоким уровнем доверия крайне важно определение ключевых типов поведения всех игроков рынка, влияние регуляторов на данное поведение в целях обеспечения устойчивости развития всего рынка.

В уже существующих подходах банковского маркетинга достаточно ясно отражается то, что рыночное поведение кредитных организаций (в рамках всего рынка или в отдельных отраслях или регионах) выступает предметом маркетинга. Более того, каждая кредитная организация и регулятор (Центрального банка РФ) постоянно решают задачи выбора определенного типа поведения на рынке с учетом изменяющихся факторов внешней среды и собственной финансовой кредитной деятельности: «Ни один коммерческий банк не существует изолированно от экономической и политической жизни общества. На банк как субъект рыночных отношений оказывает влияние значительное число факторов» [4, с. 57-58]. Данные факторы разнообразны и активно исследуются в теории финансов, однако, для формирования полной картины развития финансового рынка в их состав должны включаться не только непосредственно влияющие на поведение кредитных организаций требования законодательства и регулятора, но и явления, возникающие в самом банковском сообществе, устремления ведущих банковских групп, приемы и методы рыночной работы отдельных банков. Такой подход требует уточнения ряда существующий положений банковского маркетинга, дополнения приемов и методов маркетинговой работы банков с точки зрения обеспечения воспроизводства обмена на рынке банковских услуг.

Эволюция банковского маркетинга

Банковский маркетинг уже прошел несколько этапов своего развития. Поскольку отечественная рыночная банковская система сложилась только в последние два десятилетия, то первичные стадии развития банковского маркетинга были реализованы в деятельности зарубежных финансовых структур: «До конца 50-х годов банковские рынки сбыта, были по существу, рынками продавца, чему в немалой степени способствовало государственное регулирование банковской конкуренции. Отмечавшийся рост благосостояния широких масс населения в 60-70-е годы и резкое обострение конкуренции привели к преобразованию в развитых странах Запада рынка продавца в рынок покупателя, в результате чего банкам пришлось перестроить свое «мышление» на позиции маркетинговой философии, осознать, что они не просто предлагают услуги, а занимаются удовлетворением потребностей своих клиентов» [1, с. 18]. Таким образом, банки прошли путь от сбытовой концепции к полноценному маркетингу, ориентированному на потребителя: «Первоначально банки рассматривали маркетинг лишь как средство изучения спроса, стимулирования и привлечения клиентов, и лишь в 80-е годы сформировалась концепция банковского маркетинга, которая стала основой управления коммерческими

банками» [1, с. 20].

Несмотря на развитие отечественного банковского маркетинга только за два последние десятилетия, он в полной степени вобрал мировой опыт и предлагает собственные разработки – уже в первой половине 90-х годов отечественными исследователями были адаптированы ключевые компоненты зарубежного банковского маркетинга и представлены самостоятельные подходы. При этом следует отметить, то начальный этап развития отечественной рыночной банковской системы проходил в кризисных условиях – спад производства, кризис платежей, доминирование краткосрочных кредитов. Несмотря на столь сложные условия были разработаны не только ключевые элементы операционного маркетинга: способы исследования рынков, ценообразование, планирование и управление маркетингом, но и заложены основы стратегического маркетинга [5]. Активная разработка отечественного банковского маркетинга, его внедрение в управленческую практику позволила экспертам в 2009 году дать высокую оценку маркетинговой работы банков: «С точки зрения инструментария рыночной политики банковские учреждения имеют значительный опыт применения маркетинга. Они осуществляют на основе маркетинговых исследований разработку товара (например, определяют размер кредита, срок кредитования, условия выдачи и погашения), устанавливают цену (процентную ставку, комиссионное вознаграждение), определяют систему распределения (например, через собственную филиальную сеть или партнеров) и, наконец, прилагают усилия по реализации (в основном, по средством персональной продажи)» [6, с. 26].

Несмотря на достигнутые успехи в развитии маркетинга, многие организации еще недостаточно используют имеющийся инструментарий: «Многие российские банкиры имеют упрощенное представление о маркетинге, сводя его к комплексу инструментов рыночной политики» [7, с. 26]. Кроме того, изменение условий банковской деятельности в результате развития мирового финансового кризиса обуславливает важность разработки маркетинговых подходов, которые многообразны и постоянно совершенствуются.

Развитие определений банковского маркетинга, его целей и задачи

Многообразие маркетинговых подходов в банковской сфере проявляется уже при анализе содержания определения самого банковского маркетинга – одни исследователи склонны рассматривает его как инструментальный комплекс коммерческой деятельности на рынке банковских услуг, другие пытаются раскрыть его суть как часть бизнес-философии.

Причем одни и те же исследователи могут обосновывать разноплановые формулировки. Так, определяя изначально банковский маркетинг как: «Рыночную стратегию по созданию, продвижению и сбыту банковских продуктов (услуг). Это набор технических приемов, целью применения которых является удовлетворение потребностей клиентов доходным для банка образом» [7, с. 14], в дальнейшем рассматривают его как: «Особою отрасль маркетинга. Это внешняя и внутренняя идеология, стратегия, тактика и политика деятельности банка, определяемая конкретным общественно-политическим и экономическим положением» [7, с. 25-26]. Боле того, тем же исследователем банковский маркетинг рассматривается как: «Совокупность определенного типа мышления и техники обслуживания, основанных на терпимости, способности слушать, простоте и доступности для клиентов предлагаемых банком рекомендаций и принимаемых решений, творческом подходе к делу, знании основ методологии изучения рынка» [7, с. 14]. Категории «терпимости» и «способности слушать» редко встречаются даже в маркетинге, который невозможен без «творческого подхода к делу», что еще раз подчеркивает

специфику и сложность банковского маркетинга.

Представленные разноплановые определения банковского маркетинга в рамках одной работы не представляются противоречивыми и не свидетельствуют о непоследовательности автора – сложное явление, каким является использование маркетинга в финансовой сфере, имеет множество проявлений может рассматриваться с разных позиций. Безусловно, как инструментарий рыночной работы маркетинг – это способ формирования и продвижения продуктов: «Банковский маркетинг можно определить как поиск и использование банком наиболее выгодных рынков банковских продуктов с учетом реальных потребностей клиентуры [5]. Однако, разработка и продвижение продуктов – это краеугольный камень всей системы экономического управления в конкретных социально-исторических условий, что позволяет рассматривать банковских маркетинг как важнейший элемент руководства организацией: «Маркетинг банка – это внешняя и внутренняя политика, идеология и тактика и его деятельности в зависимости от конкретной общественно-политической и экономической ситуации» [8].

При анализе различных подходов к пониманию банковского маркетинга важно обратить внимание на выделение потребителей в качестве ключевого объекта воздействия: «Банковский маркетинг – процесс определения желаний и предпочтений клиентов банка и направления потока банковских продуктов и услуг для всестороннего их удовлетворения» [2, с. 10]. Некоторые исследователи непосредственно связывают банковский маркетинг с влиянием на поведение потребителей: «Банковская деятельность в области маркетинга тесно связана с экономической психологией. Маркетинг, являясь процессом выявления и удовлетворения потребностей, выступает важной составной частью деятельности в любом секторе экономики; на вершине этой пирамиды находится банк». Понимание банковского маркетинга как средства воздействия на поведение потребителей (а потребителями являются все физические и юридические лица – фактически все агенты рыночных отношений во всех областях экономики) крайне важно для усиления его роли как средства обеспечения доверия и формирования условий для устойчивого воспроизводства обмена.

С точки зрения воспроизводственного подхода само многообразие определений банковского маркетинга, их широкий спектр – от понимания как комплекса рыночных инструментов до идеологических посылок бизнеса – является подтверждением высокого значения маркетинга для обеспечения непрерывного возобновления актов обмена. Причем, уже в рамках сложившегося многообразия подходов воспроизводственный аспект банковского маркетинга может рассматриваться и с точки зрения расширения инструментария обеспечения устойчивых и длительных отношений с клиентами, и с точки зрения ориентации деятельности банковской организации на стратегические ориентиры стабильной работы, переоценку своего влияния не только на клиентов, но и на все рыночное окружения, включая конкурентов.

Более того, недостаточность технического подхода к пониманию банковской деятельности, уже отмечается специалистами [10, с. 493], наряду с выделением факторов затруднений развития банковского маркетинга (рискованность банковских операций, сложности коммерческой работы при филиальной организации банковской сети, жесткая инструктивность при выполнении банковских операций и пр.). Однако, преодоление технического подхода и учет потребностей клиента наравне с потребностями банка, невозможны только расширением перечня приемов и методов работы с клиентами – необходима новая идеология работы, обрести

которую и позволяет воспроизводственный подход.

Прежде всего, необходимо уточнить цели и задачи банковского маркетинга.

Конкретные хозяйственные цели, которые ставят перед банковским маркетингом исследователи важны. Например, цели быстрого и эффективного предпринимательства: «Основной целью банковского маркетинга является обеспечение оптимальной скорости продвижения банковских услуг на всем пути – от банковского учреждения до конечного потребителя (клиента), т. е. такой скорости, при которой сочетались бы наиболее выгодные темпы продажи и оборачиваемости денег, а также минимальные затраты на хранение финансовых ресурсов, с одной стороны, со способностью полностью и своевременно удовлетворять спрос клиентов, с другой». Показатель скорости важен для оборота денежных средств, но это не единственный фактор, обеспечивающий спрос потребителей, поэтому такая формулировка цели банковского маркетинга представляется суженной. Это относится и дереву целей, которые формируют отдельные ученые, сводящие банковский маркетинг к средству повышения эффективности предпринимательской деятельности: «Банковский маркетинг направлен на осуществление единой цели: рациональное использование доходов и временно высвобождающихся денежных средств в хозяйстве. Но можно выделить и другие цели маркетинга в банке:

• формирование и стимулирование спроса на банковские услуги;

• обеспечение обоснованности принимаемых управленческих решений;

• расширение объемов предоставляемых услуг, увеличение рыночной доли;

• максимизация прибыли» [7, с. 34-35].

Представленные цели являются воплощением сбытовой концепции маркетинга – в настоящее время необходимо ставить цели в области достижения взаимодействия с потребителями и внешней средой дл обеспечения устойчивого развития. Кроме того, цели банковского маркетинга должны носить стратегический характер – это вытекает из самой природы кредитных услуг, которые не могут ограничиваться только краткосрочными сделками.

При формировании стратегических целей необходимо учитывать все многообразие факторов, влияющих на положение банка на рынке, и именно в этом и раскрывается управленческий потенциал маркетинга – интегрируя ключевые аспекты стратегического и текущего планирования, операционного управления, организации деятельности банка, маркетинг формирует единую стратегию использования ресурсов банка для реализации его миссии в существующей внешней среде и нарабатываемой клиентской базе (Рис. 1).

Реализация стратегии банка на принципах маркетинга обуславливает необходимость расширения самих принципов и их дополнение воспроизводственным подходом представляется важным именно с точки зрения реализации стратегических устремлений банковских организаций.

Рассматривая вопросы использования воспроизводственного подхода как компоненты стратегической ориентации банковского маркетинга следует подчеркнуть, что возобновление обмена не происходит автоматически не только из-за воли и устремлений самих сторон обмена, но и испытывает противодействие других участников рынка – конкурентная борьба является препятствием для возобновления обмена между на микроуровне: привлекая к себе клиентов одни банковские учреждения добиваются расширенного воспроизводства за счет деградации обмена у других организаций. Конкурентные механизмы являются важным элементом экономического развития, но они не должны стать и его препятствием. Для этого основные элементы конкурентной борьбы должны рассматриваться как компоненты стратегии банковской деятельности.

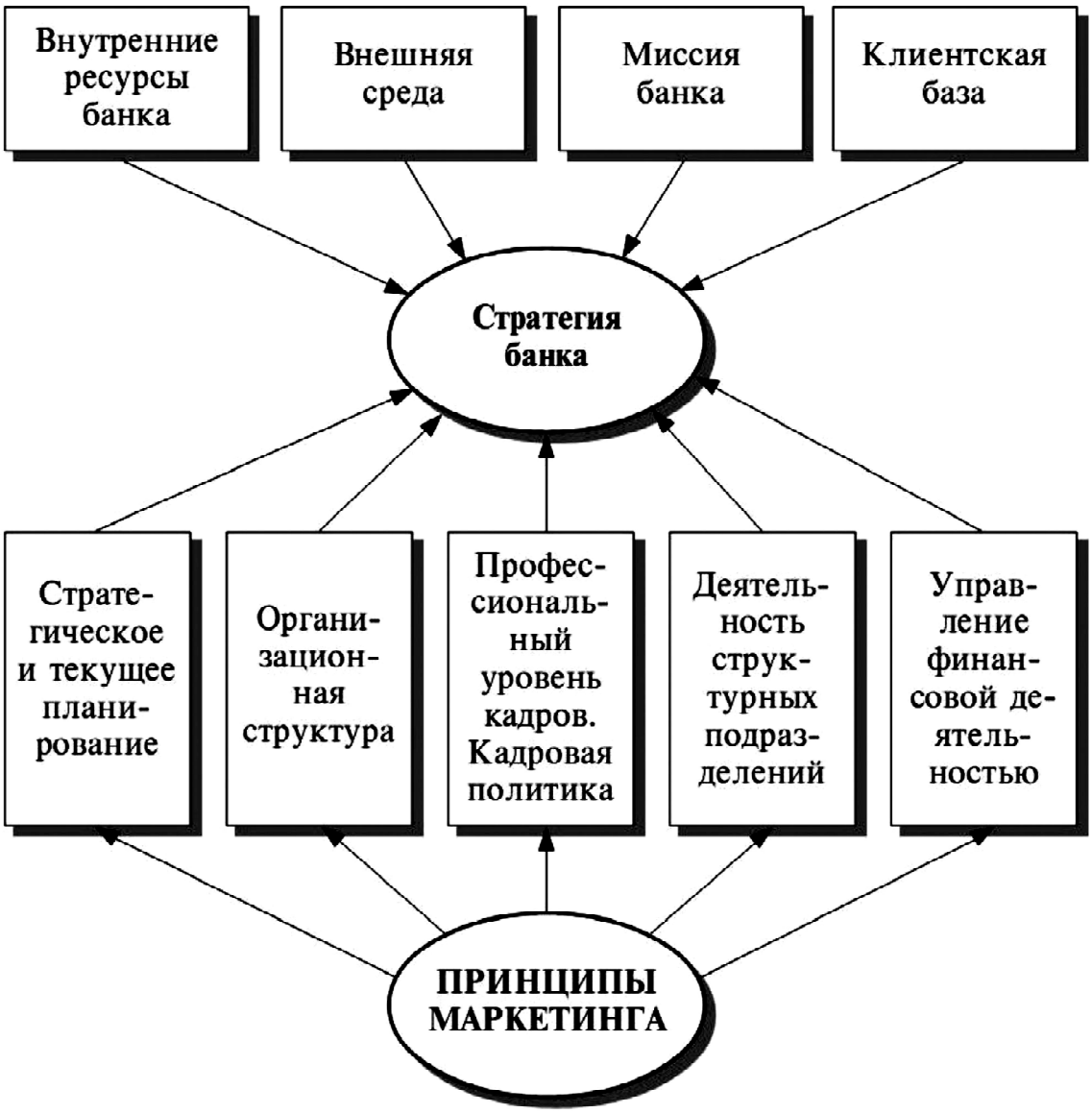


Рис. 1. Маркетинговые основы деятельности банка [9, с. 17]

Такой подход уже реализуется (Рис. 2) в виде оценок текущего и перспективного состояний банка и его конкурентов. Данные оценки формируются в рамках реализации стратегического планирования и фактически являются ориентирами расширенного воспроизводства банковского обмена – что необходимо усилить, чтобы достичь конкурентного преимущества, укрепить свою позицию на рынке. В ходе данного конкурентного анализа банковская организация одновременно оценивает и себя, и конкурента, и внешнюю среду. Следовательно, действия банка (или его противодействие конкуренту) также будет затрагивать все уровни влияния и непосредственно влиять на весь рынок. Данный аспект крайне важен, так как именно конкурентная борьба может стать источником деформации рыночных механизмов, когда в погоне за прибылью и конкурентным преимуществом будет подорвано доверие не только к отдельной организации, но и ко всему рынку. Более того, конкурентная борьба проходит не только в рамках самого банковского сектора, но и усиливается активным появлением новых структур, предлагающих финансовые сервисы, что еще раз подчеркивает важность активизации и качествен-

ного развития маркетинга: «В России в банковскую сферу активно проникает страховые, брокерские, сберегательные, трастовые и другие организации, пенсионные фонды, торгово-промышленные и финансовые корпорации. В результате стали характерными снижение доходности банков и увеличение риска их операций. Чтобы выжить в конкурентной борьбе, банкам предстоит осваивать новые виды услуг, формы бизнеса, выдвигать на первое место не только интересы акционеров, но бороться за каждого клиента» [7, с. 35].

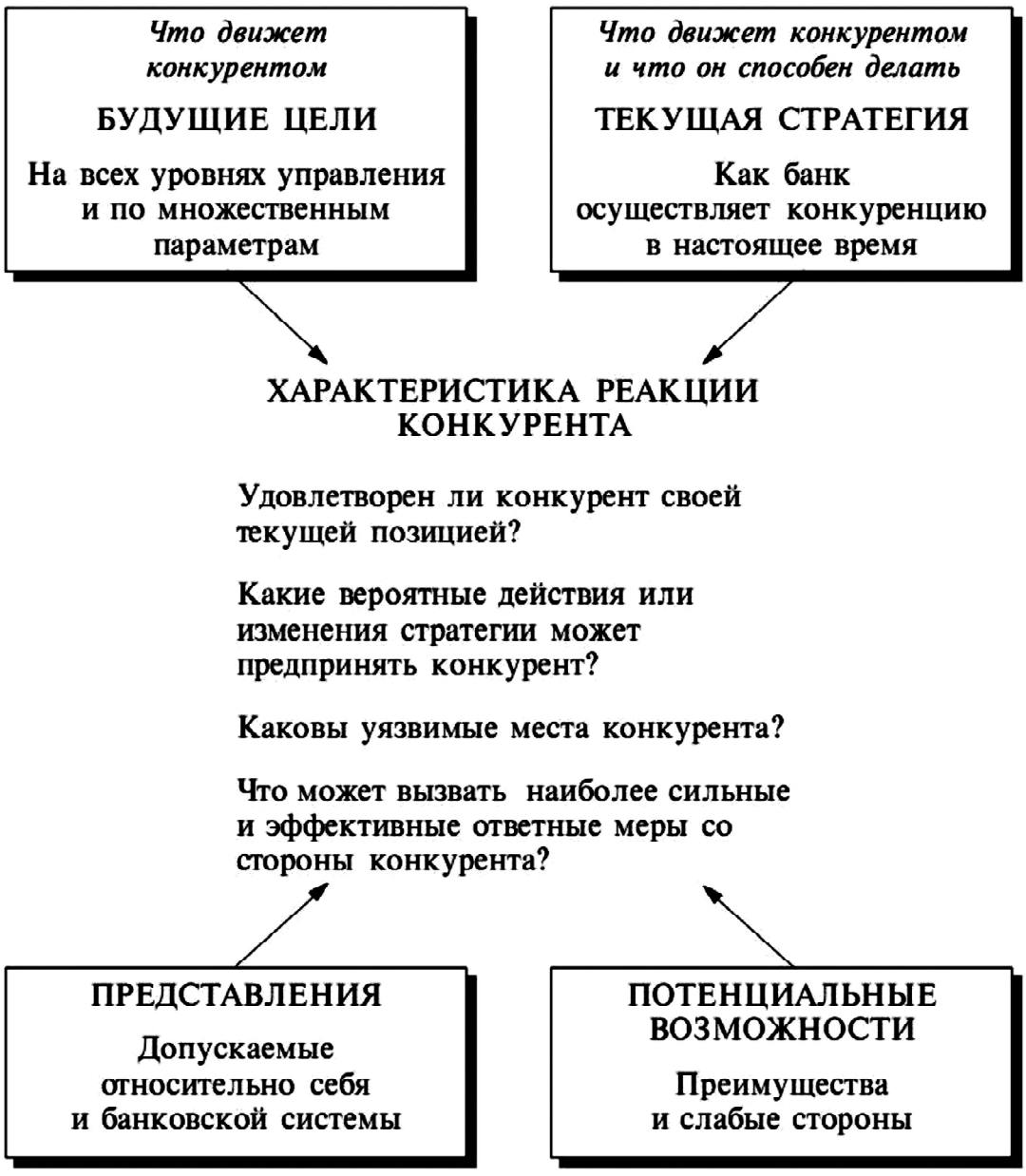


Рис. 2. Компоненты анализа конкурента [9, с. 78]

Появление новых участников рынка не должно стать источником разрушения сложившихся норм и традиций и привести к значительным конъюнктурным колебаниям. Сохранению и развитию рыночных механизмов банковской сферы должно способствовать понимание всех участников рынка, что возможные негативные последствия агрессивных или оппортунистических действий на рынке даже если и смогут принести сиюминутные прибыли, изменять рыночную ситуацию

таким образом, что создадут проблемы в развитии в стратегической перспективе.

Сопоставляя себя с конкурентом (Рис. 2), банковская организация вправе ожидать от него тех же действий, что планирует реализовать сама. Следовательно, опасные с точки зрения стабильности рынка акции могут быть усилены их повторением со стороны конкурентов и обрушить весь рынок (например, чрезмерное вздутие ставок по вкладам или занижение процента за выдаваемые кредиты).

Добросовестная стратегия банка должна исключать подобные действия и обеспечивать нормальное воспроизводства как для самой организации, так и для всего рынка. Следует отметить, что разработка стратегии – это сложный и многоплановый процесс, а с учетом сложной филиальной организации крупных банков он должен реализовываться на нескольких уровнях (функции, услуги, регионы) – Рис. 3.

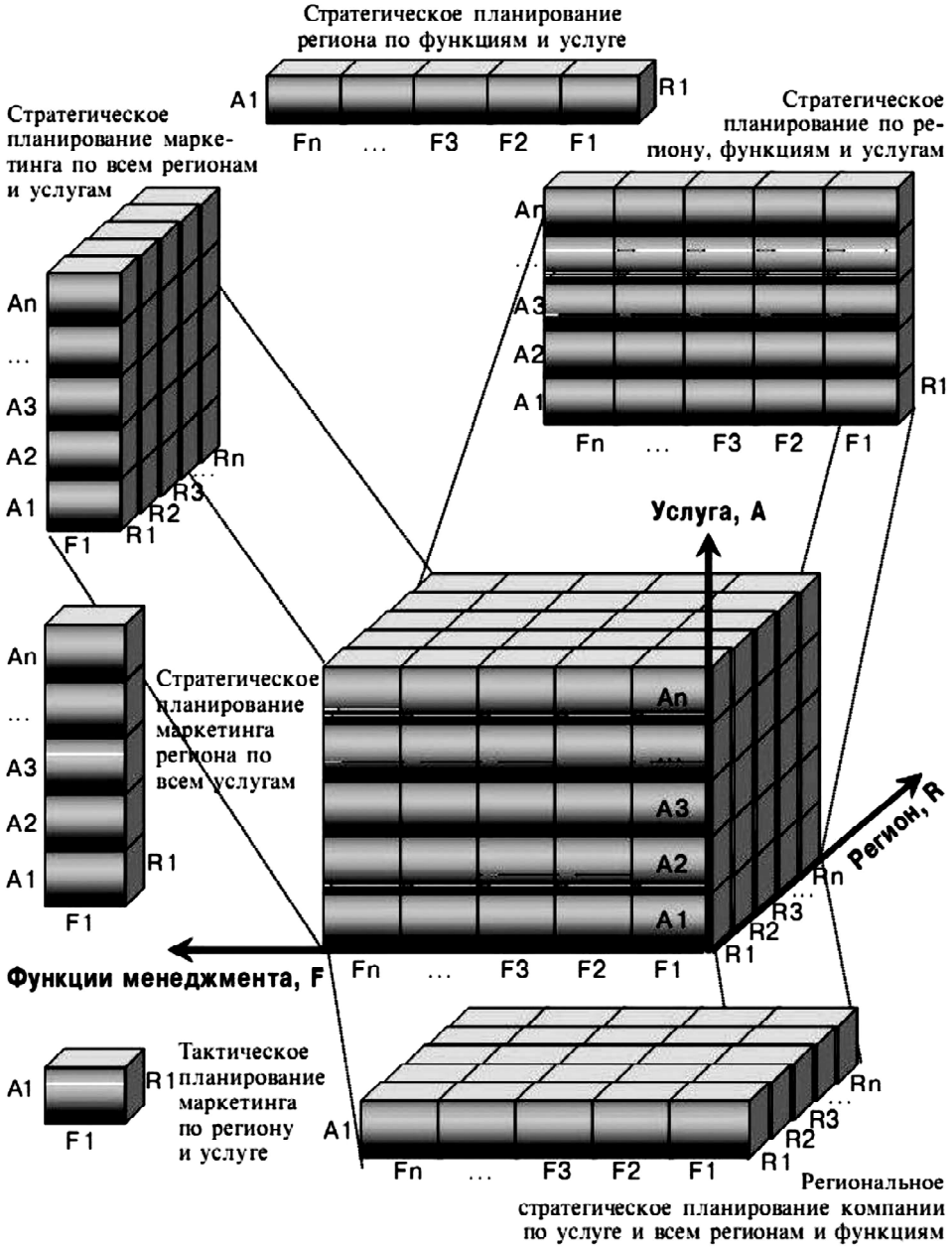


Рис. 3. Система стратегического планирования банка и подсистема стратегического планирования маркетинга [9, с. 307]

Многоуровневый подход наиболее точно отражает сложность и специфику банковской деятельности и одновременно позволяет преодолеть противоречие конкурентной борьбы, когда усилия одних участников рынка разрушают деятельность других и могут привести к дестабилизации всего рынка. Многоуровневый подход расширяет поле предпринимательской деятельности и нацеливает на поиск различных направлений воспроизводства: если усиливает конкуренция между банковскими продуктами, то можно расширять региональную деятельность, при развитии региональной конкуренции – выходить на новые рынки и потребительские группы и т. д.

Таким образом, многоуровневый и воспроизводственные подходы согласуются как компоненты стратегического банковского маркетинга и позволяют определить его цель как обеспечение долгосрочного развития банковской организации в изменяющихся внешних условиях.

Несмотря на то, что постановка цели банковского маркетинга относится преимущественно к отдельной банковской организации, она может быть поставлена и в макромасштабе, что также соответствует логике воспроизводственного подхода. В макро масштабе цели банковского маркетинга – это долгосрочное развитие всего рынка, обеспечение его стабильности и непротиворечивости развития.

Представленные цели развития, включающие воспроизводственную компоненту, позволяет уточнить и перечень задач банковского маркетинга, представленных в научной литературе. Следует отметить, что в отличии от постановки целей, при формулировании задач банковского маркетинга, наряду с задачами хозяйственного развития выделяются и социально-экономические проблемы:

«Основные задачи банковского маркетинга:

• максимальное удовлетворение требований клиентов по объему, структуре и качеству банковских продуктов и услуг, создающее оптимальные условия для устойчивости деловых отношений;

• обеспечение рентабельной работы банка в постоянно изменяющихся условиях финансового рынка;

• гарантирование ликвидности банка;

• содействие решению социальных проблем региона, в котором осуществляется деятельность банка» [7, с. 34-35].

В данном перечне задач содействие региональному развитию – это явно нерыночная задача, а удовлетворение и обеспечение устойчивости деловых отношений (первая задача) – это характеристики особого качества обмена.

Однако, представленный перечень задач, включающий вопросы социального и регионального развития, является исключением из набора задач, которые формулируются для банковского маркетинга, – преимущественно функции маркетинга рассматриваются в рамках решения предпринимательских задач: «На реализацию целей и задач банковского маркетинга ориентированы его функции:

• о выявление существующего и потенциального рыночного спроса и требований клиентов к банковским продуктам посредством комплексного исследования состояния финансового рынка и перспектив его развития;

• эффективная организация деятельности по созданию новых и совершенствованию предоставляемых банковских продуктов, более полно удовлетворяющих запросы клиентов;

• определение оптимального ассортимента банковских продуктов и услуг, исходя из реальных возможностей банка и требований рынка;

• планирование и координация деятельности банка на финансовом рынке;

• разработка сбытовой политики, организация системы стимулирования реализации банковских продуктов и услуг, формирование потребностей покупателей;

• поддержание и развитие имиджа бан-

ка как надежной, ориентированной на потребности клиента организации».

Безусловно, данные функциями должны быть дополнены воздействиями, направленными на стабилизацию финансового рынка, обеспечение расширенного воспроизводства – это и антикризисная работа, и профилактические действия, и установление доверительных отношений с клиентами. Реализация данных функция возможна уже при существующем инструментарии банковского маркетинга, основу которого составляют: исследования рынка, политика в области сбыта и установления цены, система коммуникаций Рис. 4.

В то же время, используя только существующие маркетинговые инструменты реализовать воспроизводственный подход в полном объеме невозможно – необходимо развитие используемых приемов и методов рыночной работы, а также разработка нового инструментария. Основное направление совершенствования инструментария банковского маркетинга – это углубление и интенсификация отношений с потребителями и распространение данных подходов формирования длительных устойчивых связей на всех партнеров по финансовой деятельности.

Рис. 4. Инструменты банковского маркетинга [11]

Обновление методологии банковского маркетинга крайне важно для отечественных финансовых институтов, которые еще в значительной части придерживаются традиционной сбытовой концепции: «Современное банковское предпринимательство демонстрирует, что в основе маркетинга российских банков – все еще продукты, а не клиенты. Банки консервативны во многих отношениях, а особенно в том, что является фокусом их политики маркетинга – продуктов» [6, с. 23]. Сами банковские продукты недостаточно точно нацелены на различные группы потребителей: «зачастую предоставляемые физическим и юридическим лицам банковские продукты являют собой массовый набор банковских услуг, применимый к любому клиенту». Без выстраивания устойчивых отношений с каждым клиентом невозможно обеспечение стабильного расширенного воспроизводства, тем более что методологические разработки для установления подобных отношений уже сформированы отечественными исследователями в рамках маркетинга отношений (взаимодействия).

ПРИМЕЧАНИЯ

1. Николаева Т. П. Банковский маркетинг. – М: Изд. центр ЕАОИ, 2009. – 224 с.
2. Киселева Л. С. Банковский маркетинг. – Тюмень: ТГУ, 2005. – 108 с.
3. Беляков А. В. Банковские риски: проблемы учета, управления и регулирования. Управленческая методическая разработка. – 2-е изд. – М.: БДЦ-пресс, 2004.
4. Кошель Н. В. Формирование и управление банковским капиталом // Деньги и кредит. – 2010. – №4.
5. Уткин Э. А. Банковский маркетинг. – М.:ИНФРА-М, 1994.
6. Костоглодов Д. Д, Иванченко О. В. Маркетинг долгосрочных партнерских отношений в банковской сфере. – Ростов/на/Д, 2009. – 149 с.
7. Николаева Т. П. Банковский маркетинг. – М: Изд. центр ЕАОИ, 2009. – 224 с.
8. Гурьянов С. А. Маркетинг банковских услуг / Под ред. д. э. н., профессора Томилова В. В. – М., 2001. – [Электронный ресурс:] http://www.marketing.spb.ru/ read/m15/ index.htm.
9. Тулембаева А. Н. Банковский маркетинг. Завоевание рынка. – Алматы: Триумф «Т», 2007. – 448 с.
10. Финансово-кредитный энциклопедический словарь / под ред. А. Г. Грязновой. – М.: Финансы и статистика, 2002. – С. 693.
11. Коробов Ю. И. Банковский маркетинг // Деньги и кредит. – 1994. – № 9-10. – С. 16.

РЯЗАНСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ ИМЕНИ С. А. ЕСЕНИНА

УДК 577
ББК 28.901
Биология

биология

ГЕНДЕРНЫЕ РАЗЛИЧИЯ АДАПТАЦИОННЫХ РЕАКЦИЙ У ЛИЦ С РАЗЛИЧНОЙ СТЕПЕНЬЮ НАПРЯЖЁННОСТИ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Академик РАМН, доктор медицинских наук Н. А. Агаджанян
Кандидат биологических наук Т. В. Башкирева
Кандидат биологических наук А. В. Башкирева
Доктор медицинских наук А. Е. Северин

Изучены гендерные различия адаптационных реакций по показателям вариабельности сердечного ритма у спортсменов-парашютистов и у лиц с различной степенью напряжённости в профессиональной деятельности с использованием АПК «Варикард» в статистической обработке «ISCIM6.0». Выявлено, что у мужчин спортсменов-парашютистов и не парашютистов управление регуляцией ритмом сердца в условиях выполнения профессиональной деятельности осуществляется активностью LF, а у женщин спортсменок-парашютисток и не парашютисток – HF.

Ключевые слова
Адаптационные реакции, гендер, вариабельность сердечного ритма, степень напряженности в профессиональной деятельности

В каждой профессии есть свои особенности и, выполняя профессиональные действия, человек попадает в конкретные ситуации, сопровождающиеся определенными адаптационными реакциями сердечно-сосудистой системы. Принято считать, что гендер оказывает непосредственное влияние на уровень напряжения организма, в том числе в экстремальных условиях профессиональной деятельности. По данным R. E. Lucas, C. L. Gohm женщины чаще испытывают негативные эмоциональные состояния, и они более интенсивные, чем у мужчин [6]. По поводу гендерных различий в условиях стресса у исследователей нет единого мнения, поскольку реакция на напряжение может быть обусловлена индивидуальными особенностями адаптации, влияниями окружающей среды и прочее [3]. Напряженность трудового процесса имеет особое значение в адаптации гендера к профессиональной деятельности. Напряженность трудового процесса оценивается в соответствии с настоящими «Гигиеническими критериями оценки условий труда по показателям вредности, опасности факторов производственной среды, тяжести и напряжённости трудового процесса» [4].

Цель исследования: выявить гендерные различия адаптационных реакций по показателям вариабельности сердечного

ритма у спортсменов-парашютистов и у лиц с различной степенью напряжённости в профессиональной деятельности.

Методы. Показатели снимались в ортостатической пробе в естественных условиях во время рабочей смены с использованием АПК «Варикард» в статистической обработке «ISCIM6.0» [2]. В анализе применялись стандартные методы вариантной статистики: M±m, среднеквадратичное отклонение, достоверность различий определялась по t-критерию Стьюдента. Корреляционный анализ, её достоверность и рисунки выполнены в программе Statistica 6.0., гистограммы и результаты исследования анализировались в соответствии с принятыми характеристиками [2, 4].

Обследовано 261 человек (♂ – 131, ♀ – 130). Из них российских спортсменов-парашютистов – 104, не парашютистов с различным уровнем напряжённости труда (водители, бурильщики, геологи, геодезисты, слесари, фрезеровщики, продавцы, менеджеры компаний, бухгалтеры, экономисты, военнослужащие, врачи, учителя, воспитатели) – 157.

Результаты. На протяжении рабочего дня между обследованными как мужчинами, так и женщинами спортсменами-парашютистами и не парашютистами не выявлено достоверных различий по частоте сердечных сокращений. Анализ гистограмм показал напряжение регуляторных систем сердечно-сосудистой системы у мужчин, как спортсменов-парашютистов, так и занятых в трудовых условиях с различной степенью напряжённости. У мужчин спортсменов-парашютистов выявлено напряжение вазомоторного центра и этот показатель достоверно выше (t=5,45; P<0,001), чем у не парашютистов. Корреляционный анализ показал у мужчин спортсменов-парашютистов достоверно высокую связь HFlog с RMSSD (0,83; P<0,001) и SDNN (0,80; P<0,001), у не парашютистов – с SDNN (0,83;P<0,001) (таб. 1).

Таблица 1

Корреляция частотно-спектральных компонентов с RMSSD и SDNN у мужчин спортсменов-парашютистов и у не парашютистов в естественных условиях профессиональной деятельности

Показатели	Группа	HFlog	LFlog	VLFlog	ULFlog
RMSSD	Парашют.	0,83	0,65	0,58	0,37
	Н/ парашют	0,77	0,67	0,51	0,35
SDNN	Парашют.	0,80	0,86	0,75	0,53
	Н/ парашют	0,83	0,85	0,71	0,57

Таблица 2

Корреляция частотно-спектральных компонентов с RMSSD и SDNN у женщин спортсменок-парашютисток и у не парашютисток в естественных условиях профессиональной деятельности

Показатели	Группа	HFlog	LFlog	VLFlog	ULFlog
RMSSD	Парашют.	0,91	0,68	0,65	0,50
	Н/ парашют	0,79	0,54	0,42	0,36
SDNN	Парашют.	0,75	0,79	0,81	0,75
	Н/ парашют	0,73	0,73	0,71	0,64

У женщин спортсменок-парашютисток выявлено напряжение управления регуляцией ритмом сердца со стороны ULF, что свидетельствует о психоэмоциональном напряжении, у не парашютисток – HF. У спортсменок-парашютисток на протяжении рабочей смены наблюдались достоверно выше: SDNN (t=3,93; P<0,01), суммарный

эффект регуляции (CV%) (t=4,17; P<0,001), VLF (t=6,09; P<0,001), ULF (t=4,65; P<0,001), но достоверно ниже: стресс-индекс (t=3,76; P<0,01), средний период дыхательного цикла (HFt) (t=4,42; P<0,001), чем у женщин не парашютисток (таб. 2).

Корреляционный анализ выявил у женщин спортсменок-парашютисток достоверно высокую связь HFlog с RMSSD (0,91; P<0,001) и VLFlog с SDNN (0,81; P<0,001). Высокая активность быстрых и медленных волн II порядка у женщин спортсменок-парашютисток является признаками усиления регуляции на межсистемном уровне. У не парашютисток выявлен достоверно высокий уровень корреляции частотно-спектральных компонентов гемодинамики с SDNN. Эти данные указывают на активность симпатического звена вегетативной нервной системы у женщин не парашютисток в условиях выполнения профессиональной деятельности.

Из Рисунка видно, что у мужчин спортсменов-парашютистов в рабочую смену увеличивается связь RMSSD и SDNN с медленно-волновыми компонентами регуляции сердечного ритма (Рис.)

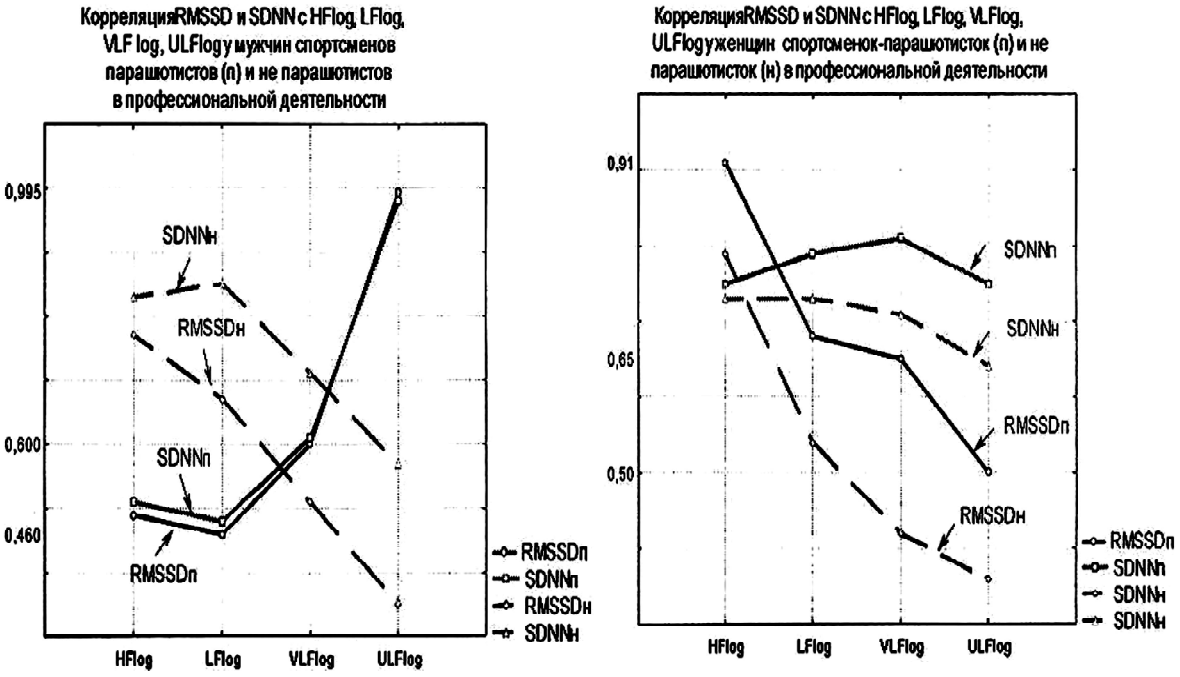


Рис. Изменение корреляционных связей частотно-спектральных компонентов с RMSSD и SDNN у российских мужчин и у женщин спортсменов-парашютистов и не парашютистов в естественных условиях профессиональной деятельности

Известно, что дополнительная стимуляция деятельности сердца под влиянием симпатических нейронов возникает лишь при экстренных ситуациях, например, в период стресса [1]. Считается, что при стрессе, интенсивной физической нагрузке происходит диффузная активация нейронов гипоталамуса, которая приводит к одновременному возбуждению симпатических и парасимпатических нейронов, регулирующих сердце и тонус сосудов. Это приводит к усилению деятельности сердца. Результаты корреляционного анализа подтвердили данное высказывание. Мы склонны считать, что у мужчин спортсменов-парашютистов в трудовом процессе профессиональной деятельности имеет место диффузная активация нейронов гипоталамуса с одновременным возбуждением как симпатических, так и парасимпатических нейронов. Мы полагаем, что данная особенность возникла в

результате длительного занятия парашютным спортом как адаптационная реакция на переход организма от высотной гипоксии к резкому торможению при раскрытии парашюта, что сопровождается перепадом артериального и венозного давления и, как следствие, дополнительной стимуляцией деятельности сердца под влиянием симпатических нейронов. У мужчин не парашютистов адаптация к трудовому процессу осуществляется за счёт активации вазомоторного центра, а у женщин в целом отмечаются адаптивно-компенсаторные реакции на нагрузку с различным уровнем достоверных связей.

Таким образом, наши исследования показали, что у мужчин спортсменов-парашютистов и у не парашютистов регуляция управления ритмом сердца в условиях профессиональной деятельности осуществляется активностью LF, а у женщин – HF.

ПРИМЕЧАНИЯ

1. Агаджанян Н. А., Тель Л. З., Циркин В. И., Чеснокова С. А. Физиология человека. – СПб: Сотис, 1998. – 528 с.

2. Баевский Р. М., Иванов Г. П., Чирейкин Л. В., Гаврилушкни А. П., Довгалевский П., Якушкин Ю. А., Миронова Т. Ф., Прилуцкий Д. А., Семенов Ю. Н., Федоров В. Ф., Флейшман А. Н., Медведев М. М. Анализ вариабельности сердечного ритма при использовании различных кардиографических систем (методические рекомендации) // Вестник аритмологии. – 2001. – № 24. – С. 65-87.

3. Агаджанян Н. А., Башкирева Т. В. Адаптационные реакции спортсменов-парашютистов различных климатогеографических широт на воздействие комплекса стресс-факторов // Российский научный журнал. – 2013. – № 2(33). – С. 277-280.

4. Гигиенические критерии оценки и классификация условий труда по показателям вредности и опасности факторов производственной среды, тяжести и напряженности трудового процесса. Р 2.2./2.6.1.1195-03. (Дополнение № 1 к Р 2.2.755-99. с 1 июля 2005 г. введен в действие ГОСТ Р 1.0-2004).

5. Флейшман А. Н. Медленные колебания гемодинамики. Теория, практическое применение в клинической медицине и профилактике. – Новосибирск: Наука, Сиб. предприятие РАН, 1999. – 264 с.

6. Lucas R. E. Gohm C. L. Age and sex differences in subjective wellbeing across cultures. In: Diener E., Suh E.M., editors. Culture and subjective well-being. Cambridge (MA): Bradford; 2000. – P. 291-318.

РЯЗАНСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ ИМЕНИ С. А. ЕСЕНИНА

УДК 577
ББК 28.901
Биология

биология

ИЗМЕНЕНИЕ ЧАСТОТНО-СПЕКТРАЛЬНЫХ КОМПОНЕНТОВ В УСЛОВИЯХ ЭКСТРЕМАЛЬНОЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ У ГЕНДЕРА В ЗАВИСИМОСТИ ОТ ВОЗРАСТА

Академик РАМН, доктор медицинских наук Н. А. Агаджанян
Кандидат биологических наук Т. В. Башкирева
Доктор медицинских наук А. Е. Северин

Изучены в изменения частотно-спектральных компонентов гемодинамики у мужчин и у женщин спортсменов-парашютистов и не парашютистов в условиях экстремальной профессиональной деятельности в зависимости от возраста с использованием АПК «Варикард» в статистической обработке «ISCIM6.0». В результате исследования у мужчин спортсменов-парашютистов выявлена достоверная отрицательная связь возраста с HF, LF, VLF, ULF, HFT, у парашютистов и не парашютистов – положительная с LFT.

Ключевые слова
Адаптационные реакции, частотно-спектральные компоненты, экстремальная профессиональная деятельность

Возрастные изменения вариабельности сердечного ритма (ВРС) являются актуальной проблемой с тех пор, как появились первые математические методы оценки синусовой аритмии [1-3]. В зарубежной литературе хронологический возраст связывают с типом стрессоров, которые воздействуют на человека, а физиологический возраст – с последовательностью или результатом воздействий стрессоров на состояние здоровья [3]. Получены фундаментальные данные о возрастном закономерном снижении активности парасимпатической и, в меньшей степени, симпатической активности [1, 4-7]. Маркером барорефлекторной чувствительности является мощность колебаний ритма сердца в диапазоне LF-частот. В настоящее время остается не достаточно изученным вопрос о механизмах возрастных изменений ВРС и связи возраста с показателями сердечного ритма как фактора гендерных различий в экстремальных условиях профессиональной деятельности.

Цель исследования: выявить изменения частотно-спектральных компонентов в условиях экстремальной профессиональной деятельности в зависимости от возраста.

Методы. Показатели снимались в ортостатической пробе в естественных условиях во время рабочей смены с использованием АПК «Варикард» в статистичес-

кой обработке «ISCIM6.0». В анализе применялись стандартные методы вариантной статистики: M±m, среднеквадратичное отклонение, достоверность различий определялась по t-критерию Стьюдента. Корреляционный анализ и рисунки выполнены в программе Statistica 6.0., гистограммы и результаты исследования анализировались в соответствии с принятыми характеристиками [1, 8].

Обследовано 314 человек (♂ – 179, ♀ – 135) из них спортсменов-парашютистов – 160, не парашютистов с различным уровнем напряжённости труда – 154 в возрасте от 18 до 63 лет.

Сравнительный анализ частотно-спектральных компонентов в ортостатической пробе показал, что у мужчин спортсменов-парашютистов достоверно ниже медленные колебания гемодинамики второго (t=3,0;P<0,01) и третьего (t=4,0; P<0,001) порядка, по HFlog и LFlog достоверных различий не выявлено. Время барорефлекторной реакции у мужчин спортсменов-парашютистов достоверно короче, чем у не парашютистов (t=7,4; P<0,01). У женщин спортсменок-парашютисток достоверно выше, чем у не парашютисток HFlog (t=4,4;P<0,001), LFlog (t=6,0;P<0,001), VLFlog (t=7,0;P<0,001), ULFlog (t=7,0;P<0,001), по LFT значимых различий не выявлено.

Мы изучили гендерные различия взаимосвязи возраста с показателями вариабельности сердечного ритма у спортсменов-парашютистов и не парашютистов в период рабочей смены в линейной зависимости, без деления обследованных на возрастные группы. В результате корреляционного анализа только у мужчин спортсменов-парашютистов выявлена достоверная отрицательная связь частотно-спектральных компонентов с возрастом, особенно с LF (0,57; P<0,001), у женщин спортсменок-парашютисток с HF (-0,37; P<0,05). У спортсменов-парашютистов профессиональная деятельность сопровождается высоким уровнем метаболизма (0,36 ÷ 0,44; P<0,05-0,01). У мужчин и у женщин не парашютистов достоверных различий взаимосвязи возраста с медленными колебаниями гемодинамики не установлено (Таблица).

Таблица

Корреляция возраста с ВСР у спортсменов-парашютистов и у не парашютистов в экстремальных условиях профессиональной деятельности

Показатели	Мужчины n=179		Женщины n=135	
	Парашютисты n=99	Не парашютисты n=80	Парашютисты n=61	Не парашютисты n=74
HFlog	**-0,40****	-0,19	**-0,37***	-0,0
LFlog	**-0,57*****	-0,16	-0,27	-0,11
VLFlog	**-0,32***	-0,02	-0,15	-0,12
ULFlog	**-0,30***	0,09	-0,13	-0,11
RMSSD	**-0,38****	**-0,23***	-0,27	-0,05
SDNN	**-0,45****	**-0,23***	**-0,31***	**-0,26***
CC1	-0,10	0,06	0,32	-0,06
CC0	**0,25***	0,06	0,26	0,18
HFt	**-0,29***	-0,08	-0,14	0,18
LFt	**0,47****	**0,30***	-0,15	0,07
VLFt	-0,01	0,01	0,04	-0,02
ULFt	-0,05	0,09	0,19	-0,10
VLF/HF	**0,36***	0,05	**0,44****	-0,07

Примечание: Жирный цвет – достоверность различий *<0,05; **<0,01; ***<0,001.

Из рисунка видно, что у всех обследованных динамика показателей ВСР идентична (Рисунок).

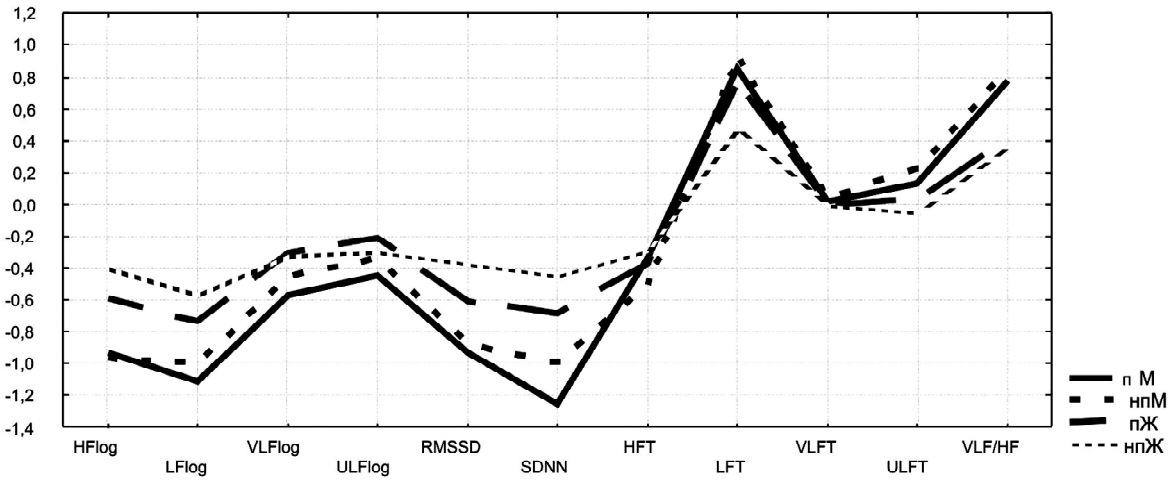


Рис. Корреляция возраста с показателями ВСР у мужчин и у женщин спортсменов-парашютистов и у не парашютистов.

Результаты исследования по мужчинам совпадают с данными литературных источников о том, что с возрастом снижается парасимпатическая (-0,38 ÷ -0,23; P<0,05) и симпатическая (-0,45 ÷ -0,23; P<0,01-0,05) активность вегетативной нервной системы [1-5]. По полученным данным у спортсменов-парашютистов и у не парашютистов больше снижается симпатическая активность, а не парасимпатическая, о чем свидетельствует достоверная отрицательная связь возраста с суммарным эффектом регуляции кровообращения (SDNN). Выявлена значимая положительная связь возраста с барорефлекторной реакцией у мужчин спортсменов-парашютистов (0,47;P<0,01) и у не парашютистов (0,30; P<0,05). Наши данные противоречат литературным сведениям [4-7]. Мы видим объяснение полученных результатов в следующих нескольких причинах. 1) У мужчин при физической и психоэмоциональной нагрузке управление регуляцией ритмом сердца осуществляется вазомоторным центром (LF). 2) Все мужчины спортсмены-парашютисты профессионалы, за плечами которых тысячи прыжков и барорефлекторная чувствительность является результатом адаптации к гипоксической тренировке, сохраняющаяся до старости. Именно в группе пожилых мужчин спортсменов-парашютистов получен наиболее достоверно высокий уровень корреляции возраста с медленными колебаниями гемодинамики и временем барорефлекторной реакции. Группа не парашютистов неоднородна по профессиональной деятельности и выявление их особенностей в цель данной работы не входила. 3). Выделение возрастных групп для сравнения затрудняет недостаточная изученность физиологических особенностей ВСР у взрослых.

Таким образом, в результате исследования у мужчин спортсменов-парашютистов выявлена достоверная отрицательная связь возраста с HF, LF, VLF, ULF, HFT, у парашютистов и у не парашютистов – положительная с LFT. У мужчин спортсменов-парашютистов барорефлекторная чувствительность является результатом адаптации к гипоксической тренировке. У спортсменов-парашютистов экстремальная профессиональная деятельность сопровождается высоким уровнем метаболизма.

ПРИМЕЧАНИЯ

1. Баевский Р. М., Иванов Г. П., Чирейкин Л. В., Гаврилушкни А. П., Довгалевский П., Якушкин Ю. А., Миронова Т. Ф., Прилуцкий Д. А., Семенов Ю. Н., Федоров В. Ф., Флейшман А. Н., Медведев М. М. Анализ вариабельности сердечного ритма при использовании различных кардиографических систем (методические рекомендации) // Вестник аритмологии. – 2001. – № 24. – С. 65-87.

2. Башкирева Т. В. Физиологические и психологические концепции адаптационных реакций на стресс-фактор // Российский научный журнал. – 2012. – № 1 (26). – С. 262-267.

3. Брайт Дж., Джонс Ф. Стресс. Теории исследования, мифы. – СПб.: прайм-ЕВРОЗНАК, 2003. – 352 с.

4. Жемайтите Д., Кепеженас А., Мартинкенас А., Подлипските А., Варонецкас Г. Ж. Зависимость характеристик сердечного ритма и кровотока от возраста у здоровых и больных заболеваниями сердечно-сосудистой системы // Физиология человека. – 1998. – №6. – С. 56-65.

5. Миронова Т. Ф., Миронов В. А. Возрастные особенности вегетативной регуляции синусового ритма в норме и патологии // Физиология человека. – 1993. – №2. – С. 84-90.

6. Писарук А. В. Вариабельность сердечного ритма при старении: механизмы изменения. – www. biblioteka.starenie.ru

7. Фролькис В. В. Стресс-возраст-синдром // Физиологический журнал. – 1991. – № 3. – С. 3-11.

8. Heart Rate Variability. Standarts of Measurements, Physiological Interpretation, and Clinical Use // Circulation. – 1996. – V. 93. – P. 1043-1065.

SUMMARY

Ryndin I. J. Personal Structure of the Ryazan Nobility Entered in the Book of Noble Families in the Period from 1862 to 1900 // Russian Scientific Journal. – 2013. – № 3(34). – PP. 5 – 28. [1,9 п. л.]

Key words

Nobility, noble families book (NFB), Noble Deputies Assembly, Ryazan ancient nobility, personal nobility, titled nobility, noble tales, smallholders, small gentry, foreign nobles, Belarusian, Polish and Lithuanian gentry

Summary

Analysis of the composition of the Ryazan nobility in the post-reform period (1862-1900s.). Identification of noble families of different origin: an ancient nobility, ennoble (for the army or the civil service, by order of the emperor), titled nobility. The ratio of the ancient and ennoble the Ryazan of governorships. Information about the nobility introduced into the book of noble families (NFB) in the post-reform period. Determinations of the social background of the new members of the nobility, introduced in I, II and III parts of the BNF.

Yurin V. A. History of Creation of the Religious Schools in the Kasimov City // Russian Scientific Journal. – 2013. – № 3(34). – PP. 29 – 36. [0,6 п. л.]

Key words

Education reform, religious schools, Kasimov's religious schools

Summary

The article is devoted to the history of creation of the religious schools in Kasimov city in the province of Ryazan (1812-1832).

Kotov M. P. Sketches of Plant Syntul Kasimov's County Ryazan Province (edited by Iv. Alyakrova and F. Dashkova) // Russian Scientific Journal. – 2013. – № 3(34). – PP. 37 – 46. [0,8 п. л.]

Key words

Ryazan Province, Syntulsky metallurgical plant, mine owners the Batashovs, the story of creation and functioning, socio-economic and domestic situation of the factory staff.

Summary

Sketches of the History of the plant Syntul Kasimovkskogo County Ryazan province are written by the Syntul factory worker Mikhail Petrovich Kotov, are edited by Syntul school teachers of the 1 stage Ivan Alyakrovm and F. Dashkov in 1926.

Zmeev V. A., Nagornov V. P. D. E. Min – Professor of Moscow University // Russian Scientific Journal. – 2013. – № 3(34). – PP. 47 – 53. [0,6 п. л.]

Key words

Moscow State University, Faculty of Medicine, Department of Forensic Medicine, Assistant, Professor, Vice-Rector, poet and translator.

Summary

The article is devoted to the life and creative work of a great scientist and educator, a talented poet and translator, Dmitry Egorovich Minh. Basing on the rare sources and literature, the author of the article tell the story of a family D.E. Mina, about his years of study, work and creative work. Particular attention is paid to his service in the Imperial Moscow University, which was successfully combined with translation works of prominent poets of several European countries into Russian.

Rogozhkin D. A. Changes in Household Life of a Provincial Town in the Period of the NEP (Based on Materials of the Ryazan) // Russian Scientific Journal. – 2013. – № 3(34). – PP. 54 – 58. [0,4 п. л.]

Key words

Housing, rent, electricity, radios, water conduit, «Nepman»

Summary

Discussed the changes in mode of life of the inhabitants of the provincial town in a rather turbulent period of Russian history – the 20-ies of XX century, which include such processes as: the attraction of the population to housing management, improvement of the external appearance of a provincial town, electrification, radios, water conduit, change of the system of food and clothing of the population of the city, etc.

Eremin I. V. Life and Behaviour of the Red Army Officer in 1930s // Russian Scientific Journal. – 2013. – № 3(34). – PP. 59 – 64. [0,5 п. л.]

Key words

Red Army, Red Army commanders, financial circumstances

Summary

The article deals with the image of officer of the Red Army 1930s, his financial circumstances, behavior in everyday life. Particular attention is paid to some of the negative trends in the environment of the Red Army commanders of the studied period.

Danilchenko S. L. Stalin's Foreign Policy Doctrine // Russian Scientific Journal. – 2013. – № 3(34). – PP. 65 – 69. [0,4 п. л.]

Key words

National state policy, geopolitics, national idea, international relations, political pragmatism, the Russian statehood.

Summary

The systemic global crisis showed complete failure of the neoclassical theory of social development and the neoliberal model of the modern world. In this context the historical and philosophical understanding of the Russian community main features of civilized nations, national priorities and historical perspectives of Russia, the geopolitical aspects of the Stalin's national and state policy is particularly relevant.

Oskolok K. V. Evolution of Professor and Teacher Staff and Students of Chemical Faculty of Soviet Universities in 1920-1950-ies // Russian Scientific Journal. – 2013. – № 3(34). – PP. 70 – 76. [0,4 п. л.]

Key words

The Soviet high school, university chemistry education, faculty, students

Summary

The article deals with the formation problems of new professors and students of chemical faculty of Soviet universities in 1920-1950's. Based on a variety of sources and literature, the author shows the difficulties of this period in the history of Russian higher education, including the grave consequences of political repressions.

Kazanchev D. V. Functional transformation of the NATO // Russian Scientific Journal. – 2013. – № 3(34). – PP. 77 – 83. [0,6 п. л.]

Key words

The NATO, foreign policy, foreign policy interests, the strategic concept, allies

Summary

In article the author investigates the process of functional transformation of the North Atlantic Alliance throughout the twenty years' period since disintegration of bipolar system of the international relations. The given problem is considered on the basis of the spent analysis of a number doctrines of the NATO in the field of foreign policy. The attention that, despite end of the «cold war», the Alliance has got variety of new functions and purposes.

Gorbunov B. V. History and Regional Studies Expedition of «Russian Scientific Journal», Ryazan RO «All-Russian Movement of Fleet Support» and SIL Problems Regionalization of Education of Ryazan Institute of Education Development in the Study of Historical and Cultural Heritage of Ryazan Region (Travel Notes) // Russian Scientific Journal. – 2013. – № 3(34). – PP. 84 – 97. [0,6 п. л.]

Key words

History, regional studies, expedition, Ryazan region, historical and cultural heritage

Summary

The article is devoted to the activities and results of the first season of History and local history expedition, the «Russian scientific journal», Ryazan RO «All-Russian Public Movement Fleet Support» and RL problems regionalization of education of Ryazan Institute of Education Development in the study of historical and cultural heritage of Ryazan region and adjoined territories in 2012.

Blokhina N. A. John Searle on Free Will // Russian Scientific Journal. – 2013. – № 3(34). – PP. 98 – 104. [0,6 п. л.]

Key words

Analytical philosophy, free will, causal reduction, neurobiology, quantum indeterminism, John Searle

Summary

John Searle solves free will problem in the framework of his theory of mind – «biological naturalism». Free will phenomena are considered to have neurobiological and quantum mechanical determination. Critics of Searle's position argue that the physicalist explanation of free will is insufficient.

Baykova L. A. Pedagogical Support of Individual Educational Trajectory Magisters: Interactive Methods // Russian Scientific Journal. – 2013. – № 3(34). – PP. 105 – 115. [0,8 п. л.]

Key words

An individual educational trajectory, pedagogical support, independent work, a method couching, an essay, an advancing, a portfolio

Summary

In article experience on pedagogical support of an individual educational trajectory magisters is reflected technologies of the organisation of an individual educational route, a technique of the organisation of independent work magisters with use of methods couching, an essay, advancings, a portfolio, in particular, are described, etc.

Legostaev I. I., Verguz A. S. Educational Space Formations and Managements Patriotic Education of Youth // Russian Scientific Journal. – 2013. – № 3(34). – PP. 116 – 122. [0,6 п. л.]

Key words

Educational space, patriotic education, students of high school, social protection, national

safety

Summary

In article patriotic education as one of the central problems of education of modern youth is considered at training in high school. Patriotic education is analyzed in various aspects: as the form of social protection in the tideway of national safety, as one of principles of invariancy of a Russian education, as an essential component of educational space of an educational institution.

Mitina L. M. Professional Deformation of the Teacher and the Propensity to Form Dependency of Students // Russian Scientific Journal. – 2013. – № 3(34). – PP. 123 – 136. [1,1 п. л.]

Key words

Personality of the teacher, professional deformation, the psychological safety of students, forming relationships

Summary

The paper describes an empirical study of professional deformation teachers, their impact on the psychological security and propensity to form dependences among students. Analyzed the elaboration of the problem in psychological science. Proposed remedial educational program: «Prevention and correction of deformities professional teacher» and «Psychological safety in the classroom». The efficiency of developed programs. Recommended their implementation in educational institutions, as well as in the system of training and professional development of teachers.

Ostrovskya L. V, Litvishkov V. M., Vilkova A. V., Polyakova O. V., Semenov V. A., Fedosova O. A., Belyaeva E. S., Ostrovsky I. S. Culture according to System-Value Basis, Affecting the Stability of State of the Human in Climate Change Factors // Russian Scientific Journal. – 2013. – № 3(34). – PP. 137– 142. [0,5 п. л.]

Key words

Climate therapy, culture according to climat education in the development and establishment of sustainable health.

Summary

In the research work presents a paradigm of the culture of health and the impact of factors on climatotherapeutic culture according to system-value climat education person.

Panov V. I., Selezneva M. V. Personality-Professional Model of Humanitarian Subjects Lecturers' Development in Accordance with the Acmeological Approach // Russian Scientific Journal. – 2013. – № 3(34). – PP. 143 – 149. [0,6 п. л.]

Key words

Personality, activity, development, professionalism, acmeological approach, effectiveness, content-analysis, university lecturer

Summary

As a theoretical base of the research the descriptive acmeological model of personality-professional development of the labour subject (A. A. Derkach) has been used. The authors of the article have worked up the personality-professional model of development of humanitarian subjects' lecturers. It is the first time when the method of content-analysis of the texts of the lecturers' publications has been applied for the task of this kind. Dependence of the text on personal and operational characteristics of the lecturers has been considered. A correlation analysis of model components has been used to define the correlations of effectiveness and success of pedagogical activity.

Fomina N. A., Matukina E. S. Temperament Peculiarities of Pre-School Pedagogues // Russian Scientific Journal. – 2013. – № 3(34). – PP. 150 – 157. [0,6 п. л.]

Key words

Personality, pre-school pedagogues, temperament, activity, emotionality, psyche activity regulation, choleric, sanguine, melancholic and phlegmatic temperament types

Summary

In the article activity, emotionality and regulation of mental activity peculiarities as the means of pre-school pedagogues' temperament are represented. Specific character of above-named peculiarities of pedagogues with different types of temperament is described.

Levchenko E. G., Falunina E. V. Some Aspects of Tolerance – a New View on the Concept Nature // Russian Scientific Journal. – 2013. – № 3(34). – PP. 158 – 165. [0,6 п. л.]

Key words

Tolerance, psychological phenomenon, characteristic (line) of the personality, semi-subject personality, components of a kernel of structure of tolerance, valuable orientations, emotional stability, communicative competence, empathy and assertivnost.

Summary

Tolerance as a psychological phenomenon and the characteristic (line) of the personality, it is inherent in such level of personal development which we define as «polysubjectivity of the personality».

The polysubject personality can be characterized from a position of various theories: on emotional appeal – enthusiasm and creativity; on style of pedagogical communication – prinimayushche-developing; at the choice of strategy of an exit of their conflict situations – compromise cooperating, on social and role positions – the adult child; on style of the management – situational and democratic.

The major factors influencing formation and development of tolerance, we consider, components of a kernel of its structure are: valuable orientations, emotional stability, communicative competence, empathy and assertivnost.

Belenkova L. U., Abramova I. V., Gamayunova A. N., Karpunina O. I. Integration and Inclusion: Problems, Research, Solutions // Russian Scientific Journal. – 2013. – № 3(34). – PP. 166 – 172. [0,6 п. л.]

Key words

Children with disabilities, inclusion, integration, educational integration, social policy, focused on a comprehensive social rehabilitation and social integration of children with disabilities and their families; technology distance learning for children with disabilities; modern integrated infrastructure rehabilitation and education care for children with disabilities and children with disabilities; training of teachers implementing integrated education.

Summary

In the article the problem of educational integration and inclusion in Russia and in a particular region – Mordovia, where the activities of the laboratory «Integrated education of children in the modern education system», created on the basis of Mordovia State Pedagogical Institute named after M. E. Evseveva, implemented training model teacher, competent in the organization of correctional and educational support for children with disabilities, as an innovative teaching strategy and tactics that performs an important social and educational mission for children in this category, presented the experience and results of the interaction of the university with the Ministry of Education and Science, the subjects of the educational system, the municipal government bodies and other organizations, to solve problems of education, rehabilitation and socio-cultural psychological and educational support for these children a particular region.

Bobkova O. V. Structural and Functional Model of Design Technology Psycho-Pedagogical Support of Children in Humanitarian-Oriented Education Center Space // Russian Scientific Journal. – 2013. – № 3(34). – PP. 173 – 179. [0,6 п. л.]

Key words

Children with disabilities, educational integration, psychological and educational support, technology, engineering, structural and functional model

Summary

The article deals with the theoretical basis and practical problems of model development cooperation, and to identify their roles in the design of technology psycho-pedagogical support of children in humanitarian-oriented educational environment.

Kucher A. A. Diagnostics and Preventive Maintenance No Vital Experiences of Experiences of Senior Pupils of Moscow // Russian Scientific Journal. – 2013. – № 3(34). – PP. 180 – 186. [0,6 п. л.]

Key words

No vital experiences, the latent period of suicide behaviour, suicide behaviour, imagokorrection, sublimation.

Summary

Results of experiment on revealing of personal changes at realisation of psychocorrection of behaviour of schoolchildren with no vital experiences, at a finding stage in a latent phase of suicide behaviour are presented. The mechanism of change of a self-estimation of the person under influence imagokorrection providing sublimation of sense of guilt from a zone no vital experiences in a zone of vital positions is offered.

Markov A. S. Matrix of Roles of the Cadet in Dyads in the Educational Environment of Military High School // Russian Scientific Journal. – 2013. – № 3(34). – PP. 187 – 197. [0,8 п. л.]

Key words

A matrix of roles, a dyad, conventional roles, professional formation, the psychodidactic approach, the educational environment

Summary

In article mutual relations of cadets in dyads with classmates, commanders and teachers are considered. The matrix of roles of the cadet of military high school in dyads is made. It is offered to use this matrix of roles for working out of technology of training and education of the future officers.

Polyakov E. A. Riliv-Terapiy as the New Psychotherapeutic Direction in Psychological Consultation // Russian Scientific Journal. – 2013. – № 3(34). – PP. 198 – 208. [0,9 п. л.]

Key words

Riliv-terapiya, psychotherapy, psychological consultation, psychoequipment, psychological work, «casual fellow traveller» method, procedure of approbation of riliv-therapy, supervision, psychodiagnostics

Summary

In this article riliv-therapy as a new integrated approach, the direction and a method of the psychotherapeutic theory, methodology, a technique and practice for the first time is shown to society and professional community; the general system description of one of fundamental practical psychotechnologies and the psychotechnician of riliv-therapy is provided (the «casual fellow traveller» method consisting of a number of methodical receptions), procedure of scientific and experimental approbation of riliv-therapy is opened; relevance and the practical importance of riliv-therapy as psychotherapeutic technology of psychological consultation is revealed.

Ouroubkova L. M. The Theme of the Text and Translation // Russian Scientific Journal. – 2013. – № 3(34). – PP. 209 – 218. [0,8 п. л.]

Key words

Theme, development of interaction, content and form of the text, formal grammatical and informative structure of the text, syntactical transformations in translation, knowledge of the ways of the development of the main thought in texts of different types

Summary

There is investigated the notion of the theme of the text and how this notion is studied in linguistics, psycholinguistics, psychology, theory of translation; attention is drawn to how of the theme of the text is understood by a translator.

It is emphasized in the article that the theme determines the efficiency of translation, the theme allows to reproduce the unity of the form and the content of the text.

Knowledge of reality, language, communication, psychology of the speakers, a skill to reproduce the whole vivid picture of the relations of reality form the basis of the theme of the text. The theme of the text influences all the process of interaction, the theme of the text depends on the skill to reproduce the formal grammatical and the informative structure of the text. Understanding and reproducing the theme of the text is formed as a skill to get knowledge connected with the theme, knowledge of seeing the world by people, knowledge of ways of reproducing sense. The theme of the text is the highest meaningful structure in translation, the theme of the text directs and regulates the process of creating meaningful structures of the text of translation.

Andreeva E.V. The Role of Brain Injury Lateralization in Cross-Modal and Verbal-Nonverbal Interactions // Russian Scientific Journal. – 2013. – № 3(34). – PP. 219 – 223. [0,4 п. л.]

Key words

Stimulus types interactions, cross-modal interactions, comparison, recognition

Summary

The article concerns the results of the study of cross-modal and verbal-nonverbal interactions in local brain pathology. It was demonstrated that changes in efficiency of the comparison operation and recognition depend on the brain injury lateralization and caused by different reasons. Possible mechanisms of these facts are discussed.

Bazarkina I. N. Personal Resources and Koping-Strategii in Youth and the Maturity: Age and Regional Aspects // Russian Scientific Journal. – 2013. – № 3(34). – PP. 224 – 233. [0,8 п. л.]

Key words

Youthful and mature age, personal resources, resilience, involvement, control, risk acceptance, existential ispolnennost, activity, optimism, intelligence of life, self-acceptance, self-esteem, ideas of human nature, koping-strategy

Summary

In an ethnoregional context: Russia (Moscow and Grozny), Armenia (Yerevan), Italy (Rome), – practical research of age distinctions is presented (youth and a maturity) expressivenesses of psychological personal resources, are given age and ethnoregional features of manifestations of koping-strategy; conclusions are drawn on a mutually ratio of personal resources and a koping at persons of youthful and mature age, young men and girls, men and the women belonging to various ethnoses, the countries and regions; psikhologo-pedagogical recommendations for system of the higher school are provided.

Ezhovkina E. V. Simulation of the Process of Interaction of Experts in the Pedagogical Support of Adaptation of Children with the Limited Possibilities of Health in the Conditions of Innovative Humanities-Oriented Education Center // Russian Scientific Journal. – 2013. – № 3(34). – PP. 234 – 240. [0,6 п. л.]

Key words

Interaction, cooperation of experts of pedagogical support of adaptation, model, Humanities-oriented education center

Summary

The article contains the results of theoretical analysis of psychological and pedagogical literature on the problem of modeling of the process of interaction of experts in the course of pedagogical support of adaptation of children with the limited possibilities of health. The author has developed a model of the interaction of specialists pedagogical support adaptation of children with the limited possibilities of health in the conditions of innovative Humanities-oriented education center. A detailed analysis of each block model, defined by its purpose.

Ivlev E. A. Formation of Competence-Based Approach in Management of Development of Civil Servants // Russian Scientific Journal. – 2013. – № 3(34). – PP. 241 – 251. [0,9 п. л.]

Key words

Competences, competence, competence-based approach, public service reform, development of civil servants

Summary

In article theoretical and methodical aspects of formation of competence-based approach in management of development of civil servants are considered. Specific of understanding competences and competence of civil servants in the conditions of public service reform is shown.

Igonin A. S. Pedagogical Support of the Formation of Citizenship of Students in Relation to Persons with Disabilities in Humanitarian-Oriented Educational Environment // Russian Scientific Journal. – 2013. – № 3(34). – PP. 252 – 259.[0,6 п. л.]

Key words

Citizenship, educational environment, humanitarian-oriented environment, educational support

Summary

The article considers the problem of formation of civil position of students in relation to persons with disabilities, defines the role of the Humanities-oriented educational environment in this process and reveals the importance of accompanying activities of the teacher in the formation of civil position of the individual.

Nikolaeva I. A. Prognostical Potential as an Integrative Quality of Personality and It's Relationships with Features of Educational Professional Activity // Russian Scientific Journal. – 2013. – № 3(34). – PP. 260 – 266. [0,5 п. л.]

Key words

Prognostic potential, personality, educational professional activity, development, integrative quality of the personality

Summary

The article presents the results of theoretical analysis and empirical research of the prognostic potential of personality: its structure and the relationships with the features educational activity on the example of students of higher education institutions.

Selivanova E. The Pedagogical Model of the Subject Matter of a Folk Costume // Russian Scientific Journal. – 2013. – № 3(34). – PP. 267 – 272. [0,5 п. л.]

Key words

Activity, knowledge, personality, methods, model, national costume, object, pedagogy, regional component

Summary

The article is devoted to the creation of a pedagogical model for the teaching of the subject «folk costume». On the basis of the experience of work in the Ryazan art school.

Senator S. S. Preparation of Students for Conducting Extracurricular Activities, Forming the Civic Education of Students // Russian Scientific Journal. – 2013. – № 3(34). – PP. 273 – 275. [0,2 п. л.]

Key words

Civic education, after-hour activity of students, patriotic aspect

Summary

In this paper the author defined civic orientation extracurricular activities in school, described the organization of extracurricular activities of the students of civil orientation is the most important in the development of the educational system of the educational institution and optimizes social and civil activity of schoolchildren.

Chen Qiang, Shan Nina (KHP). Application of Constructivism in ICT for College Students // Russian Scientific Journal. – 2013. – № 3(34). – PP. 276 – 280. [0,4 п. л.]

Key words

Constructivism, ICT, constructivism learning theory

Summary

With the rapid development of technology, the Information and Communication technology has been brought into educational area. ICT breaks away from the traditional 'chalk and talk' teaching method into student-centered mode. In this paper, the author discusses the inevitable trend for foreign language teaching by using Constructivism theory in ICT-supported teaching. According to creating constructivism learning environment theory, teacher, as a facilitator, guides the students-centered learning and how ICT can be used in teaching and learning. The author also discusses the possible challenges and limitations in carrying out ICT-supported teachings and learning, and tries to find out methods to solve and avert these problems. The author hopes that the analysis can shed light on the English teachers in English teaching.

Dudin A. A. The Language of «The Tale about Evpatij Kolovrat...» by S. A. Yesenin // Russian Scientific Journal. – 2013. – № 3(34). – PP. 281 – 285. [0,4 п. л.]

Key words

Yesenin, poetic language, dialect vocabulary, occasionalisms

Summary

The article is devoted to the linguistic analysis of «The Tale about Evpatij Kolovrat...» by S. A. Yesenin. We consider the phonetic, lexical and word-formation, syntactic features of the Yesenin's text.

Izergin N. D., Kishkel E. N. The Problem of Implementing Lean Manufacturing in the Framework of Enterprise Strategic Management // Russian Scientific Journal. – 2013. – № 3(34). – PP. 286 – 291. [0,5 п. л.]

Key words
Strategic management, functional programs, lean manufacturing, staff motivation, quality system, relationships with suppliers, production logistics.

Summary
The article aims to demonstrate the interconnection of strategic management and the problem of implementing the system of lean manufacturing in enterprises. The authors have determined the main ways to solve the problems of staff training, relationships with suppliers, development of production logistics while implementing the proposed system. It is recommended to use the designated approaches at introduction of economical manufacture at the industrial enterprises.

Koshel N. V. Banking Marketing and Reproduction Approach // Russian Scientific Journal. – 2013. – № 3(34). – PP. 292 – 304. [1,0 п. л.]

Key words
Reproduction approach, banking marketing, evaluation of banking marketing

Summary
The article examines special features of reproduction approach for banking. It establishes that from the perspective of the reproductive approach, the variety of definitions of banking marketing, their wide range – from its perception as a set of market instruments to ideological prerequisites of business – reaffirm that marketing is a great importance to ensuring continuous reproduction of exchange.

Agadzhanyan N. A., Bashkireva T. V., Bashkireva A. V., Severin A. E. Gender Differences in Adaptive Response in Patients with Varying Degrees of Tensions in the Profession // Russian Scientific Journal. – 2013. – № 3(34). – PP. 305 – 308. [0,3 п. л.]

Key words
Adaptation reactions, gender, heart rhythm variability, tension in the profession

Summary
Examined gender differences in adaptive response in terms of heart rate variability in athletes paratroopers and those with varying degrees of intensity of professional work with «Varikard» device in statistical analysis «ISCIM 6.0». The study revealed that men athletes paratroopers and non-paratroopers control heart regulation in the natural environment-performing professional activity carried LF, but for women athletes paratroopers and non-paratroopers – HF.

Agadzhanyan N. A., Bashkireva T. V., Severin A. E. Change the Frequency of the Spectral in the Condition of Professional Activity as a Function of Age // Russian Scientific Journal. – 2013. – № 3(34). – PP. 309 – 312. [0,3 п. л.]

Key words
Adaptation reactions, gender, frequency spectral components, extreme condition of professional activity

Summary
Studied changes in the frequency of the spectral components of hemodynamics in male and female athletes paratroopers and non-paratroopers in the extreme condition of professional activity as a function of age using «Varikard» device in statistical analysis «ISCIM 6.0». The study found men athletes paratroopers significant negative correlation of age with HF, LF, VLF, ULF, HTF with paratroopers and non-paratroopers – positive with LFT.

АВТОРЫ (AUTHORS)

АБРАМОВА Инна Викторовна – кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры коррекционной педагогики и специальных методик Мордовского государственного педагогического института имени М. Е. Евсевьева
Контактная информация: E-mail: IVA-76@yandex.ru; тел. 8-(834)-233-92-96

АГАДЖАНЯН Николай Александрович – доктор медицинских наук, профессор, академик РАМН, заслуженный деятель науки РФ, председатель Головного совета «Здравоохранение и экология человека» и проблемной комиссии «Эколого-физиологические проблемы адаптации» РАМН, лауреат премии Правительства РФ (2007), профессор кафедры физиологии Российского университета дружбы народов (Москва)
Контактная информация: тел: 84954331022

АНДРЕЕВА Евгения Владимировна – аспирант 3 г/о кафедры нейро- и патопсихологии факультета психологии МГУ имени М В. Ломоносова
Контактная информация: E-mail: zhenya.andreeva@gmail.com; тел. 89671658945

БАЗАРКИНА Ирина Николаевна – аспирант кафедры возрастной психологии Московского городского психолого-педагогического университета, заведующая учебным отделением психологии факультета социальной медицины Государственной классической академии имени Маймонида
Контактная информация: E-mail: bin2476@mail.ru; тел. 8-929-943-04-10

БАЙКОВА Лариса Анатольевна – доктор педагогических наук, профессор, директор Института психологии, педагогики и социальной работы Рязанского государственного университета имени С. А. Есенина
Контактная информация: E-mail: l.baykova@rsu.edu.ru; тел. 8-(4912)-25-52-60

БАШКИРЕВА Анастасия Викторовна – кандидат биологических наук, старший преподаватель кафедры медико-биологических и психологических основ физического воспитания Рязанского государственного университета имени С. А. Есенина
Контактная информация: E-mail: bashkireva32@gmail.com; тел. 89209577507

БАШКИРЕВА Татьяна Валентиновна – кандидат биологических наук, доцент, старший научный сотрудник кафедры общей психологии Рязанского государственного университета имени С. А. Есенина
Контактная информация: E-mail: bashkirevat@bk.ru; тел. 89105727759

БЕЛЕНКОВА Лариса Юрьевна – кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры психологии Мордовского государственного педагогического института имени М. Е. Евсевьева
Контактная информация: E-mail: lara.belenckova@yandex.ru; тел. 8-(834)-235-55-90

БЕЛЯЕВА Екатерина Сергеевна – кандидат педагогических наук, докторант кафедры педагогики, психологии и ТСО ФДПО ГБОУ ВПО РязГМУ Минздрава России
Контактная информация: E-mail: ekbelyaeva@yandex.ru; тел. 8-903-640-42-51

БЛОХИНА Наталья Александровна – кандидат философских наук, доцент, доцент кафедры философии Рязанского государственного университета имени С. А. Есенина
Контактная информация: E-mail: bna@mail.ryazan.ru; тел. 8-(4912)-36-27-82

БОБКОВА Ольга Валерьевна – кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры коррекционной педагогики и специальных методик Мордовского государственного педагогического института имени М. Е. Евсевьева
Контактная информация: E-mail: bobkova7@yandex.ru; тел. 8-(834)-235-13-26

ВЕРГУЗЬ Александр Сергеевич – аспирант кафедры психолого-педагогического образования МГГУ имени М. А. Шолохова
Контактная информация: E-mail: verguz-as@mail.ru; тел. 8-(926)-484-47-99

ВИЛКОВА Алевтина Владимировна – кандидат педагогических наук, доцент, ученый секретарь НИИ ФСИН России (г. Москва)
Контактная информация: тел. 8-(4912)-45-37-45

ГАМАЮНОВА Антонина Николаевна – кандидат педагогических наук, доцент Мордовского государственного педагогического института имени М. Е. Евсевьева
Контактная информация: E-mail: Gamaenova@yandex.ru; тел. 8-(834)-233-92-96

ГОРБУНОВ Борис Владимирович – доктор исторических наук, профессор, заведующий НИЛ проблем регионализации образования Рязанского института развития образования, академик РАЕН
Контактная информация: E-mail: borgor.1949@mail.ru; тел. 8-(4912)-35-09-26

ДАНИЛЬЧЕНКО Сергей Леонидович – доктор исторических наук, декан ф-та подготовки руководящих и педагогических кадров Московского ин-та открытого образования
Контактная информация: E-mail: sldistorik@bk.ru; тел. 8-905-642-17-69

ДУДИН Алексей Александрович – учитель русского языка и литературы УКП при ФБУ ИК-2 УФСИН России по Рязанской области.
Контактная информация: E-mail: dudin.ryazan@ya.ru; тел. 8-(4912)-76-73-23

ЕЖОВКИНА Елена Васильевна – аспирант кафедры педагогики, ассистент кафедры коррекционной педагогики и специальных методик Мордовского государственного педагогического института имени М. Е. Евсевьева
Контактная информация: E-mail: ezhovkina.elena@mail.ru; тел. 8-(8342)-33-92-96

ЕРЁМИН Илья Владимирович – соискатель кафедры истории России Рязанского государственного университета имени С. А. Есенина
Контактная информация: E-mail: i.eremin@rsz.ru; тел. 89105670037

ЗМЕЕВ Владимир Алексеевич – доктор исторических наук, профессор, профессор кафедры глобалистики факультета глобальных процессов Московского государственного университета имени М. В. Ломоносова.
Контактная информация: E-mail: vazmsu@mail.ru; тел. 8-916-264-18-42

ИВЛЕВ Евгений Анатольевич – аспирант кафедры управления персоналом факультета государственного управления Московского государственного университета имени М. В. Ломоносова
Контактная информация: E-mail: ivlevdjon@mail.ru; тел. 89265405301

ИГОНИН Александр Сергеевич – аспирант кафедры педагогики Мордовского государственного педагогического института имени М. Е. Евсевьева
Контактная информация: E-mail: I-go@list.ru; тел. (8342) 350890

ИЗЕРГИН Николай Донатович – доктор технических наук, профессор, профессор кафедры менеджмента Коломенского института (филиала) Московского государственного открытого университета
Контактная информация: E-mail: izerqin-nikolayy@rambler.ru; тел. 8-496-615-15-47

КАЗАНЧЕВ Дмитрий Владимирович – аспирант второго года обучения кафедры теории и истории международных отношений Российского университета дружбы народов (РУДН), сотрудник Аппарата Правительства Российской Федерации
Контактная информация: E-mail: dum0h@mail.ru; тел. 8-905-521-29-78

КАРПУНИНА Ольга Ивановна – кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры коррекционной педагогики и специальных методик, декан факультета психологии и дефектологии Мордовского государственного педагогического института имени М. Е. Евсевьева
Контактная информация: E-mail: karp-line@yandex.ru; тел. 8-(834)-233-92-91

КИШКЕЛЬ Елена Николаевна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры менеджмента Коломенского института (филиала) Московского государственного открытого университета
Контактная информация: E-mail: Helen.kishkel@qmail.com; тел. 8-496-615-15-47

КОТОВ Михаил Петрович – рабочий завода Сынтул Рязанской губернии (1926 г.)

КОШЕЛЬ Наталья Викторовна – кандидат экономических наук, главный экономист Департамента банковского надзора Банка России, докторант кафедры экономической теории Ростовского государственного экономического университета
Контактная информация: E-mail: knv21@mail.ru; тел. 8-916-255-37-47

КУЧЕР Александр Артурович – кандидат психологических наук, ст. преподаватель кафедры общей психологии и истории психологии Московского гуманитарного ун-та
Контактная информация: E-mail: Ale-kucher@mail.ru; тел. 8-903-502-92-95

ЛЕВЧЕНКО Елена Геннадьевна – кандидат психологических наук, директор МБОУ «СОШ № 26» (г. Братск, Иркутская область)
Контактная информация: E-mail: LevchenkoEG@yandex.ru; тел. +7 964 222 6554

ЛЕГОСТАЕВ Иван Иванович – доктор педагогических наук, профессор кафедры психолого-педагогического образования МГГУ имени М. А. Шолохова
Контактная информация: Тел. 8-(903)-113-52-62.

ЛИТВИШКОВ Владимир Михайлович – доктор педагогических наук, профессор кафедры педагогики, психологии и ТСО ФДПО ГБОУ ВПО РязГМУ Минздрава России
Контактная информация: тел. 8-(4912)-45-37-45

МАРКОВ Алексей Сергеевич – кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры гуманитарных и естественно-научных дисциплин Рязанского высшего воздушно-десантного командного училища имени генерала армии В. Ф. Маргелова, член-корр. АПСН
Контактная информация: E-mail: markoff.ac-50@mail.ru; тел. 8-925-045-74-62

МАТЮКИНА Елена Семеновна – ассистент кафедры психологии личности, специальной психологии и коррекционной педагогики Рязанского государственного университета имени С. А. Есенина
Контактная информация: E-mail: matuykinaes@yandex.ru; тел. 8-903-834-64-76

МИТИНА Лариса Максимовна – доктор психологических наук, профессор, заведующая лабораторией психологии профессионального развития личности Психологического института Российской академии образования.
Контактная информация: E-mail: mitinalm@mail.ru; тел. 8-(916)-555-31-60

НАГОРНОВ Валентин Павлович – соискатель кафедры отечественной истории Рязанского государственного университета имени С. А. Есенина
Контактная информация: E-mail: rosnauka@mail.ru; тел. 8-910-505-45-43

НИКОЛАЕВА Ирина Александровна – аспирант Ульяновского государственного университета, ассистент преподавателя Ульяновского государственного педагогического университета имени И. Н. Ульянова
Контактная информация: E-mail: i.voronina@inbox.ru; тел. 89023566435

ОСКОЛОК Кирилл Владимирович – кандидат химических наук, доцент кафедры аналитической химии химического факультета МГУ имени М. В. Ломоносова.
Контактная информация: E-mail: k_oskolok@mail.ru; тел. 8-916-186-58-67

ОСТРОВСКАЯ Лидия Васильевна – доктор педагогических наук, профессор, заведующая кафедрой педагогики, психологии и ТСО ФДПО ГБОУ ВПО РязГМУ Минздрава России, академик Международной академии наук педагогического образования (МАНПО)
Контактная информация: E-mail: kpptso@bk.ru; тел. 8-(4912)-46-08-66

ОСТРОВСКИЙ Игорь Сергеевич – ординатор кафедры госпитальной терапии ГБОУ ВПО РязГМУ Минздрава России
Контактная информация: E-mail: kpptso@bk.ru; тел. 8-915-611-02-89

ПАНОВ Виктор Иванович – доктор психологических наук, профессор, чл.-корр. РАО, заведующий лабораторией экопсихологии развития ФГНУ «Психологический институт» Российской академии образования
Контактная информация: E-mail: ecovip@mail.ru; тел. 8-916-5184540

ПОЛЯКОВ Евгений Анатольевич – кандидат психологических наук, доцент кафедры научных основ экстремальной психологии Московского городского психолого-педагогического университета
Контактная информация: E-mail: eu555@mail.ru; тел. 8-(906)-075-17-16

ПОЛЯКОВА Олеся Витальевна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики, психологии и ТСО ФДПО ГБОУ ВПО РязГМУ Минздрава России
Контактная информация: E-mail: polyakova_lesya@mail.ru; тел. 8-910-642-24-67

РОГОЖКИН Дмитрий Андреевич – аспирант кафедры истории России Рязанского государственного университета имени С. А. Есенина
Контактная информация: E-mail: darogozhkin@inbox.ru; 89206347282

РЫНДИН Игорь Жанович – старший научный сотрудник научно-исследовательской лаборатории проблем регионализации образования Рязанского института развития образования (НИЛ ПРО РИРО)
Контактная информация: E-mail: ryndin@post.rzn.ru; тел. 8-(9412)-45-73-53

СЕВЕРИН Александр Евгеньевич – доктор медицинских наук, академик РАЕН, профессор кафедры физиологии Российского университета дружбы народов (Москва)
Контактная информация: E-mail: aesever@mail.ru

СЕЛЕЗНЕВА Маргарита Викторовна – кандидат психологических наук, доцент кафедры русского и иностранных языков Рязанского высшее воздушно-десантного командного училища (военного института) имени генерала армии В. Ф. Маргелова,
Контактная информация: E-mail: selezneva-margarita@rambler.ru; тел. 8-910-5086905

СЕЛИВАНОВА Елена Анатольевна – аспирант Высшей школы народных искусств (институт), г. СПб.
Контактная информация: E-mail: helena_f66@mail.ru; тел. 89209648070

СЕМЕНОВ Виктор Алексеевич – кандидат психологических наук, доцент кафедры педагогики, психологии и ТСО ФДПО ГБОУ ВПО РязГМУ Минздрава России
Контактная информация: E-mail: kpptso@bk.ru; тел. 8-(4912)-46-08-66

СЕНАТОР Сергей Сергеевич – аспирант МГГУ имени М. А. Шолохова
Контактная информация: E-mail: s-senator@yandex.ru; тел. 8-916-547-87-37

УРУБКОВА Лидия Михайловна – кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры иностранных языков ГБОУ ВПО РязГМУ Минздрава России
Контактная информация: тел. 8-961-132-70-92, 8-(4912)-75- 42-38

ФАЛУНИНА Елена Васильевна – доктор психологических наук, профессор кафедры педагогики и психологии Братского государственного университета (Иркутская область)
Контактная информация: E-mail: falunina.elena@yandex.ru; тел. 8-(3953)-37-82-03

ФЕДОСОВА Ольга Анатольевна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики, психологии и ТСО ФДПО ГБОУ ВПО РязГМУ Минздрава России
Контактная информация: E-mail: oa_f@mail.ru; тел. 8-(920)-974-66-19

ФОМИНА Наталья Александровна – доктор психологических наук, профессор, заведующая кафедрой психологии личности, специальной психологии и коррекционной педагогики Рязанского государственного университета имени С. А. Есенина
Контактная информация: E-mail: pslfom@mail.ryazan.ru; тел. 8-910-508-66-90

ЧЭН Цян [CHEN QIANG] – доцент, заместитель директора института международного образования Чанчуньского университета
Chen Qiang – Master, Associate Professor, Vice-dean. International Education College of Changchun University
Контактная информация: E-mail: ccuarthur@126.com; тел. +8643185250546

ШАНЬ Нина [SHAN NINA] – доцент института международного образования Чанчуньского университета КНР, директор центра для подготовки обучающихся, выезжающих за границу, магистр, напр. научной деятельности: методика преподавания русского языка
Shan Nina – Ph. D. Associate Professor, International Education College of Changchun University
Контактная информация: E-mail: shanyu486@163.com; тел. +8613578910251.

ЮРИН Василий Александрович – соискатель кафедры отечественной истории Рязанского государственного университета имени С. А. Есенина
Контактная информация: E-mail: basilio774@gmail.com; тел. 89038382819

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 мм, поля - 20 мм. Объём статьи - не менее 10 стандартных машинописных листов. Сноски и примечания, список литературы формировать единым списком под названием **Примечания** - в конце статьи. Ссылки в тексте - в квадратных скобках, первая цифра - номер ссылки в концевом списке Примечаний, вторая цифра - номер страницы, например: [3. С. 15].

2. На первой странице статьи указываются:

2.1. Название научного или учебного заведения, той организации, в которой выполнена научная работа, либо учреждение, где работает автор статьи.

Указывается также местонахождение указанной организации: страна, регион, населённый пункт.

2.2. УДК и ББК, в случае, если автор не может провести классификацию по данным классификаторам, то классификацию проводит редакция журнала.

2.3. Название разделов науки, к которым, по мнению автора, принадлежит его статья.

2.4. Название статьи - прописными буквами жирным шрифтом.

В следующей строке располагаются научная степень автора, его инициалы и фамилия.

2.5. Далее следует аннотация статьи или сообщения.

2.6. После аннотации помещаются ключевые слова, отражающие основное содержание статьи.

2.7. После ключевых слов размещается основной текст статьи.

2.8. Статья завершается примечаниями.

2.9. Дополнительно к материалам статьи прилагаются на английском языке - фамилия автора, название статьи, аннотация (summary), ключевые слова (key words), разделы науки.

3. Публикации в журнале платные. Плата с аспирантов за публикацию рукописей не взимается. Предварительно подаётся заявка на публикацию статьи по электроннному адресу: rosnauka@mail.ru

4. Стоимость пересылки одного экземпляра журнала: по России -100 руб.; по странам СНГ - 250 руб.; стран дальнего зарубежья - определяется расчётным путём.

5. К материалам статьи отдельным файлом прилагается авторская справка, содержащая основные сведения об авторе:

Ф.И.О. автора, учёное звание, учёная степень, место работы, должность, почтовый адрес (с индексом), электронный адрес (e-mail), номера контактных телефонов для открытой печати.

6. Для аспирантов и соискателей обязательно предоставление в редакцию рецензии от научного руководителя или известного специалиста. Рецензия должна быть заверена надлежащим образом.

7. Автору статьи высылается один бесплатный экземпляр журнала.

8. Наш почтовый адрес:
390039, г. Рязань, ул. Интернациональная, д. 13, кв. 208, Нагорнов Валентин Павлович.

9. Наши банковские реквизиты:
Наименование получателя платежа:
АНО «РИЭПСИ»
ИНН/КПП 6234037737/623401001
Р/счет № 40703810100010000126
в Филиале «Рязанский»
ООО «Промрегионбанк», г. Рязань
БИК 046126792,
к/с 30101810600000000792 в ГРКЦ ГУ Банка России по Рязанской 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: АНО «РИЭПСИ»

АДРЕС РЕДАКЦИИ:
390039, Рязань, ул. Интернациональная, д. 13, кв. 208

Тел. моб. 8-910-505-45-43
E-mail: rosnauka@mail.ru
http: // www.rnjournal.narod.ru

Сдано в набор 30.05.2013.
Подписано в печать 30.05.2013.
Тираж 1 200 экз.
Заказ № 280.
Отпечатано в ООО «Полиграфия».
390000, Рязань, ул. Почтовая, 61, стр. 9а.