

РОССИЙСКИЙ НАУЧНЫЙ ЖУРНАЛ 3(4)' 2008

входит в Перечень ведущих рецензируемых научных журналов и изданий, в которых должны быть опубликованы основные результаты диссертации на соискание учёной степени кандидата наук и доктора наук. Рекомендован экспертным советом по педагогике и психологии для публикации основных результатов диссертации на соискание учёной степени кандидата и доктора наук (в Перечне имеет звёздочку).

ГЛАВНЫЙ РЕДАКТОР
НАГОРНОВ Валентин Павлович

НАУЧНЫЙ РЕДАКТОР
ПОДДУБНЫЙ Виктор Константинович

ОТВЕТСТВЕННЫЙ СЕКРЕТАРЬ
НОВОЖИЛОВ Александр Юрьевич

РЕДАКЦИОННЫЙ СОВЕТ

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

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

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

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

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

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

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

РЯНСКИЙ Феликс Николаевич – член Совета, профессор, доктор географических наук, зав. кафедрой географии и безопасности жизнедеятельности ГОУ ВПО «Нижневартовский государственный гуманитарный университет»

БЕЛЯЕВА Валентина Александровна – член Совета, профессор, доктор педагогических наук, зав. кафедрой педагогики ГОУ ВПО «Рязанский государственный университет»

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

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

НАГОРОВ Павел Сергеевич – член Совета, профессор, кандидат педагогических наук, главный научный сотрудник Научно-исследовательского института психологии и развития способностей

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

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

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

СОДЕРЖАНИЕ

I. ИСТОРИЯ И ПОЛИТОЛОГИЯ

Иванов Д. А. Поселение Авдотьинка 2 на реке Паре....3
Рындин И. Ж. Структура политической власти на Руси в период правления внуков Ярослава Мудрого – Святополка Изяславовича и Владимира Мономаха (1093–1125 гг.)....11
Кондрашов А. И. Межевые книги как источник по истории Рязанских земель....22
Эрлихсон И. М. Философско-политические воззрения Генри Невилля в 1660-1689 гг. («Остров Пайна» и «Возрожденный Платон»)....38
Кашников Б. Н. Идея справедливости в теории и практике русского терроризма конца 19-го – начала 20-го века....47
Лосев Ю. И., Макарчук О. И. «Четверной консорциум» как механизм консолидированной экспансии....58
Подоль Р. Я. Неокантианская гносеология в русской историософии начала XX века....68
Игнатьев В. А. Душа и бессмертие в текстах Библии: противоречия интерпретаций....83
Авдонин В. С. Основные подходы к изучению системных трансформаций в политической науке....93
Реент Ю. А. Выступление на презентации книги «Времён связующая нить: рязанские и коломенские немцы в истории Росссии» (03.06.2008, г. Рязань)....105

II. ПЕДАГОГИКА И ПСИХОЛОГИЯ

Баграмянц М. Л. Психологическая концепция одаренности и этапы её формирования и развития....106
Еремкина О. В. Формирование психолого-педагогической диагностической культуры учителя как инновационное направление в образовании....112
Костикова Л. П. Становление межкультурного обучения в диахронии, эволюция понятия «лингвосоциокультурная компетенция»....119
Марков А. С. Исследование динамики формирования операторской деятельности для оптиматизации подготовки специалистов....126
Мартишина Н. В. Творческий потенциал педагога, его становления и развития: методологические подходы к исследованию....133
Нагоров П. С. Нейропсихологические аспекты построения информационной педагогики....139

III. СТРАНИЦА МОЛОДОГО УЧЁНОГО

Бобылёва О. А. Школа как институт формирования социального потенциала личности в системе образования....147
Иванова Л. Б. Формирование познавательного интереса курсантов военно-технического вуза в условиях применения информационных и коммуникационных технологий (ИКТ)....154
Исаева О. Н. Интеграционные процессы в области образования как фактор формирования мировой образовательной системы: анализ мировых тенденций....161
Коряк Н. А. Патриотическое воспитание как средство гуманизации учебно-воспитательного процесса в школе № 14 г. Рязани....170
Мамедова Н. В. Пути и задачи формирования исследовательских умений курсантов в условиях военного вуза....176
Мушаков А. А. Анализ эффективности рефлексивного способа формирования профессионального мышления у студентов институтов физической культуры....185
Потапова Н. С. К вопросу о формировании профессиональной культуры будущих специалистов вуза....191
Разоренова Е. Л. Формирование государственно-общественной системы социально-педагогической поддержки детей-сирот в России....197
Устинова Ю. В. Проблема воспитания толерантности в современном обществе....206
Фадеева А. В. Роль родителей в организации работы по профилактике наркомании среди американских школьников....211
Феоктистова А. И. Информационные технологии обучения как средство оптимизации контроля и оценки знаний курсантов в ввузе....218
Царёва Л. М. Игра как средство эстетического воспитания в вузе....224

IV. БИОЛОГИЯ И МЕДИЦИНА

Башкирева Т. В., Северин А. Е., Семенов Ю. Н., Башкирева А. В. Влияние темперамента на адаптационные реакции сердечно-сосудистой системы в экстремальных условиях профессиональной деятельности....229
Summary....238
Authors....246
Официальное сообщение редакции....248
Требования к оформлению статей....249

ЦЕНТР СОХРАНЕНИЯ ОБЪЕКТОВ КУЛЬТУРНОГО НАСЛЕДИЯ (г. РЯЗАНЬ)

УДК 902/904
ББК 63.442.6(235.4)
Археология, бронзовый век Центра Европейской части России

археология

ПОСЕЛЕНИЕ АВДОТЬИНКА 2 НА РЕКЕ ПАРЕ

Д. А. Иванов

Статья посвящена исследованию поселения эпохи поздней бронзы (третья четверть II тысячелетия до н. э.) Авдотьинка 2 (поздняковской культуры). В данной работе анализируются керамические материалы, обнаруженные в ходе предварительных исследований. Данное поселение является самым южным памятником поздняковской культуры в бассейне реки Пары.

Ключевые слова
Эпоха поздней бронзы, поздняковская культура, керамика, фрагмент бронзового изделия, бассейн реки Пары (Рязанская область)

Поселение Авдотьинка 2 открыто В. М. Буланкиным в 2005 г. при обследовании участка, предполагаемого для отвода под песчаный карьер для реконструкции автомобильной дороги М-5 «Урал» Москва—Челябинск в Шиловском районе Рязанской области (Буланкин, 2005; Буланкин, Иванов, 2007. С. 120-121).

Поселение расположено на склоне мыса первой левобережной надпойменной террасы старицы р. Пара (правый приток р. Ока), в 0, 5 км к западу от существующего русла р. Пара, в 0, 8 км к юго-западу от окраины д. Авдотьинка, в 1, 6 км к востоку от с. Савинка. Размеры поселения около 70 х 100 м, высота от уровня поймы р. Пара – 0-5 м (рис. 1, А, Б).

На поселении заложено 3 разведочных шурфа общей площадью 6 кв. м. Большая часть находок сделана в шурфе 1 (4 кв. м.), стратиграфия культурного слоя которого представлена дёрном мощностью до 3 см, желтым перевеянным песком мощностью около 15 см, тёмно-серым гумусированным песком с вкраплениями угольков мощностью до 27 см, материк – желтый песок. Основная часть находок происходит из тёмно-серого гумусированного песка.

В ходе работ во всех трёх шурфах найдено 411 фрагментов керамики. Для анализа керамического материала использованы все орнаментированные фрагменты, днища, верхние части сосудов (55 фрагментов), не менее чем от 40 сосудов.

Посуда хорошего кострового обжига, внешняя сторона коричневого цвета с оттенками от жёлтого, красного до серого, в изломе чёрного или тёмно-серого цвета. Поверхность сосудов заглажена, в редких случаях снаружи покрыта косыми или горизонтальными расчесами, выполненными зубчатым штампом или пучком травы (?). На одном фрагменте отмечены следы ангоба, ряд черепков с внутренней стороны имеют следы нагара.

В качестве примеси в глиняное тесто добавлен мелкий или средний шамот,

в единичных случаях песок, толщина стенок 0, 5 – 0, 8 см.

Интересен фрагмент сосуда, на внешней стороне которого хорошо заметен отпечаток зерна злаковой культуры (пшеница ?) (рис. 5, 3).

Посуда представлена двумя основными группами: сосуды, имеющие шейку, S-видный профиль (горшки, горшковидные сосуды) и сосуды бесшейные, безвенчиковые, так называемых баночных форм.

Баночные сосуды в свою очередь разделяются на банки с открытым и закрытым верхом. Срезы венчиков плоские, приплощеные или скошенные внутрь, последние характерны для банок с закрытым верхом. Орнаментированы все сосуды. Орнамент выполнен ямочными вдавлениями различных форм, «жемчужинами», отпечатками зубчатого штампа, нарезкой, в одном случае отмечены оттиски верёвки.

Основными сюжетами орнамента являются горизонтальные пояски вдавлений (рис. 3, 5, 9, 12, 13, 15; 4, 7, 8), «жемчужин» (рис. 3, 14; 4, 2, 3, 5), иногда дополняющих друг друга (рис. 3, 1, 2; 4, 4). Реже встречаются горизонтальные пояски, выполненные прочерчиванием (рис. 3, 10), веревочкой (рис. 3, 7), отпечатками зубчатого штампа (рис. 3, 4, 11), наклонными оттисками длинного зубчатого штампа (рис. 4, 1). Одним фрагментом представлен сосуд украшенный горизонтальной елочкой, выполненной нарезкой (рис. 3, 8).

Горшковидные сосуды. Данная группа представлена слабопрофилированными сосудами с невысоким, или коротким венчиком (рис. 2, 1-12). Срезы венчиков плоские, в ряде случаев скошены внутрь.

Большая часть горшков орнаментирована, однако встречаются и неорнаментированные сосуды (рис. 2, 4). Основными элементами являются вдавления различных форм, несколько реже «жемчужины», зубчатый штамп, резные линии. Орнаментальные сюжеты в виде горизонтальных полос вдавлений (рис. 2, 3, 6, 8, 9, 11), «жемчужин» (рис. 2, 2, 5), наклонных отпечатков зубчатого штампа (рис. 2, 10), часто дополняющих друг друга.

Два фрагмента венчиков по срезу орнаментированы в виде наклонных отпечатков короткого зубчатого штампа (рис. 2, 6) и подпрямоугольных вдавлений (рис. 6, 1).

Найдены фрагменты стенок украшенных горизонтальными рядами «жемчужин», дополненных отпечатками зубчатого штампа в виде горизонтальных прямых линий, заштрихованных треугольников, наклонных линий (рис. 5, 5, 6, 9), косой нарезкой (рис. 5, 7), заполненных треугольников выполненных прочерчиванием (рис. 5, 8). Один фрагмент украшен фигурой в виде ромба с выступающими концами (рис. 5, 3), другой фрагмент украшен горизонтальным рядом треугольных фигур состоящих из веерообразных прочерченных линий (рис. 5, 1).

Днища сосудов плоские простые без закраин (рис. 5, 11, 15) и с закраиной (рис. 5, 10, 12, 13). Интересен фрагмент днища с невысоким кольцевым поддоном (рис. 5, 14). Внешняя поверхность днища хорошо заглажена и подлощена, украшена радиальными прочерченными линиями, пространство между которыми заполнено каплевидными вдавлениями, придонная часть с внешней стороны также украшена крупными каплевидными влавлениями. Диаметр поддона 10 см. Судя по тщательности обработки и богатой орнаментации, данный фрагмент может происходить от остроребернного сосуда.

Кроме того, в шурфах 1 и 3 найдены немногочисленные фрагменты кальцинированных костей и по одному кремневому отщепу коричневого и светло-коричневого цвета.

В шурфе 3 найден фрагмент бронзового изделия в виде двух спаянных пластин толщиной около 0, 25 см (рис. 6, 6). Размеры сохранившейся части изделия 1, 4 х 1, 8 см, общая толщина 0, 5 см.

В целом, комплекс находок является единым и однородным, имеет аналоги

среди материалов поселенческих памятников поздняковской культуры эпохи поздней бронзы как на Средней Оке (Ерахтур V поселение (Челяпов, Иванов, 1998. С. 59-78), Ладышкино 2, 3 поселения, Копаново 5 поселение (Верестова, 1996), Ладышкино 4, 5 поселения (Иванов Д.А., 2005)), так и на Нижней Мокше – Лебяжий Бор 10 поселение (Челяпов, Иванов, 2004. С. 8-11).

Несколько более поздний облик имеют 5 фрагментов керамики от горшковидных и баночных сосудов, украшенных тычковым орнаментом в виде горизонтальных рядов (рис. 6, 1-4), треугольников с опущенной вершиной (рис. 6, 5), выполненных сломанной палочкой или плоской косточкой.

В настоящее время поселение Авдотьинка 2 является самым южным памятником поздняковской культуры в бассейне реки Пары.

ЛИТЕРАТУРА

Буланкин, В. М. Отчёт об археологических разведках в Рязанской области в 2005 г. / / Архив ИА РАН.

Буланкин, В. М., Иванов, Д. А. Разведочные работы в зонах хозяйственного освоения на территории Рязанской области // АО 2005. – М., 2007.

Верестова, И. Н. Отчёт об археологических разведках в Шиловском районе Рязанской области в 1996 г. // Архив ИА РАН.

Иванов, Д. А. Отчёт об археологических разведках в зонах хозяйственного освоения на территории Рязанской области в 2004 году // Архив ИА РАН.

Челяпов, В. П., Иванов, Д. А. Поселение поздняковской культуры Ерахтур V // Археологические памятники Среднего Поочья. Рязань, 1998.

Челяпов, В. П., Иванов, Д. А. Материалы поздняковской культуры с многослойного поселения Лебяжий Бор 10 на Нижней Мокше // Историко-культурное развитие народов Среднего Поволжья: традиции и инновации / Материалы межрегиональной конференции (30 марта – 1 апреля 2004 г., г. Саранск). – Саранск, 2004.

Иллюстрации к статье Д. А. Иванова «Поселение Авдотьинка 2 на р. Паре»

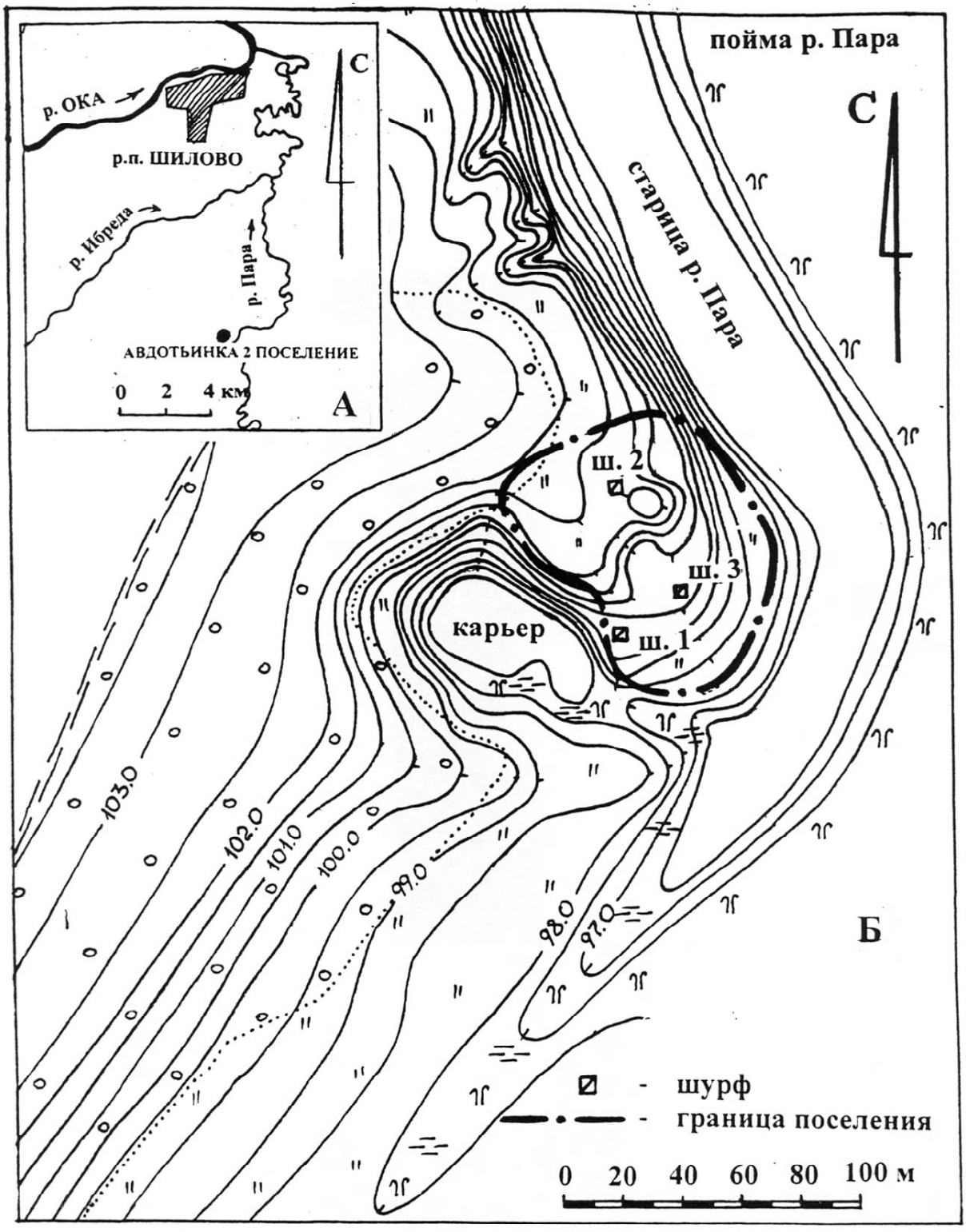


Рис. 1. Авдотьинка 2 поселение. А – ситуационный план; Б – топографический план поселения.

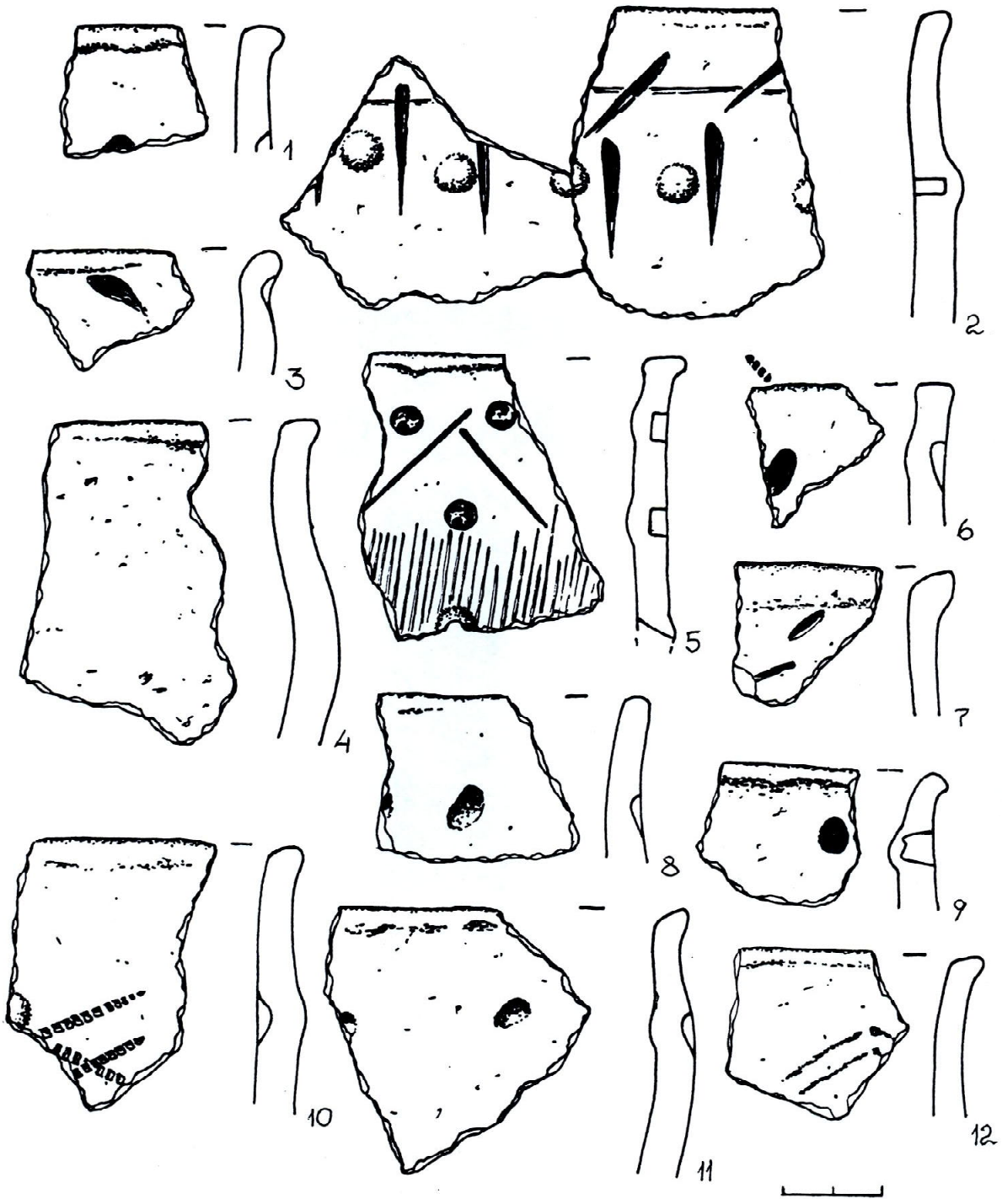


Рис. 2. Авдотьинка 2 поселение. Керамика поздняковской культуры.

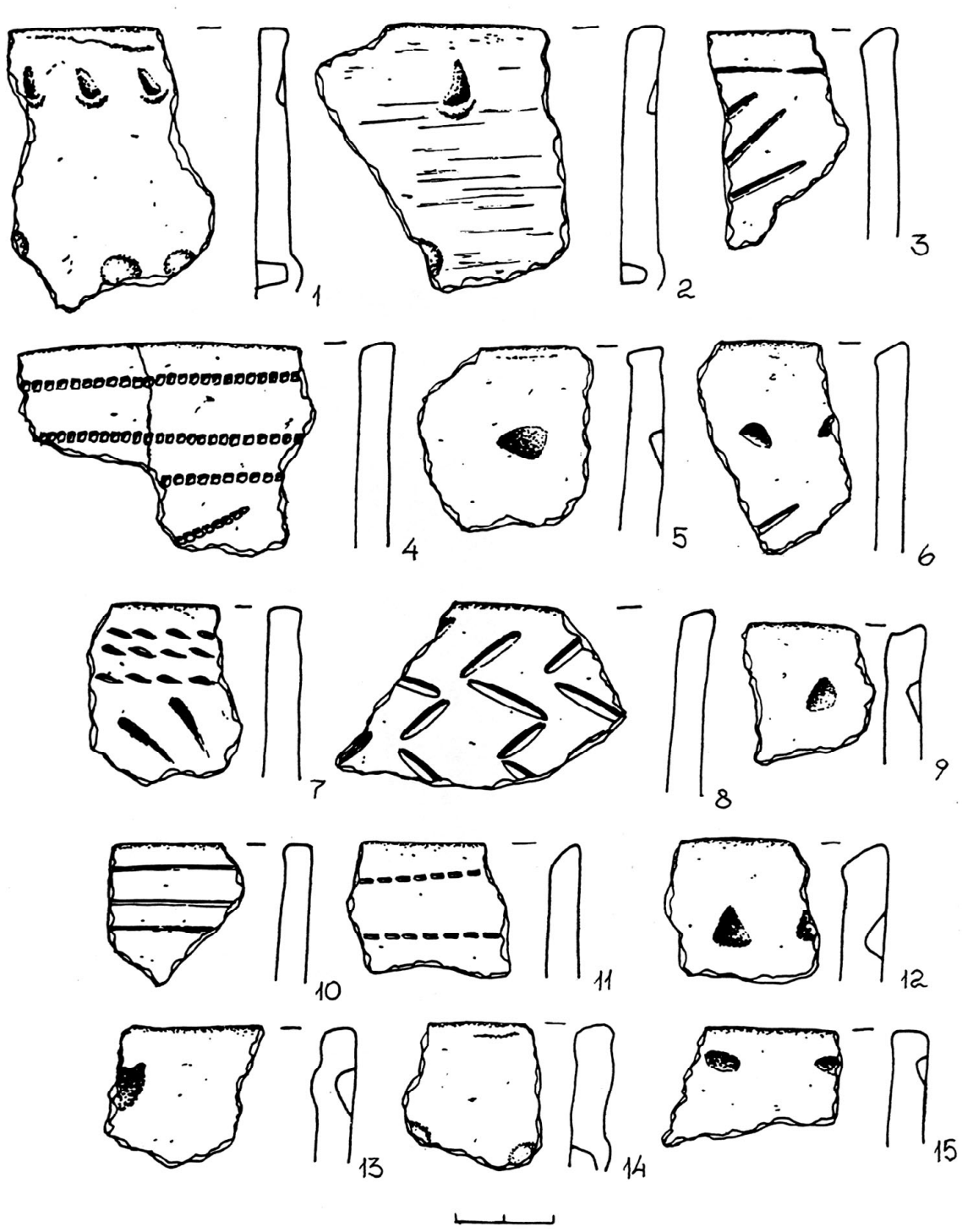


Рис. 3. Авдотьинка 2 поселение. Керамика поздняковской культуры.

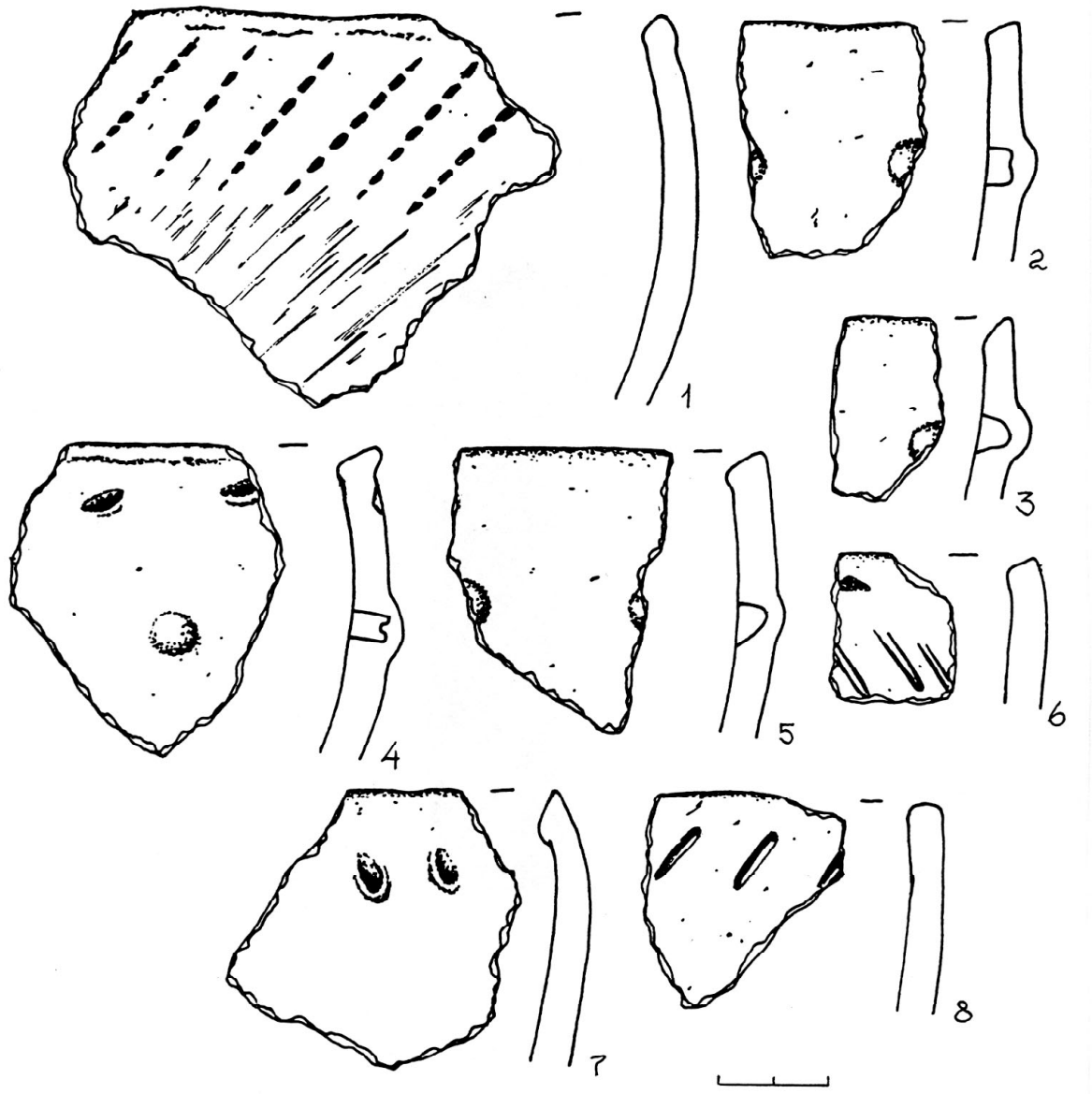


Рис. 4. Авдотьинка 2 поселение. Керамика поздняковской культуры.

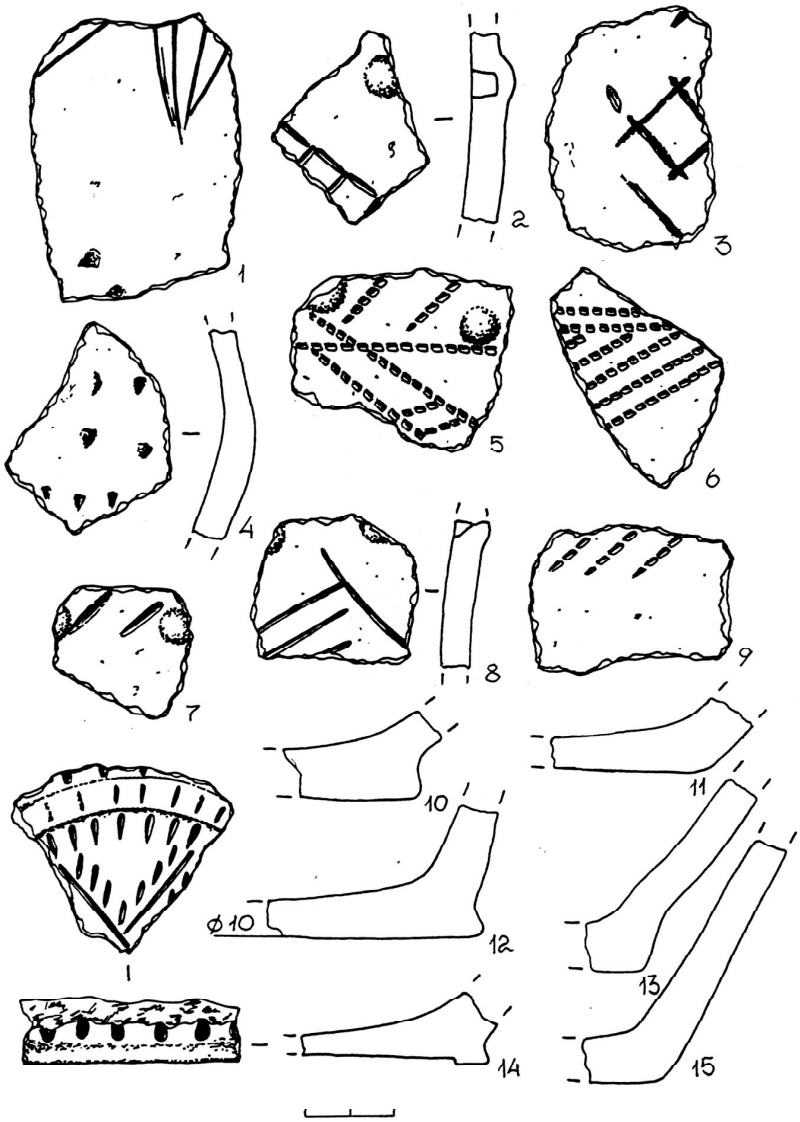


Рис. 5. Авдотьинка 2 поселение.Керамика поздняковской культуры.

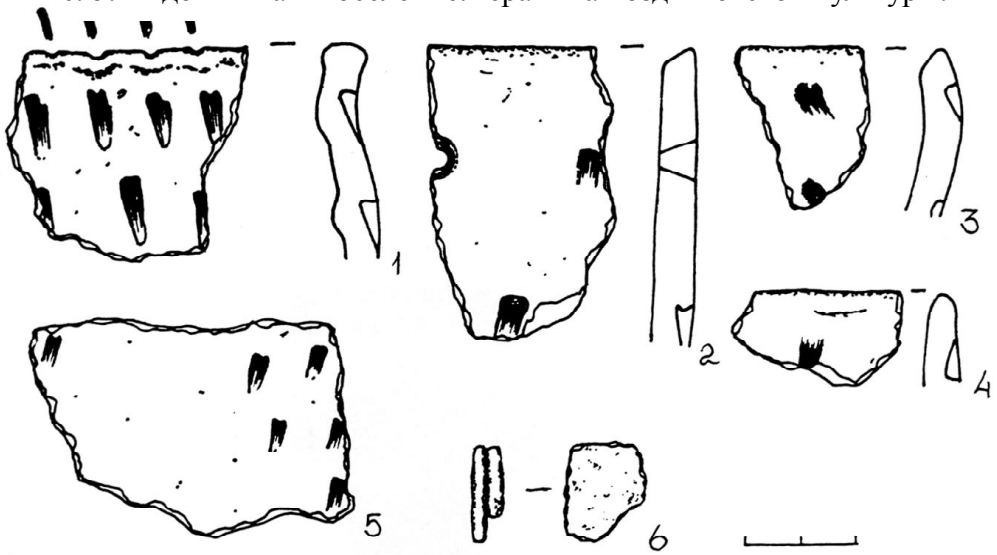


Рис. 6. Авдотьинка 2 поселение. 1-5 – фрагменты керамики с тычковым орнаментом; 6 – фрагмент бронзового изделия.

РЯЗАНСКИЙ ОБЛАСТНОЙ ИНСТИТУТ РАЗВИТИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

УДК 947.02
ББК 63.214-1
Отечественная история, генеалогия правящих династий

СТРУКТУРА ПОЛИТИЧЕСКОЙ ВЛАСТИ НА РУСИ В ПЕРИОД ПРАВЛЕНИЯ ВНУКОВ ЯРОСЛАВА МУДРОГО – СВЯТОПОЛКА ИЗЯСЛАВИЧА И ВЛАДИМИРА МОНОМАХА (1093 – 1125 гг.)

И. Ж. Рындин

Анализируется политическая ситуация в Киевской Руси в период Любечского и последующих княжеских съездов, в правление великих князей Святополка и Владимира Мономаха (1093 – 1125 гг.).

Ключевые слова
Структура политической власти на Руси, «ряд» Ярослава, княжеская «лествица», родовое старейшинство, Любечский съезд, «теория трёх отчин», «начала отчины и старейшинства», «эпоха княжеских съездов», походы против половцев

Смерть Всеволода Ярославича в 1093 г. ознаменовала переход власти от сыновей Ярослава Мудрого к его внукам. Как известно, Владимир Мономах после смерти отца, трезво оценив совокупную силу своих конкурентов и боярской оппозиции в Киеве, уступил великое княжение двоюродному брату Святополку Изяславичу. Правомерен ли был этот шаг?

Власть Всеволода Ярославича во многом держалась на его неоспоримом старшинстве в роде потомков Владимира Святославича. После его смерти старейшинство переходило к Святополку Изяславичу и Святославичам – Давыду, Олегу и Ярославу. К ним же могли присоединиться правивший на Волыни Давыд Игоревич и Ростиславичи. Заявить свои права на Киев по праву старшинства мог и Всеслав Полоцкий. Владимир Мономах, будучи дальновидным политиком, не стал испытывать судьбу, желая сохранить за собой и своими сыновьями те волости, что ещё оставались у них – Чернигов, Новгород, Смоленск, Ростов, Переяславль.

Но Мономаху пришлось уступить не только Киев, но и Новгород, который достался Давыду Святославичу. Мстислав Владимирович, по сведениям В.Н. Татищева, переехал в Смоленск [1. С. 103]. Ростислав Всеволодович продолжал княжить в Переяславле.

В. Н. Татищев ещё под 1079 годом приводит известие польского хрониста Стрыйковского, что в Луцке в это время княжил Ярослав Ярополчич, сын Ярополка Изяславича [1. С. 249. Прим. 292]. Очевидно, что и в 1093 г. он сохранил за собой Луцкое княжение, тем более что у Святополка в то время не было законных детей. Известно, что у Ярослава Ярополчича был брат Вячеслав (умерший в 1105 г.),

но где он княжил неизвестно [1. С. 125]. То же самое можно сказать о другом племяннике Святополка – Ростиславе Мстиславиче (умершем в 1093 г.) [2. С. 90].

После гибели брата Ростислава в 1093 г. и захвата в 1094 г. Олегом Святославичем Чернигова, Владимир Мономах переходит на княжение в Переяславль. Смысл последовавшей за этим феодальной войны сводился к стремлениям Святославичей (в основном наиболее деятельным из них Олега), если не к переделу волостей, то хотя бы к возврату их отчины – Черниговского княжества.

Попробуем реконструировать события по имеющимся у нас материалам. В 1094 г. Владимир Мономах, по согласованию со Святополком, переводит в Ростов из Смоленска старшего сына Мстислава. В Смоленск направляется другой его сын Изяслав (возможно, из Курска). В 1095 г. новгородцы прогнали от себя князя Давыда Святославича, пригласив Мстислава Владимировича из Ростова. Давыд Святославич занял Смоленск, выгнав оттуда сына Мономаха Изяслава. Владимир Мономах, решив, что Новгород важнее Смоленска, по согласованию с великим князем, сам прибыл в Новгород и, взяв с новгородцев клятву, что они не будут искать себе другого князя, кроме его сына, поручил новгородское княжение Мстиславу. Изяславу же велел ехать из Курска в Муром на Давыдово княжение. Курск Мономах получил, вероятно, по договору с Олегом. Ростовское княжество, судя по всему, было оставлено за Мстиславом.

Давыд вновь попытался сесть в Новгороде, но, не принятый новгородцами, вынужден был вернуться в Смоленск. Изяслав, как сообщает В. Н. Татищев, был с честью принят муромцами, но Олег Святославич уже успел прислать к ним своего посадника, которого Изяслав «я», т.е. велел посадить в заключение [2. С. 91].

В дальнейшем разросся острый конфликт между Святополком и Мономахом с одной стороны, и Олегом и его братьями с другой. Суть конфликта была в отношении к половцам, совершавшим постоянные набеги на русские земли. Святополк и Владимир требовали от Олега разорвать союзнические отношения с половцами, на что Олег никак не соглашался, боясь остаться один без союзников. В разгоревшейся усобице Святополк и Владимир изгоняют Олега из Черниговской земли, он, в свою очередь, изгоняет Изяслава из Мурома, в результате чего последний погибает, и наступает на ростовские владения Мстислава Владимировича, посадив в Муроме своего брата Ярослава. Потерпев поражение от Мстислава, Олег вынужден был пойти на мир со Святополком и Владимиром Мономахом.

По итогам Любечского съезда князей (1096 г.) Черниговская земля была передана Давыду Святославичу, Олегу досталась Северская земля с Новгородом Северским, Стародубом и Сновском, Ярославу – Муромо-Рязанская земля, Давыду Игоревичу – Владимир-Волынский, Володарю Ростиславичу – Перемышль, его брату Василько – Теребовль. Примечательно, что в этом списке отсутствует Ярослав Ярополчич, правивший в Луцке. Очевидно, что в данном случае мы имеем дело с условным держанием второго порядка, т. е. Луцкая волость находилась под юрисдикцией волынского либо непосредственно киевского князя. Такое же условное держание имел сын Святополка Мстиславец [3] в Пинске, Берестье и Выгошеве (из жителей именно этих мест была составлена его дружина в 1099 г.) [2. С. 99].

Таким образом, на Любечском съезде была сделана попытка разделить Русскую землю между наследниками Ярослава Мудрого таким образом, чтобы земли, завещанные сыновьям Ярослава, сохранялись бы и за их внуками и эти лица считались наследниками первого порядка. Действительно, Святополк получил Киев «Изяславль», Владимир Мономах волости «Всеволож», Давыд, Олег и Ярослав «С(вя)тославъ» [2. С. 95]. Особо упомяну-

ты Давыд Игоревич и Ростиславичи. Эти князья владели волостями, определенными еще «рядом» Ярослава. Остальные, очевидно, считались наследниками второго порядка и вассалами первых. Таков был Ярослав Ярополчич, которого по данным В. Н. Татищева, на Любечском съезде вывели из Луцка в Берестье, в волость убитого Мстиславца Святополчича, поскольку Давыду Игоревичу была дана целиком волость его отца Игоря Ярославича, выделенная тому Ярославом Мудрым. Из этого ряда выпадало Смоленское княжество, т. к. после Бориса Вячеславича потомства не осталось. Поэтому Смоленск был оставлен за Владимиром Мономахом, который направил туда своего третьего сына Святослава. Новгородское княжение было оставлено за сыном Мономаха, хотя это была Изяславова волость, и на новгородском княжении всегда был сын киевского князя.

Как справедливо заметил А. Е. Пресняков, «долгое владычество старших Ярославичей создало… представление, что они трое – единственные преемники отца. И летописный пересказ постановлений Любецкого съезда отражает ту же точку зрения. Он знает только три отчины: Изяславлю, Святославлю и Всеволожу, а волости, доставшиеся младшим князьям, считает данными им по воле Всеволода. Также смотрит на эту проблему и Святополк Изяславич, полагая, что Давыд и Ростиславичи владеют его, Святополка, отчиной» [4. С. 50]. Далее автор именует сложившуюся ситуацию «теорией трёх отчин» и отмечает, что отношения Святополка и Владимира были не теми, что существовали между их отцами. С этим последним утверждением вряд ли можно согласиться. Святополк, Владимир и Олег (а позднее Давыд) правили совместно Киевом, Переяславлем и Черниговом точно также как это делали старшие Ярославичи. Несогласованность политики по отношению к половцам привела к необходимости замены на черниговском столе Олега более сговорчивым Давыдом.

Далее А. Е. Пресняков акцентирует внимание на том, что в летописной статье о Любечском съезде отсутствуют представления «о единстве владений князей Ярославова потомства и о старейшинстве над ними киевского князя», что трактуется им как «начало раздельного, отчинного владения. Даже Киев назван Изяславлим и достается Святополку как его отчина, а не в силу старейшинства среди князей, о котором нет и помину» [4. С. 52 – 53].

Действительно, исходя из текста сообщения о решениях Любечского съезда, складывается впечатление, что князья именно делили между собой Русскую землю на отчины, не собираясь в дальнейшем соблюдать какую-либо «лествицу». Причем, все князья, закрепляя за Святополком Киев, похоже, не собирались в будущем как-то претендовать на него. Соответственно, и киевский князь не мог вмешиваться в дела другого княжества. Казалось, с Любечским съездом Киевская Русь должна вступить в этап политической раздробленности и нестабильности. Что же произошло в реальности?

Любечская политическая система была почти сразу же разрушена Давыдом Игоревичем, который, как известно, введя в заблуждение киевского князя, совершил невиданное на Руси злодеяние – ослепил Василька Ростиславича, что вызвало новый виток феодальной войны, в ходе которой на владимиро-волынском столе был посажен Мстиславец Святополчич, а на Луцком – сын Давыда Святославича – Святоша.

Таким образом, едва разъехавшись после раздела Русской земли между собой, один из князей уже начинает подозревать двух других в стремлении лишить его княжества. Как справедливо отмечал А. Е. Пресняков, «Любецкий съезд не разрешил споров между князьями-отчичами о разделе наследия, доставшегося Ярославлим внукам. В их спорах пала идея единства и старейшинства. И остро стали два вопроса: о владении юго-западными землями, о дальнейших судьбах Киева» [4. С. 55].



Общая схема русских княжеств XII века
(по И. А. Голубцову).

На Витичевском съезде (1100 г.) была осуществлена новая попытка мирно распределить волости между потомками Ярослава Мудрого. Давыд Игоревич, повинный в бывшей усобице, был лишен волынского княжения и даны ему города Бужск, Острог, Дубна, Чарторыйск и Дорогобуж. Во Владимир Волынский был направлен второй сын Святополка Ярославец. Почти сразу же после этих решений, Святополк, опираясь на союз со Святославичами (видимо, без участия Мономаха), решил лишить Василька Ростиславича Теребовля, но тот вместе с братом Володарем отстоял свою волость.

Таким образом, на Витичевском съезде был нарушен принцип распределение уделов, заложенный Ярославом Мудрым. В полной мере проявилось действие «теории трёх отчин», описанной выше. Давыд Игоревич был лишен своей отчины, получив небольшую компенсацию, и его потомки уже никогда не претендовали на эту землю. Т. е., помимо родового, начало действовать прецедентное право.

А. Е. Пресняков видит причину непрочности результатов Любечского съезда именно в применении на практике «теории трёх отчин» и выделяет две противоположные тенденции, сложившиеся во второй половине XI в.: первая из них «вытекает из понимания каждой волости, выделенной тому или иному из сыновей Ярослава как отчины его потомков», а вторая «была вызвана к жизни самим процессом созидания Киевского государства и выражалась в стремлении князей, владевших Киевом, сохранить единство распоряжения силами и средствами всей страны, а для этого и судьбами отдельных составных ее частей» [4. С. 44 – 45]. Далее автор делает существенное пояснение своей мысли: «Ошибку «родовой», а также «очередной» теории древнерусского княжого владения можно усмотреть в попытке объяснить явления, обусловленные борьбою двух указанных противоположных тенденций, во что бы то ни стало из одного принципа. Сливая в одно вопросы о старейшинстве в земле русской и о владении княжими волостями, теория развивалась по пути возведения в нормы права всех наблюдаемых в древней жизни фактических отношений и тем достигла большой искусственности в построении и в толковании текстов [4. С. 45].

Действительно, до сих пор в историографии сохранилась устойчивая тенденция к объяснению почти всех случаев получения князьями тех или иных волостей теорией «родового старшинства» по принципу восхождения по княжеской «лествице». Т. е. политическая карьера любого князя заключалась в последовательном переходе в порядке старшинства из одной волости в другую, более важную по значению.

«Единство княжеского рода, – отмечает С.М. Соловьев, – поддерживалась тем, что каждый член этого рода в свою очередь надеялся достигнуть старшинства и соединенного со старшинством владения главным столом киевским. Основанием старшинства было старшинство физическое, причем дядя имел преимущество пред племянниками, старший брат – пред младшими, тесть – пред зятем, муж старшей сестры – пред младшими шурьями, старший шурин – пред младшими зятьями» [15. С. 336].

Далее А. Е. Пресняков, цитируя В. О. Ключеского, совершенно справедливо отмечает: «Не различая владельческих отношений к волостям от преемства в старейшинстве, теория поставила владение территориальными вотчинами в зависимость от «политической карьеры» князя, определяя ее «движением его отца в ряду поколений», и создала особую «норму», состоящую в том, что «когда у князя отец умирал раньше деда», то осиротелый княжич «терял участие в очередном владельческом порядке» и тем самым утрачивал право на отчину, становясь «изгоем» [там же].

Действительно, следуя теории В. О. Ключевского, многие историки объясняют лишение Изяславом и Всеволодом Ярос-

лавичами своих племянников Святославичей их отчины тем, что их отец, неправомочно захватив Киев у старшего брата, умер раньше него. По этой теории освободившийся Чернигов «по праву» занимал следующий по старшинству Ярославич, а Святославичи становились изгоями, среди которых уже числились Ростиславичи, Давыд Игоревич и Борис Вячеславич.

Если «князь умирал, не будучи старшиною рода, – отмечал С.М. Соловьев, – отцом для своих братьев, то дети его оставались навсегда на степени внуков несовершеннолетних: для них прекращался путь к дальнейшему движению; отсюда теперь понятно, почему сын не мог достигнуть старшинства, если отец его никогда не был старшиною рода». «Но когда в этой лестнице вынималась одна ступень, – продолжает свою мысль С.М. Соловьев, – то дальнейшее восхождение становилось невозможным; такие исключенные из старшинства князья считались в числе *изгоев*» [15. С. 337].

Однако совершенно очевидно, что родовой принцип не был единственным фактором, влияющим на замещение тех или иных княжеских столов. Имел не малое значение и «человеческий фактор», выражавшийся как волей горожан, так и волей и силой отдельных князей. Так князь Всеслав утвердился на киевском престоле по воле вече в 1068 г. Святослав Ярославич, опираясь на свою силу и волю киевлян, захватил у старшего брата киевский престол в 1073 г. В 1113 г. по воле киевлян, вопреки принципу старейшинства, в Киеве вокняжил Владимир Мономах. Наконец, вокняжение в Киеве в 1125 г. сына Мономаха Мстислава при живом внуке Ярослава – князе Ярославе Святославиче, в то время князе черниговском, совершенно опровергает теорию родового старейшинства. Многие историки, в т. ч. и В. О. Ключевский, объясняют это тем, что якобы, потомство тех князей, что умерли, не достигнув старшинства, исключались из прав наследования по родовому счету. Однако, совершенно очевидно, что этот принцип не соблюдался. Достаточно вспомнить тех же Ольговичей, которые, несмотря на то, что их родоначальник умер раньше своего старшего брата Давыда, в дальнейшем неоднократно становились киевскими князьями.

В 1101 г. произошло знаменательное событие. Умер самый старший в роде русских князей (по возрасту и по родовому счёту) полоцкий князь Всеслав. Только с его смертью Святополк действительно становился старшим не только среди потомков Ярослава Мудрого, но и среди потомков Владимира Святославича.

Полоцкое княжество было разделено между шестью его сыновьями. До сих пор нет общего мнения о старшинстве и о местах княжения Всеславичей. Борис Всеславич упомянут В. Н. Татищевым князем полоцким в 1102 г. в связи с походом на ятвягов и постройкой города Борисова. Скорее всего, что Борис и есть старший сын Всеслава и полоцкий князь с 1101 г. До этого времени Борис, видимо, княжил в Друцке, где впоследствии обосновалось его потомство. Давыд, скорее всего, владел Изяславлем – столицей его прадеда Изяслава Владимировича, находящейся недалеко от Минска.

Л. В. Алексеев считает старшим из братьев и полоцким князем Давыда [5. С. 230]. В. И. Пичета наоборот считал, что Давыда после смерти отца обделили братья и он не имел земельных владений в Полоцкой земле [6. С. 385]. О. М. Рапов вслед за В. Л. Яниным полагает, что старшим был Роман Всеславич, который и княжил в Полоцке с 1101 г. [7. С. 54]. Того же мнения придерживается и Н. В. Сычев [8. С. 112]. Эта версия, очевидно, основана на том, что он умер раньше своих братьев (по разным данным в 1113, 1114 или 1116 гг.), что, разумеется, не может быть основанием для старшинства. Неизвестно, где были волости младших Всеславичей – Романа, Ростислава и Святослава, но можно предположить, что это

были Витебск, Логожск и западная окраина Полоцкой земли.

В 1101 г. произошел съезд князей на Золотче. Примечательно, что летописец упоминает среди его участников только старших князей: Святополка, Владимира Мономаха, Давыда, Олега и Ярослава Святославичей. Остальные князья названы собирательным словом «братия».

В том же году князь киевский ликвидировал волость своего племянника Ярослава Ярополчича, хотя, возможно, он передал ее его брату Вячеславу, который назван среди участников похода на половцев в 1103 г. В этом же походе со своими дружинами упомянуты Мстислав, Игорев внук (т. е. Игоря Ярославича) и Мономахов сын Ярополк «со смоляны». Можно предположить, что Мстислав получил какие-либо города на Волыни. В этом же походе участвует Давыд Всеславич. Только В. Н. Татищев добавляет после его имени «полоцкий» [1. 123]. Очевидно, что его волость находилась ближе всего к владениям Ярославичей.

В 1107 г. князем смоленским назван вместе с братом Ярополком и Вячеслав Владимирович [1. С. 125]. Из летописей известно, что в 1095 г. Вячеслав был послан Владимиром Мономахом на помощь Мстиславу в Ростовскую землю. Возможно, он там и остался на княжении. Но после Любечского съезда в Ростове сидел уже Юрий Долгорукий.

В 1102 г. произошло еще одно знаменательное событие для княжеских отношений на Руси. Святополк Изяславич решил посадить в Новгороде своего сына Ярослава, Мстиславу Владимировичу давал взамен всю Волынь. Хотя новгородцы категорически отказались принять Святополчича, сам по себе этот факт знаменателен. Не прошло и двух лет после Витичевского съезда, и 5 лет после Любечского, где русские князья разделили все земли между собой, как была предпринята попытка пересмотра их итогов. Таким образом, можно констатировать, что ***русские князья не рассматривали итоги разделов Русской земли как окончательные*** и считали себя вправе претендовать на волости других князей.

В 1103 г. состоялся Долобский съезд князей, на котором присутствовали всего два князя – Святополк и Владимир Мономах, которые фактически и осуществляли управление всеми русскими землями. Речь шла об организации широкомасштабных походов в Степь против половцев. Давыд Черниговский – второй по старшинству князь среди Рюриковичей – во всем слушался своих двоюродных братьев. Отказался участвовать в походе лишь его брат Олег, сказавшись больным. Выше уже упоминались остальные участники похода: Давыд Всеславич, Мстислав, Игорев внук, Вячеслав Ярополчич и Ярополк Владимирович.

Третий Святославич – Ярослав Муромский, не участвуя в победоносном походе южных князей, решил сам совершить поход на мордву, который окончился неудачей.

1104 год известен походом киевских войск под начальством боярина Путяты против непокорного Глеба Минского. Как известно, брат Глеба Давыд участвовал в общерусских мероприятиях. Неизвестно, чем был вызван этот поход: желанием киевского князя привести Минск к подчинению или же это было вмешательством в межкняжеские разборки на стороне Давыда Всеславича. В этом походе принял участие и Ярополк Владимирович, очевидно, со стороны Смоленска. В этом походе принял участие и Олег Святославич, причем, «поемше Д(а)в(ы)да Всеславича» [2. С. 102]. Далее летопись лаконично сообщает, что князья возвратились, «не успѣвше ничтоже» [там же]. Непонятна реакция на это событие других Всеславичей. Может быть, южнорусские князья вынуждены были возвратиться из-за консолидированной позиции полоцких князей, которые в 1106 г. совершили совместно окончившийся неудачей поход на земиголу [там же].

1111 год известен новым общерусским походом против половцев. В нем приняли участие Святополк с сыном Ярославцем, Владимир Мономах с сыновьями Ярополком, Вячеславом, Юрием и Андреем, Давыд Святославич с сыновьями и сыновцами. Ярославец, очевидно, участвовал в походе как владимиро-волынский князь, Ярополк и Вячеслав – как смоленские, Юрий – как ростовский. Андрей, которому в то время было 9 лет, вряд ли имел какую-либо волость.

Из упомянутых выше летописных сведений следует, что в Смоленске находились Ярополк и Вячеслав. Однако, известно, что в 1113 г. из Смоленска в Переяславль был переведен их старший брат Святослав. Отсюда можно сделать вывод, что на Смоленском княжении находилось сразу три князя. Непонятно, однако, было ли Смоленское княжество разделено на три части территориально, или же Мономаховичи делили между собой лишь доходы с княжества, как некогда это делали трое Ярославичей. В современной историографии ранний этап становления княжеской власти в Смоленске обойден молчанием [11. С. 240 – 259; 12. С. 159 – 172; 13. С. 207 – 222].

Время, прошедшее с Любечского съезда (1097 г.) до смерти князя Святополка Изяславича в Киеве (1113 г.), отмечено лишь смертью Давыда Игоревича в 1112 г. (если не брать во внимание смерть Всеслава Брячиславича в 1101 г.). Поэтому трудно проследить, как действовали любечские договоренности при наследовании княжеских столов.

Как уже отмечалось выше, эти договоренности были нарушены лишь один раз в отношении виновника княжеской усобицы Давыда Игоревича. После его смерти нет сведений о том, что данные ему в качестве компенсации за потерянную Волынь города унаследовали его сыновья – Всеволодко и Игорь (Дорогобуж, Бужск, Острог, Дубен, Чарторыйск). Всеволодко Давыдович впервые упомянут в 1116 г. в связи с его женитьбой на дочери Мстислава Владимировича Агафье [10. Стб. 284]. В 1127 г. он назван князем городенским [2. С. 106]. Существует мнение, что Городень Всеволодко получил в приданое [9. С. 193].

А. Е. Пресняков называет время правления Святополка «эпохой княжеских съездов», которая «приносит в значительной степени утверждение княжеских прав на отчины». Однако, «младшие князья остаются в зависимости от старейшинства «володевших» на Руси Святополка, Владимира и Святославичей: только эти принимают решения, а в походы идут младшие, не участвовавшие в совете, не опрошенные…» [4. С. 65].

Как известно, после смерти Святополка в 1113 г. в Киеве, в результате восстания горожан, утвердился Владимир Мономах, вопреки принципу родового старшинства и любечским договоренностям.

Примечательно, что источники не сообщают о праве наследовать киевский престол сыном Святополка Ярославцем. Речь идет лишь о старшинстве Святославичей – Давыда и Олега, сторонником которых был тысяцкий Путята. Сразу же после прибытия в Киев, Владимир Мономах созвал съезд князей у Выдобича, на котором легитимизировал свое вокняжение. Что касается сына Святополка Ярославца, то он первое время никак не выражал своего недовольства и выступил против Мономаха лишь в 1117 г., после того, как в Вышгороде появился Мстислав Владимирович – вероятный приемник отца. То есть, ***Ярославец считал правомочным вокняжение в Киеве Владимира Мономаха*** (с учетом отказа от своих прав Святославичей), ***но не соглашался с возможным вокняжением в нём Мстислава Владимировича***. Налицо соблюдение родового принципа наследования княжеских столов.

Из вышеизложенных событий можно сделать вывод, что Киев обладал особым статусом и раздел Русской земли в 1097 г.

его не касался. Однако в дошедших до нас редакциях любечских договоренностей об этом нет ни слова. Может быть, вопрос со статусом Киева был настолько очевиден, что князья не сочли нужным еще раз его оговаривать?

Если все же посчитать, что на счет Киева была достигнута какая-то особая договоренность и Святополк им владел лишь на правах старейшего князя, то у него самого оказывается сравнительно небольшая волость по сравнению с Владимиром Мономахом и Святославичами. Может быть, передача Волыни его сыну Ярославцу в 1101 г. и имело своей целью ликвидировать это несоответствие?

Резюмируя вышеизложенное, можно констатировать, что вокняжение Владимира Мономаха было следствием инициативы киевлян и дальнейшего признания существующей реальности всеми князьями.

Следствием вокняжения Мономаха в Киеве был перевод Святослава Владимировича из Смоленска в Переяславль. После его смерти в 1114 г. в Переяславле был посажен Ярополк Владимирович. Таким образом Смоленская область осталась у одного Вячеслава Владимировича. В.Н. Татищев сообщает, что в 1113 г. в Смоленск был направлен еще один сын Мономаха – Глеб [1. С. 129]. Мстислав Владимирович до 1117 г. сидел в Новгороде. По данным В.Н. Татищева, он сохранял и власть над Ростовской землей. Юрий Владимирович владел Суздалем с волостью. Впоследствии он распространил свою власть на всю Ростовскую землю. Роман Владимирович был посажен во Владимире-Волынском после изгнания оттуда Ярославца в 1117 г., где он умер спустя 2 года. На смену ему был направлен Андрей Владимирович.

Во владениях Святославичей никаких изменений не происходило с Любечского съезда вплоть до смерти Олега в 1115 г. Он умер раньше своего старшего брата Давыда. Очевидно, что его сыновья – Всеволод, Игорь, Глеб и Святослав разделили волость отца между собой.

В 1116 г. против князя Владимира начал войну Глеб Минский. О её причинах в летописях ничего не говориться. Война кончилась поражением и пленением Глеба, который скончался в темнице в Киеве в 1119 г.

В 1117 г. началась война с Ярославцем Волынским, окончившаяся его гибелью в 1123 г. После перевода Мстислава в Вышгород, в Новгороде остался на княжении его сын Всеволод Мстиславич.

Под 1118 г. у В. Н. Татищева есть оригинальное известие о том, что Владимир Мономах «взял сына своего Глеба в Переяславль» [1. С. 133]. Это уже второе упоминание этого князя, что исключает описку. Однако больше нигде об этом князе упоминаний нет. Все историки дружно игнорируют его, не указывая в перечне Мономашичей. Оба раза Глеб Владимирович упомянут в паре с братьями: первый раз с Вячеславом в Смоленске, второй – в Переяславле, где в то время был князем Ярополк Владимирович. Под 1120 г. Глеб упоминается Татищевым в третий раз. На этот раз в паре с братом Юрием, с которым он ходил на болгар во главе ростовских и суздальских войск [1. С. 134]. Из этого сообщения можно заключить, что в это время Глеб был ростовским или суздальским князем. Юрий в этом сообщении упомянут первым. Возможно, он уже стал ростовским князем, передав брату Глебу Суздаль. Вячеслав Владимирович в 1125 г. упомянут князем туровским. Очевидно, что Туров он получил вскоре после изгнания Ярославца Святополчича из Руси. Возможно, что причиной конфликта между Владимиром Мономахом и Ярославцем стало желание первого посадить в Турове, который он считал принадлежавшим Киевской волости, своего сына.

Сыновья Мстислава Владимировича – Изяслав и Ростислав – в 1125 г. упомянуты князьями курским и смоленским, соответственно. Но, возможно, что эти волости они получили задолго до 1125 г.

В 1123 г. в Чернигове умер Давыд Святославич, сделав Владимира Мономаха старейшим князем на Руси по возрасту. В Чернигов перешел из Мурома Ярослав Святославич, бывший на много лет младше Мономаха. По данным Воскресенской летописи в Муроме утвердился князь Всеволод Давыдович [14. С. 44]. Старший Давыдович – Никола Святоша – еще в 1106 г. постригся в монахи. Ростислав Давыдович умер в 1120 г. О Владимире и Изяславе Давыдовичах в это время нет никаких упоминаний.

Всеволод Ольгович с братьями владел Северской землей. Но как между ними распределялись волости неизвестно.

1124 г. принес смерть обоим Ростиславичам – Володарю и Васильку. Причем первым умер младший Василько. Известно, что Игорь (Иван) Василькович умер в 1141 г. галицким князем. Ростислав (Григорий) Василькович в 1127 упомянут князем теребовльским и червенским. О разделе отцова наследия Васильковичами источники умалчивают. По воле же Володаря Перемышль получил младший его сын Ростислав. Старшему Володимерку достался Звенигород.

На 1125 г. из 6 сыновей Всеслава Брячиславича в живых осталось только четверо: Борис, Давыд, Святослав и Ростислав. После минского князя Глеба Всеславича остались сыновья: Изяслав, Ростислав, Володарь и Всеволод.

Необходимо упомянуть о двух сыновьях Святополка – Брячиславе (родился в 1104 г., умер в 1128 г.) и Изяславе (умер в 1127 г.). Об их земельных владениях ничего не известно. Сын Ярославца Вячеслав в 1127 г. упомянут князем Клецка, расположенным в Туровской волости.

А. Е. Пресняков в межкняжеских отношениях начала XII в. видит борьбу между «началами отчины и старейшинства» [4. С. 62]. По его мнению, первоначально доминировавшее начало старейшинства постепенно уступила позиции началу отчинности. «Отчинное право, – отмечает А. Е. Пресняков, – частно правовое понятие семейного владения и наследования – претерпело в приминении к княжому владению два существенных осложнения. Отцовский раздел наследства между сыновьями, произведенный Ярославом, не мог руководиться только хозяйственными, экономическими соображениями, как при разделе частного имущества. В нём… заметна известная политическая тенденция, сказавшаяся в группировке западных областей вокруг Киева, восточных – вокруг Чернигова, но не проведенная последовательно, так как доля третьего Ярославича разбивала своим существованием цельность слагавшейся системы двух крупных держав – право- и левобережной по отношению к Днепру. С этой точки зрения, которую можно назвать политико-географической, становится особенно понятной деятельность Всеволода и его сына, направленная сперва на приобретение Чернигова и его волостей, затем на приобретение Киева и западных волостей при сохранении Переяславского княжества как киевского форпоста …» [4. С. 62 – 63].

А. Е. Пресняков обратил внимание также на все участившиеся случаи столкновения княжого права с «политической силой веча», где «при встрече княжого отчинного права с началом народного избрания слагается тот же компромисс между ними, какой господствовал в королевствах германского мира. Право на престол принадлежит всему составу княжого рода, но без определенной последовательности индивидуального наследования; в каждом отдельном случае народное избрание – или признание – «сажает на столе» того или иного из носителей этого «гипотетического» права: обычное право очерчивает лишь круг возможных наследников» [4. С. 63].

Если время правления Святополка Изяславича можно назвать по меткому выражению А. Е. Преснякова «эпохой княжеских съездов», то правление Владимира Мономаха характеризуется фактически восста-

новлением единства Русской земли, правда, на несколько иных принципах, нежели это было раньше. Политическая система, созданная Мономахом, просуществовала ещё 7 лет после его смерти – время правления его сына Мстислава Великого. Кризис её наметился лишь в начале правления другого его сына – Ярополка, при котором, по выражению летописца, «раздьрася вся земля русьская».

ПРИМЕЧАНИЯ

1. *Татищев, В. Н*. История Российская. – Т. 2. – М.: «Ладомир», 1995.

2. ПСРЛ. – Т. 38. – Л., 1989.

3. Суффикс -ец в данном случае означает незаконное происхождение этого князя (как и его брата Ярославца).

4. *Пресняков, А. Е*. Княжое право в древней Руси. – М.: «Наука», 1993.

5. *Алексеев, Л. А*. Полоцкая Земля / Древнерусские княжества X – XIII вв. – М.: Наука, 1975.

6. Очерки истории СССР (период феодализма IX – XV вв.). – Ч. 1. / Под ред. *Б. Д. Грекова*. – М., 1953.

7. *Рапов, О. М.* Княжеские владения на Руси в X – первой половину XIII в. – М.: МГУ, 1977.

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

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

10. ПСРЛ. – Т. 2. – М., 1962.

11. *Седов, В. В*. Смоленская земля / Древнерусские княжества X – XIII вв. – М.: Наука, 1975.

12. *Насонов, А. Н.* «Русская земля» и образование территории Древнерусского государства. – М., 1951.

13. *Фроянов, И. Я., Дворниченко, А. Ю*. Города-государства Древней Руси. – Л.: ЛГУ, 1988.

14. Воскресенская летопись. Ч. I. – Рязань: «Ринфо», 1998.

15. *Соловьев, С. М*. История России с древнейших времен. – Кн. 1. – М.: «Мысль», 1988.

ШИЛОВСКОЕ МЕЖРЕГИОНАЛЬНОЕ ИСТОРИКО-КРАЕВЕДЧЕСКОЕ ОБЩЕСТВО ПАМЯТИ И. И. СРЕЗНЕВСКОГО



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

МЕЖЕВЫЕ КНИГИ КАК ИСТОЧНИК ИСТОРИИ РЯЗАНСКИХ ЗЕМЕЛЬ

А. И. Кондрашов

Анализируются возможности фундаментальных источников ГАРО по рязанским землевладельцам 18-19 веков. Даётся структурная характеристика межевых книг Рязанской губернии.

Раскрывается важность и ёмкость межевых книг для установления данных по рязанским землевладельцам. Впервые открывается эта «золотая сокровищница» Края, и в научный оборот вводится такой класс источников по истории Рязанского края как межевые книги.

Ключевые слова
Государственный Архив Рязанской области(ГАРО), фонд 892, межевые книги, землемер, астролябия, межевой столб, межевая яма, межевой курган, 3 и 5 камней и уголь, землевладельцы

Касаясь вопроса источниковедческой базы истории Рязанского края, необходимо отметить такие её вехи, как создание в 19 веке писцовых книг Рязанского края (ПКРК), охватывающих 16 и первую половину 17 вв. В 20 веке А. Г. Кузьмин [1] обобщил все данные русских летописей, касающиеся Рязанских земель. Создание Рязанской энциклопедии имело, в первую очередь, просветительский характер, но вместе с тем это было большим стимулом для рязанских историков в деле дальнейшего изучения истории края, и как показало создание региональных учебников РИРО и Ряжской энциклопедии (под руководством доктора исторических наук, профессора Б. В. Горбунова) могло иметь важный характер.

В конце 20 и начале 21 вв. А. И. Цепков, проделав огромную работу, собрал все известные и ранее опубликованные документы в 4-х томный «Свод письменных источников Рязанского края» [2], издав перед этим уже исчезнувшие из научного оборота ПКРК и ряд других важных работ. Можно прямо сказать, без всего этого, вся история края в 20 и начале 21 вв. объяснялась на «пальцах», т. к. отсутствовала сама источниковедческая база, точнее, существовала её недоступность для многих исследователей. Все отмеченные издания кончаются началом и первой половиной 17 века.

А. Б. Оленев дал компьютерный вариант землевладельцев конца 16 – 1-й половины 18 вв. [3]. Ведётся громадная работа И. Ж. Рындина по генеалогии рязанских дворянских родов [4], не имеющая аналогов в каких-либо регионах, и что важно, оперативно издается благодаря стараниям Горбунова Б. В. и под его редакцией.

Вместе с тем данные, относящиеся к истории края 18-19 веков, находятся в полной неизвестности и, зачастую, носят отрывочный, эпизодический характер. В первую очередь это касается рязанских землевладельцев. Если не считать издания А. Д. Повалишина « Рязанские помещики и их крепостные» [5], здесь нет какого-либо другого материала, что не дает возможности вести конкретные исторические исследования. В первую очередь, имеются в виду бурные исторические события того периода Отечества. Невозможно дать концентрированный материал об участии в них рязанских землевладельцев.

Многочисленные рязанские высшие учебные заведения до сих пор не могут скоординировать и объединить усилия историков на изучение фундаментальных пластов истории края. Никак не влияют на это и соответствующие областные властные структуры, что говорит о степени их незаинтересованности. Эта незаинтересованность передаётся и распространяется на районы области.

Необходимости изучения и публикации, требуют в первую очередь такие источники, как:

- межевые книги;
- метрические книги;
- ревизские сказки,

то есть базовый инструмент источников истории края по рязанским землевладельцам.

1. Межевая контора Переславль - Рязанского.

Необходимо отметить, что в ГАРО хранятся межевые книги, которые полно освещают часть данной проблемы. Все они находятся в фонде 892.

В них даётся полный перечень землевладельцев поселения, земля которого подлежит межеванию. Указываются землевладельцы смежных, соседних земель.

Межевание земель проводилось на основании Императорского Манифеста «О генеральном размежевании земель во всей Империи» от 19.09. 1765 года и «Инструкции межевым губернским канцеляриям и провинциальным конторам» от 25.05.1766 года.

Для проведения в действие данных решений властей и осуществление Ген. Межевания на территории Переславль - Рязанской провинции в 1766 была создана Межевая контора Переславль – Рязанская [5. С. 217].

Структура межевой конторы была следующей:

-**присутствие**, 3 чел.: коллежский асессор, коллеж-

ский советник и надворный советник, назначались Сенатом.

-**канцелярия**, 2 секретаря, один рук. канцелярией;

-**чертежная,** состояла из 15 землемеров, 25 помошников и 29 учеников.

Административно – судебные функции М. К., заключались:

1-е. Формирование землемерных партий, обеспечение их инвентарем, подготовка округов к летним работам: в т. ч. обеспечение присутствия представителями землевладельцев с доверенностями от последних; подготовка столбов с межевыми признаками, камней и древесного угля для закладки в межевые ямы; прием и сверка документов, отсылка их в архив Межевой канцелярии, изготовление и хранение копий с межевых документов, выдача копий землевладельцам, прием, прием установленных сумм и передача их Межевой канцелярии, составление генеральных планов и экономических журналов;

2-е. Разбор споров о границах имений, расследование случаев приписки казенных земель к частным владениям, следствия по должностным преступлениям.

В 1798 г. в числе 22 контор были созданы Переславль – Рязанская и Рязанская Межевые Конторы, упразднённые в начале 1840-х.

Материалов по исследованию межевания недостаточно. Только в начале 20 века И. Е. Герман [7] и С. Д. Рудин [8] посвятили свои труды этому направлению.

2. Структура межевых книг.

Изучение и продолжающаяся расшифровка свыше 100 межевых книг земель ныне Шиловского района, ранее состоящие в Спасском, Касимовском и Сапожковском уездах, и охватывающие посл.четверть 18 века, имеют такую структуру:

1. Основание для (М)ежевания – Указ;

2. Дата нач. М., звание и имя землемера;

3. Что и где подлежит М. – указывается губерния, уезд, стан, поселение и объекты М.

4. Даётся полный список и звания землевладельцев основного объекта М.

5. Даётся полный список и звания землевладельцев смежных, соседних земель.

6. Отмечается место начала М:

- где устанавливается межевой столб, с межевыми признаками;

- в 1 саж. от него справа(юж.сторона) копается межевая яма диаметром в 1.5 саж., а в глубину – 1 саж.

- в яму укладываются 3 камня и уголь.

7. В 18-20 саж. от межевого, починного столба вырывается «починная» межевая яма той же меры. В нее как в «починную» кладут 5 камней и уголь.

8. Далее всё проведение границы осуществляется при помощи астролябия. Межевая линия ведется по прямой, до поворота. На местах поворота линии межевания, устанавливается межевой столб с признаками, в яму кладётся 3 камня и уголь. И так повторяется от поворота до поворота.

А./ В местах, где межевые ямы заливаются часто водой, особенно в разлив, место с межевыми углями и камнями засыпаются землей, и возводится небольшой курган, высотой от горизонта – в два аршина.

9. От каждого межевого столба, с межевыми признаками, линия межевания определяется при помощи астролябия, где указывается угол линии, его направление в градусах и минутах.

10. При описание земель указываются имена речек, ручьев, озёр, оврагов, лесов, урочищ, лугов, пашни и других объектов межевания.

11.Заканчивается межевая книга данными о количестве населения объекта. С начала дается количество муж. и жен. душ по последней ревизии (переписи), затем тоже самое на момент межевания.

12. Затем указывается количество обмежеванной земли данного объекта. Делается это раздельно:

-сначала даются данные всей обмежеванной округи.

- под пашней, лугами, дорогами, реками и ручьями, оврагами, под поселением; церковной; под кладбищем и др.

13.Последним идёт полный список лиц присутствующих при межевании и их звания. Это дается в таком порядке:

- указывается, кто присутствует при межевании от того или иного землевладельца;

- в основном это бывают крестьяне или служители(т. е. не крепостные);

- даются имена землевладельцев всех смежных, соседних земель и их звания. Указываются имена представителей землевладельцев, которые присутствуют при межевании;

- указывается, чьих представителей не было на межевании;

- указывается, какие представители присутствовали без доверенности от своего землевладельца;

- указываются, другие, посторонние свидетели от разных сел и деревень.

14. В конце межевой книги указываются данные землемера и ставится его подпись, которая скрепляется гербовой печатью.

Единственная и главная проблема всех межевых книг – это почерк землемера, или его писца. Некоторые М. К. написаны классической каллиграфией, такие единицы. Другие, средне. Таких большинство. И последние скорописью, почти неподдающейся расшифровке. Таких мало, но попадаются.

По важности и ёмкости информации о землевладельцах последней четверти 18

и 19 веков в Рязанских землях – межевые книги, как источник истории Края, не имеют себе равных.

Ниже мы на отдельных примерах покажем отмеченный материал. Нумерация землевладельцев наша.

3. Ф.892, Оп.13., д.132., Св.5. Межевая книга села Шилово Спасского уезда [9].

«Составлена в 1774 г., на 25 листах.

1774 года сентября 1 дня.

По Указу Её Величества Государыни Императрицы Екатерины Алексеевны Самодержицы Всероссийской и прочая ….

Учинена межа в Переславском уезде Рязанского в Старорязанском стану **селу Шилову** с ево пашенными землями, сенными покосами, лесными и прочими угодьями, которое состоит в общем владении:

1. Т. С. и Д. Камергера и Кавалера Александра Ивановича Нарышкина./ Вызывает внимание такой факт. Как написано выше, межевание с. Шилово началось 1 сентября 1774 г. Но еще почти за месяц до этого, 3 августа 1774 года, при межевания пустоши Кулаковской, в е` межевой книге – ГАРО., Ф-892., оп.13., д.67., св.2. – приводится почти аналогичный список землевладельцев села Шилова, который начинается не А. И. Нарышкиным, а Титулярной Советницей Марией Лаврентьевой дочери Фатовой./

2.Ст. С. Семена Куприяновича Лунина.

3.Майора Ивана да брата ево…

4…ротмистра Петра Ивановых детей Запольских.

5. Подпоручика Алексея Данилова сна Шиловского.

6. Подполковника Николая Иванова…

7. …поручика Ивана Васильевых детей Колеминых.

8. Прапорщика Ивана Иванова сна Варыпаева и..

9…жены ево Прасковьи Никитиной дочери.

10. Гв. фурьера Филиппа Петрова сна Можарова и…

11…жены ево Татьяны Родионовой дочери.

12. Прапорщика Ивана Акинфиева сна Солового…

13…жены ево Елены Дорофеевой дочери.

14. Вдовы капральши Мавры Федоровой дочери Сергеевой и сестры ее..

15…вдовы, дворянской жены Афросиньи Дорофеевой дочери Солововой.

16. Майорши,вдовы Мавры Нефеьевой дочери Масаловой.

17. Вдовы,гв.солдатской жены Авдотьи Кузминой дочери Кондауровой.

18. Поручика Ивана Иванова сна Лунина.

19. Прапорщика Ивана Васильева сна Чарыкова.

20. Корнета Степана Степанова сна Запольского.

21.Поручика Василья….да брата ево….

22...прапорщика Петра Даниловых детей Запольских.

23. Вдовы капитанши Марьи Ивановой дочери Татариновой.

24. Подпрапорщика Петра Григорьева сна Стерлигова…

25. недоросля Малофея Иванова сна Кондаурова.

26. Прапорщика Степана Сафронова сна Запольского.

27. Секунд-майора Андрея Иванова сна Масалова…

28…жены ево Анны Ивановой дочери.

29. Порутчика Ивана Силина сна Траковского.

30. Гв.фурьера Ивана Тихонова сна Смольянинова.

31. Недоросля Андрея и девицы …

32. Анны Николаевых детей Колеминых.

33. Порутчика Евсея Петрова сна Можарова.

34. Порутчика Ивана Прохорова сна Смольянинова.

35. Гв.сержанта Ивана Карпова сна Сацеперова.

36. Вдовствующей генеральши Анны Васильевны Еропкиной.

37. Генерал-майора Петра Сергеевича

Свиньина.

38. Ротмистрши Анны Яковлевой дочери Есиповой.

39. Надворной Советницы Настасьи Даниловой дочери Смагиной.

40. ….да при сем межевании оной дачи…поверенный, неслужащего дворянина Василья Тимофеева сна Колемина, служитель Афонасей Савельев.

41. Гвардии Семеновского полка каптенармуса Федора Васильева сна Дурова, староста его Конон Козминов

объявили, что в даче оного села следует где-то по крепостям, некоторая часть земли, которая состоит того села выше писанных владельцев, урезана с насильем. Завладели всея смежных посторонних земель как следует…(не разб.)межа смежных земель того ж уезда и стану состоящей за речкой Ибредкой ,которая в том месте впадает устьем в речку Пару, отхожей **пустоши Илюкиной.**

Общего владения:

1. Т. С. и Кавалера Михаила Куприяновича Лунина.

2. Вдовствующей генеральши Анны Васильевны Еропкиной и детей её…

3…майора Петра…

4…капитана Михаила, Алексеевых детей Еропкиных.

5. Недоросля Андрея и

6…девицы Анны, Николаевых детей Колеминых.

И от поставленного ….(не разб.)генеральное земель размежевания, второго класса землемером Яковом Вешняковым, на берегу реки Пары по течению ея, направой стороне, в расстоянии от реки Пары в десять сажен с межевыми признаками столб, и пред ним вырыта в правой стороне в сажени межевая яма, шириной вовсе стороны по полтора сажени, и в глубину сажень, в нем положено уголья и три камня.

При обмежевании от дачи того ж уезда и стана **села Тимошкина** с пустошами, общего владения:

1. Ст.С. Семена Куприяновича Лунина.

2.Т.С. и Д. Камер-Гера и Кавалера Александра Ивановича Нарышкина,

3. Поручика Ивана Иванова сна Лунина.

4. Прапорщика Якова Савинова сна Бузовлева.

5. Подпоручика Алексея Львова сна Бузовлева.

6. Прапорщика Степана Петрова сна Бузовлева.

7. Подполковника Николая Иванова сна Колемина.

8. Поручика Ивана Васильева сна Колемина.

С того места от того столба взят починный пункт, как на специальном плане видно потому местоположению от помянутого столба отступив чрез реку Пару, в 20 саженях, на земле села Шилова вырыта вновь починная межевая яма той же меры. В нее положены уголья и каменья, так как в починную – 5 камней. И у предписанного столба ставлена астролябья.

Продолжение линии – через показанную реку Пару вверх речки Ибредки, которой с того места межа владениев села Шилова и отхожей пустоши Илюкиной составляет живую и непременную межу до повороту, и та линия, склонение ево имеется на ромб от зюйда к весту 76 градусов, и от того столба вверх прямо линией по неспорному владению вверх по той речке Ибредке, и переходя оную по излучине направо до речки Ибредки, дровяной лес села Шилова вышеписанных владельцев, а налево от речки сенной покос отхожей пустоши Илюкиной вышеписанных владельцев, и прошед ту линию до повороту, и дошед до земли оного уезда и стану **отхожей пустоши Алексиной**, общего владения:

1. Т. С. и Д. Камер - Гера и Кавалера Александра Ивановича Нарышкина.

2. Т. С. и Кавалера Михаил Куприяновича Лунина.

3. Поручика Ивана Прохорова сна Смольянинова.

4. Вдовы, сержантской жены Лукерьи

Григорьевой дочери Соболевой з детьми ее…

5…недорослями Агеем

6….Иваном Матвеевых детей Соболевых.

7.Секунд-майора Ивана, да брата его…

8…ротмистра Петра, Ивановых детей Запольских.

9. Вдовы, майорши Марии Нефедьевой дочери Масаловой.

10. Вдовствующей генеральши Анны Васильевны Еропкиной и детей ее…

11…майора Петра, да…

12…капитана Михаила, Алексеевых детей Еропкиных.

13. Генерал-майора Петра Сергеевича Свиньина.

14. Ротмистрши Анны Яковлевой дочери Есиповой.

15. Поручика Евсея Петрова сна Можарова.

16. Прапорщика Ивана Васильева сна Чарыкова.

17. Недоросля Малафея Иванова сна Кондаурова.

18. Прапорщика Петра Данилова сна Запольского.

19. Вдовы, капитанши Марьи Ивановой дочери Татариновой.

20. Подполковника Николая…

21…поручика Ивана, Васильевых детей Колеминых.

22. Недорослей Андрея….

23…девицы Анны, Николаевых детей Колеминых.

24. Гвардии фурьера Ивана Михайлова сна Смольянинова.

Длина той линии сто три сажени, и настоящая межа вышеписанных владельцев села Шилова и пустоши Илюкиной, та речка Ибредка, которая у тех владельцев попалам:

– и правая сторона и берег принадлежит к селу Шилову, а левая сторона и берег, пустоши Илюкиной, от туда линия поворотилась влево, на ромб от зюйда к весту 69 градусов 30 минут.

Астролябии, угол 173 градуса 30 минут, и в том месте, где астролябия…поставлен межевой столб с признаками , в расстоянии от речки Ибредки 18 сажень и пред ним в сажени вырыта той же меры межевая яма, в ней положено яко не в починную, а в последующую 3 только камня и уголья.

С того места речка Ибредка, и став от речки сажень назад и энтой линии направо, дровяной лес и сенокос отхожей пустоши Алексиной вышеписанных владельцев; И прошед ту линию до повороту, длина той линии 193 сажени. С того места линия поворотилась вправо, на ромб от зюйд к весту 61 градус, угол 130 градусов 30 минут. И в том углу поставлен межевой столб с признаками. Пред ним, в сажени вырыта той же меры межевая яма, в ней положено уголья и 3 камня. И от той линии направо дровяной лес села Шилова вышеписанных владельцев, а налево дровяной лес отхожей пустоши Алексиной вышеписанных владельцев . И прошед ту линию до повороту, длина той линии 106 сажен с половиною, с того места линия поворотилась влево на ромб от зюйд к весту 83 градуса 30 минут, угол 144 градуса 30 минут. И в том углу поставлен межевой столб с межевыми признаками. И пред ним, в сажени вырыта той же меры межевая яма. В нее положено 3 камня и уголья, и от той линии направо дровяной лес отхожей пустоши Алексиной вышеписанных владельцев. И прошед ту линию до повороту, длина той линии 68 сажен. С того места линия поворотилась влево на ромб от зюйд к весту 3 градуса, угол 99 градусов 30 минут. В том углу поставлен межевой столб с межевыми признаками. Пред ним, в сажени, вырыта той же меры межевая яма, в ней положено уголья и три камня.

И с той же линии…направо дровяной лес села Шилова вышеписанных владельцев, а налево дровяной лес отхожей пустоши Алексиной вышеписанных владельцев. И прошед ту линию до повороту, длина той линии 58 саженей. С того места

линия поворотилась вправо на ромб от зюйда к весту 47 градусов, угол 136 градусов, в том углу поставлен межевой столб с межевыми признаками, и пред ним в сажени вырыта той же меры межевая яма, в ней положено уголья и 3 камня. И от той линии направо дровяной лес и пашенные земли села Шилова, а налево дровяной лес и пашенные земли отхожей пустоши Алексиной вышеписанных владельцев……..

И прошед ту линию до повороту, и дошед до земли того же уезда и стану **деревни Ибреди**, общего владения:

1. Т. С. и Д. Камер-Гера и Кавалера Александра Ивановича Нарышкина.

2. Т. С. И Кавалера Михаила Куприяновича Лунина.

3. Вдовствующей генеральши Анны Васильевны Еропкиной.

4. Подполковника Николая Иванова сна Колемина.

5. Поручика Ивана Васильева сна Колемина.

6. Поручика Ивана Прохорова сна Смольянинова.

7. Вдовы, сержантской жены Лукерьи Григорьевой дочери Соболевой и детей ее…

8…недорослей, Агея…

9….Ивана, Матвеевых детей Соболевых.

10. Фурьера Ивана Тихонова сна Смольянинова.

11. Прапорщика Петра Данилова сна Запольского.

12. Прапорщицы Ирины Ивановой дочери Колобовой.

13. Вдовы, капральши Марфы Дорофеевой дочери Сергеевой.

14. Прапорщика Ивана Акинфиева сна Солового и жены ево ….

15…Елены Дорофеевой дочери.

16. Майора Ивана и брата ево…

17…ротмистра Петра Ивановых детей Запольских.

18. Фурьера Филиппа Петрова сна Можарова, и жены ево…

19….Татьяны Родионовой Дочери.

20. Недоросля, Малафея Иванова сна Кондаурова.

21. Подпрапорщика, Петра Григорьева сна Стерлигова.

22. Вдовы, капитанши Марьи Ивановой дочери Татариновой.

23. Прапорщика Ивана Васильева сна Чарыкова.

24. Вдовы майорши Мавры Нефедьевой дочери Масаловой.

25. Поручика Евсея Петрова сна Можарова

И прошед ту линию до повороту, и дошед до земли того ж уезда и стану **села Новоселок**, общего владения:

1. Т. С. и Д. Камер-Гера и Кавалера Александра Ивановича Нарышкина.

2. Подполковника Николая Иванова сна Колемина.

3. Поручика Ивана Васильева сна Колемина.

5. Недорослей Андрея и…

6…девицы Анны Николаевых детей Колеминых.

7.Ст. С. Семена Куприяновича Лунина.

8. Майора Андрея Иванова сна Масолова, и жены ево..

9….Анны Ивановой дочери.

10. Прапорщика Ивана Иванова сна Вырыпаева и жены ево….

11…Прасковьи Никитиной Дочери.

12. Подпоручика Алексея Данилова сна Шиловского.

13. Подпоручика Василья Данилова сна Запольского.

14. Прапорщика Петра Данилова сна Запольского.

15. Подпоручика Ивана Силина сна Траковского.

16. Гвардии Сержанта Ивана Карпова сна Сацыперова.»

Далее идет описание лугов на левом(-Мещерском) берегу р.Оки, которые являются смежными с селом Юштой и деревней Муромка (владения генерал-майора Петра Сергеевича Свиньина), находящиеся в споре с селом Новоселки еще с пер-

вой четверти 17 века, когда землемер Махов, владелец Юшты, отдал свои лишние земли, по царскому Указу бывшему сподвижнику Лжедмитрия-2, Чичерину Ивану Ивановичу, а себе отнял земли села Новоселок.

Некоторые межевые книги имеют карты, планы и схемы земель, и представляют из себя великолепный материал для исследователей.

По материалам М.К. видно, что как только межевание перешло на левый, Мещерский берег Оки – сменился землемер. Работу продолжил землемер 1-го класса, секунд-майор Иван Батурин.

Продолжение:

«…и дошед до земли…**отхожей пустоши Кулаковой** (Сейчас поселок Прибрежный, входящий в состав Шилово – А. К.) общего владения:

1. Подполковника Николая Иванова…

2….порутчика Ивана Васильева детей Колеминых.

…..владения означенного **села Березова и Борку** с пустышами

1. Т. С. и Д. Камер-Гера и Кавалера Александра Ивановича Нарышкина…

…Таким образом межа **селу Шилову** кончилась.

В том селе отмежеванной от всех смежных владельцев: в одной окружной меже…по нынешней мере:

- пашенной земли, 535 десятин;
- сенного покосу, 257 десятин;
- дровяного лесу, 1536 десятин;
- 2300 кв.саженей под болотом; по которому мелкий лес- 21 десятина;
- под поселением и огородами, гуменниками и конопляниками, общецерковнослужителей – 18 десятин;
- под церквью и кладбищем (Все размещалось на территории Неринского городища. Ныне территория нефтебазы) – 300 кв.саженей;
- под бечевиной (возможно неправильно расшифровано слово – А.К.) по реке Оке – 20 десятин, 1600 кв. саженей;
- под проселочными дорогами – 9 десятин, 2000 кв.саженей;
- под пещанными местами – 17 десятин 1000 кв.саженей;
- под рекою Окою и Парою, и под половиною оных рек и под половиною реки Ибреды и под озером Бокиным на левой верховине, под озерами и под половиною озер Бокино и Боровое и под безымянными, и в овраге Нехорошева и с оными заливами – 217 десятин.

Всего 2633 десятины.

- А, ЗА ПРИМЕЧЕННЫМИ НЕУДОБНЫМИ МЕСТАМИ, ТО ЕСТЬ: КЛАДБИЩЕ, ДОРОГИ ПЕШЕННЫЕ, МЕСТА РЕЧЕК, ОЗЕР, ИСТОКИ, ЗАЛИВЫ -2367 ДЕСЯТИН 2300 КВ. САЖЕНЕЙ».

« …В том селе (Шилове – А.К.), по последним по данным ревизским скаскам, мужского полу – сто две души.

А при сем обмежевании были..».

Далее идет перечень поверенных от землевладельцев, по списку, который мы обозначили выше. Уходя в сторону от анализ этих представителей, мы отметим такой момент. В Шилове на момент межевания было по последней переписи 102 души муж. Пола. Женского было наверное где-то 130-170 душь. Всего около 200-250 жителей. Это где-то 25-30 дворов. Для села маловато. Но землевладельцев, свыше 40 человек. В уезде, такое количество землевладельцев было только в Старой Рязани. Такой вот феномен.

Состав представителей землевладельцев:

В основном крестьяне. Дается имя и отчество. Но есть некоторые интересные моменты. Так, у Нарышкина А. И. представителем выступает Варфоломей Зотов. Эта березовская фамилия сохранится в этой местности надолго. Напрашивается параллель в том числе и с дядькой Петра-1, носящим такую же фамилию. Нарышкины владели с. Березовым , почти с середины 16 века.

Аналогичный случай с представителем И. И. Лунина, Иваном Морозовым. Эта тимошкинская фамилия существует до наших дней.

У отдельных помещиков, представителями выступают, служащие, т е. не крепостные, а скорее всего дворянские дети.

Так, у подполковника Н. И. Колемина, представителем являлся служащий его, Прокофий Извеков. У вдовствующей генеральши Анны Васильевны Еропкиной, то же служитель, Федор Максимов. У ротмистрши, Анны Яковлевой дочери Есиповой, ее служитель Афанасий Ефремов. У вдовы, майорши Марфы Нефедьевой дочери Масаловой, поверенным выступает, её служитель Никита Петров. Братьев, майора Ивана и ротмистра Петра, Ивановых детей Запольских, представлял их служитель Михаил Александров. У С. К. Лунина, служитель Иван Осипов. У прапорщицы, Ирины Ивановой дочери Колобовой от деревни Ибреды, служитель ее Иван Данилов. Наличие в составе помещичьих представителей их служителей, надо объяснить наверное существованием у первых в Шилове усадеб.

Вместе с тем у отдельных землевладельцев представителями выступают их старосты. Это у Стерлигова П. Г. – староста, Григорий Михайлов. Другие, как например гв. сержант Иван Карпов сын Сацыперов, поверенного, по каким то причинам, не послал. Запольские, объединившись с женой капитана Татаринова, Марией Ивановной, выставили одного поверенного на всех.

От Шиловского храма Успения, представителями были иерей Герасим Иванов, и его сын, Александр Герасимов. От с. Тимошкина все представители были только от Бузовлевых.

Интересны данные по представилелям от «посторонних, понятых» лиц.

От с. Терехова, состоящего в Ведомстве Гос. Коллегии Экономии, были 3 крестьянина:

Терентий Осипов;

Тимофей Федоров;

Ермолай Григорьев;

Три человека было от с. Путятина, того ж ведомства. От «Шатского уезда села Ирицы», представителем Сенатского Эйзекутора Николая Андреева сына Молчанова, был Яков Аврамов. От «села Тырнатской слободы», представителем «бумажных и полотняных фабрик содержателя Ивана Перфильева сына Мосолова, Лев Ефремов».

4. ГАРО. Ф-892., Оп.13., д.54., Св. 2. Межевая книга села Задубровья Спасского уезда [10].

1774 году июля 13 дня.

По указу…..

…которое состоит в общем владении:

1. Вдовствующей Тайной Советницы Анны Яковлевны, жены генерал–майора Павла Матвеевича Ржевского (Московский Обер-Комендант, г-м П. М. Ржевский был здесь сам землевладельцем – А. К.).

2. Ст. С. Сергея Михайлова сна Нестерова.

3. Секунд-майора, князя Андрея Даниловича Друцкого.

4. Прапорщика Петра Васильева сна Барышникова.

5. Капитана Ивана Васильева сна Бекбулатова и жены ево…

6…Прасковьи Михайловой дочери.

7. Содержателя медных и железных заводов Ивана Перфильева сна Мосолова.

8. Майора Дмитрия Сергеева сна Аничкова, и жены ево..

9… Марии Ивановой дочери.

10. Артиллерии офицера, князя Петра Никитовича Барятинского.

11.Флота контр-адмирала Николая Ивановича Синявина.

12. Капитана Сергея Артамонова сна Вячеслова.

13. Вдова капитанша Татьяна Романова дочь Лыкова.

14. Поручика Вячеслава Васильева сна Толбузина жена ево…

15…Прасковья Венедиктова дочь.

16. Вдовы камергерши Татьяны Григорьевой дочери Набоковой.

17. Подпоручика Ивана Львова сна Шишкина.

18. Вдова подпоручица Анна Васильва

дочь Барышникова.

19. Подполковника Данилы Иванова сна Беклемешева.

20. Вдовы подполковница Татьяна Григорьева дочь Слепушкина.

21. Гвардии капитан-поручик Михаил Петрова сна Титова , жены ево…

22…Авдотьи Ивановой дочери.

23. Вдовы капитанши Ирины Тимофеевой дочери Пушечниковой.

24. Дворянской девицы Марии Николаевой дочери Титовой.

25. Прапорщика Егора Осипова сна Чеботаева, жены ево…

26…Мавры Антоновой дочери.

27. Содержателя заводов Ивана Алексеева сна Мосолова.

28. Т. С. и Кавалера Михаила Куприяновича Лунина.

5.ГАРО.Ф-892., Оп.13., д.32., Св.2. Межевая Книга села Верхние Рясы Спасского уезда [11].

1774 году июня 18 дня.

По Указу…..земля **села В. Ряссы** состоит в общем владении:

1. Господина генерал-поручика и Московского Обер-Коменданта Павла Матвеевича Ржевского.

2. Ст. С. Сергея Михайловича Нестерова.

3. Полковника Петра Тимофеева сна Рогозина.

4. Поручика Василия Павлова сна Измайлова.

5. Титулярного Советника Ивана Иванова сна Прокофьева.

6. Секунд – майорши Ольги Алексеевой дочери Полозовой.

7. Лейб – Гвардии капитана Ивана Львова сна Трескина.

8. Содержателя медных и железных заводов Ивана Алексеева сна Мосолова.

9. Подполковника Алексея Алексеева сна Юрова.

10. Коллежского Протоколиста Степана Петрова сна Селезнева….

…земля **д. Полянок и Ловцовой**, в общем владении:

1. г-м. Петра Сергеевича Свиньина.

2. Т. С. Ивана Федотьева сна Буравцеву…

…земля **д. Нижних Рясс** в общ. владеньи тех же лиц, что и в В. Ряссах , с добавлением – подполковника Алексея Алексеева сна Мочалова…

…земля **д. Новой слободки Стерлиговой** в общ. владении:

1. Лейб – Гвардии капитана Ивана Львова сна Трескина.

2. Бригадира Никиты Артамоновича Муравьева.

3. Полковника Алксея Алексеева сна Юрова.

4. Артиллерии подпоручика Петра Иванова сна Лихарева.

5. Секунд – майорши Ольги Алексеевой дочери Полозовой.

6. Прапорщицы Катерины Николаевой дочери Наумовой.

7. Поручика Андрея Петрова сна Аксакова.

8. Капитана Алексея Петрова сна Аксакова.

9. Содержателя медн. и желез. заводов Ивана Алексеева сна Мосолова.

10. Гвардии- поручика Ивана Иванова сна Лунина…

…..земля **д. Аргомаковой** в общ. владении:

1. Подполковеика Герасима Иевлева сна Рахманинова.

2. Вдовы полковницы Марфы Ивановой дочери Ермоловой.

3. Майорши Матрены Алексеевой дочери Шуваловой.

4. Флота капитана Ивана Львова сна Бухвостова.

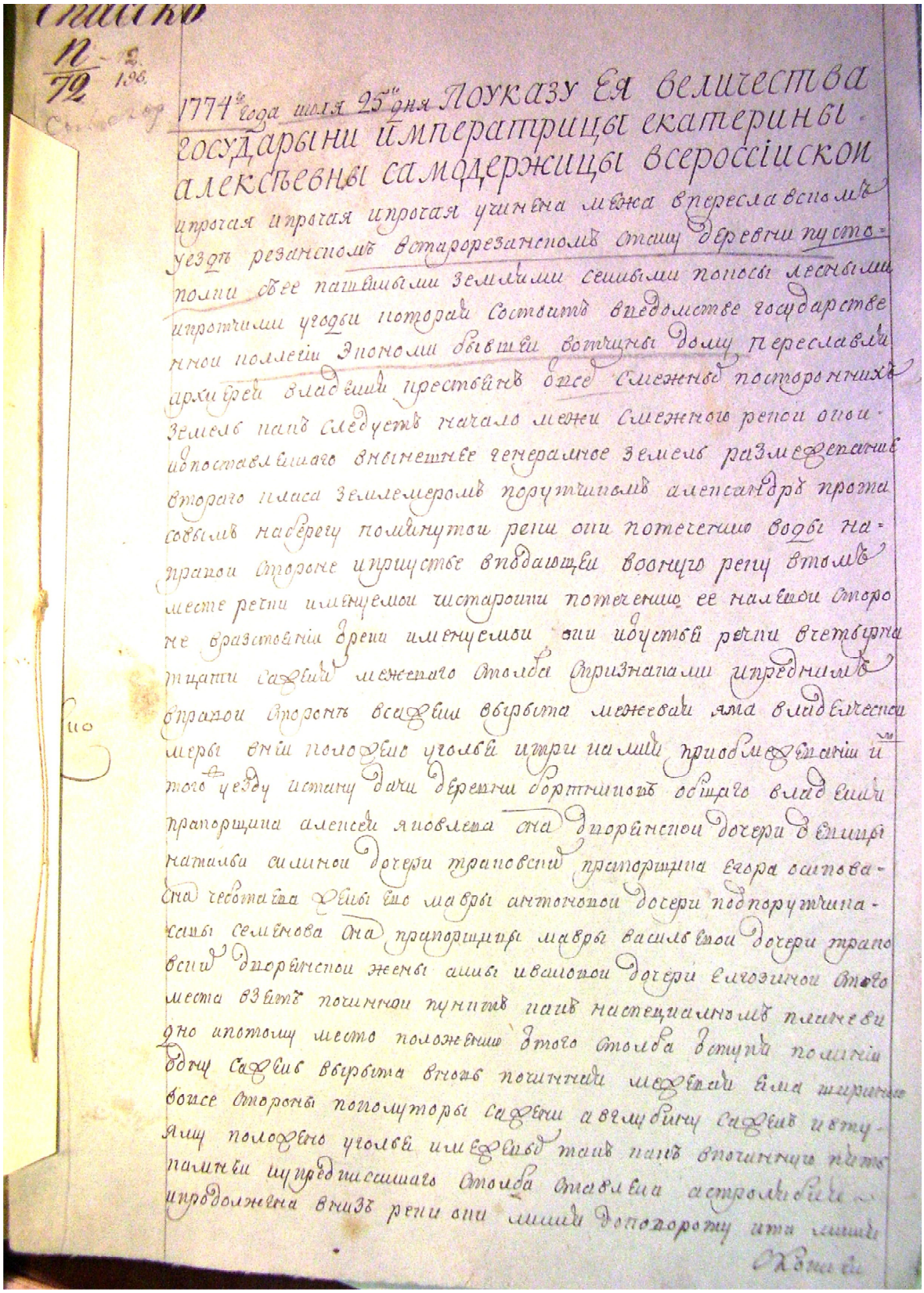
5. Подпоручика Василия Васильева сна Усова.

6. Вдовы подпоручицы Надежды Ивановой дочери Кормилициной.

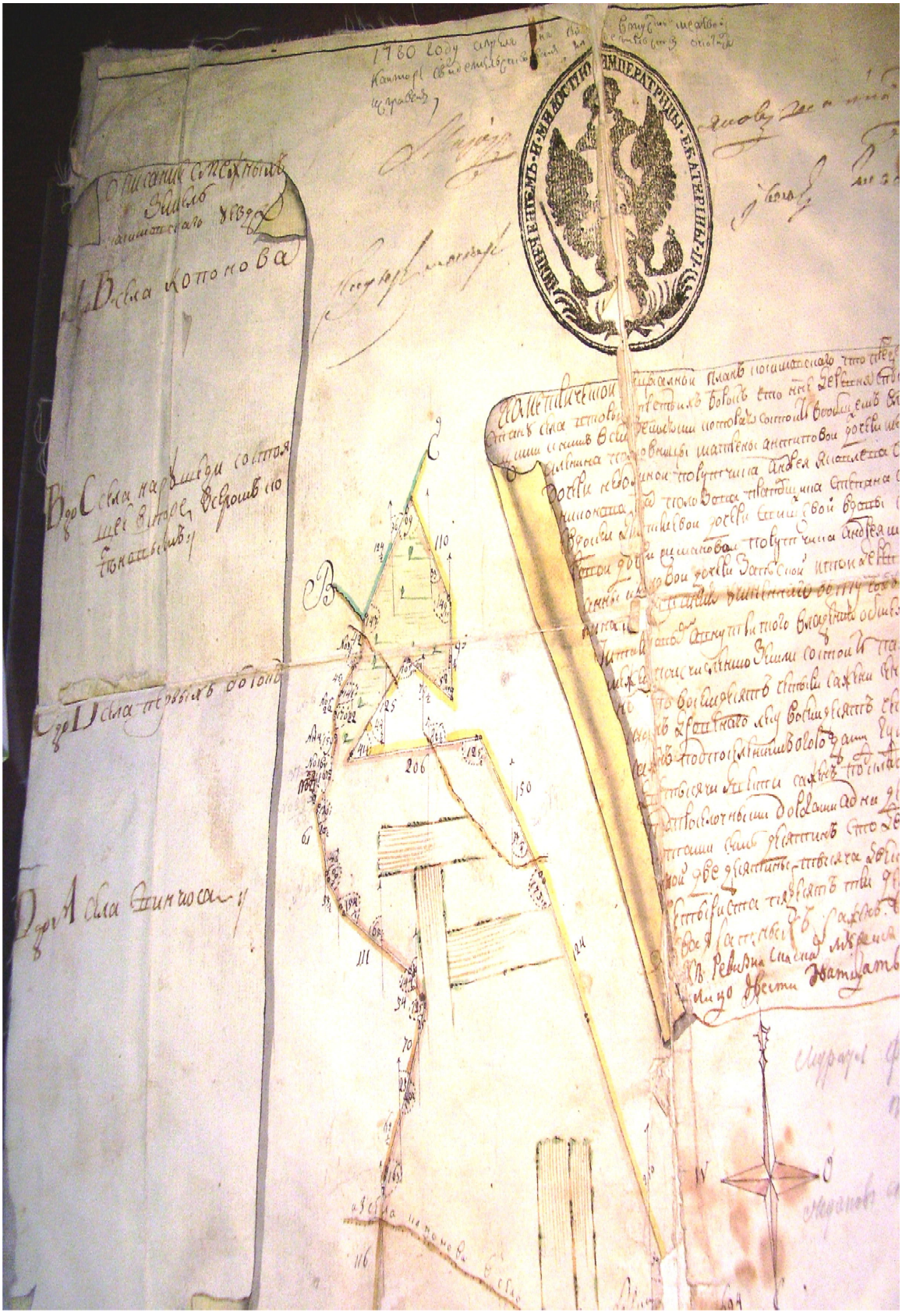
7. Артиллерии подпоручика Петра Иванова сна Лихарева…

….**сельцо Шатилово, Ушаково тожь ,**владение – подполковника Алексея Андреева сна Барыкова.

6. ГАРО. Ф-892., Оп.13., д.95., Св.13. [12]
Межевая книга д. Пустополки Спасского уезда.
Образец классической каллиграфии.



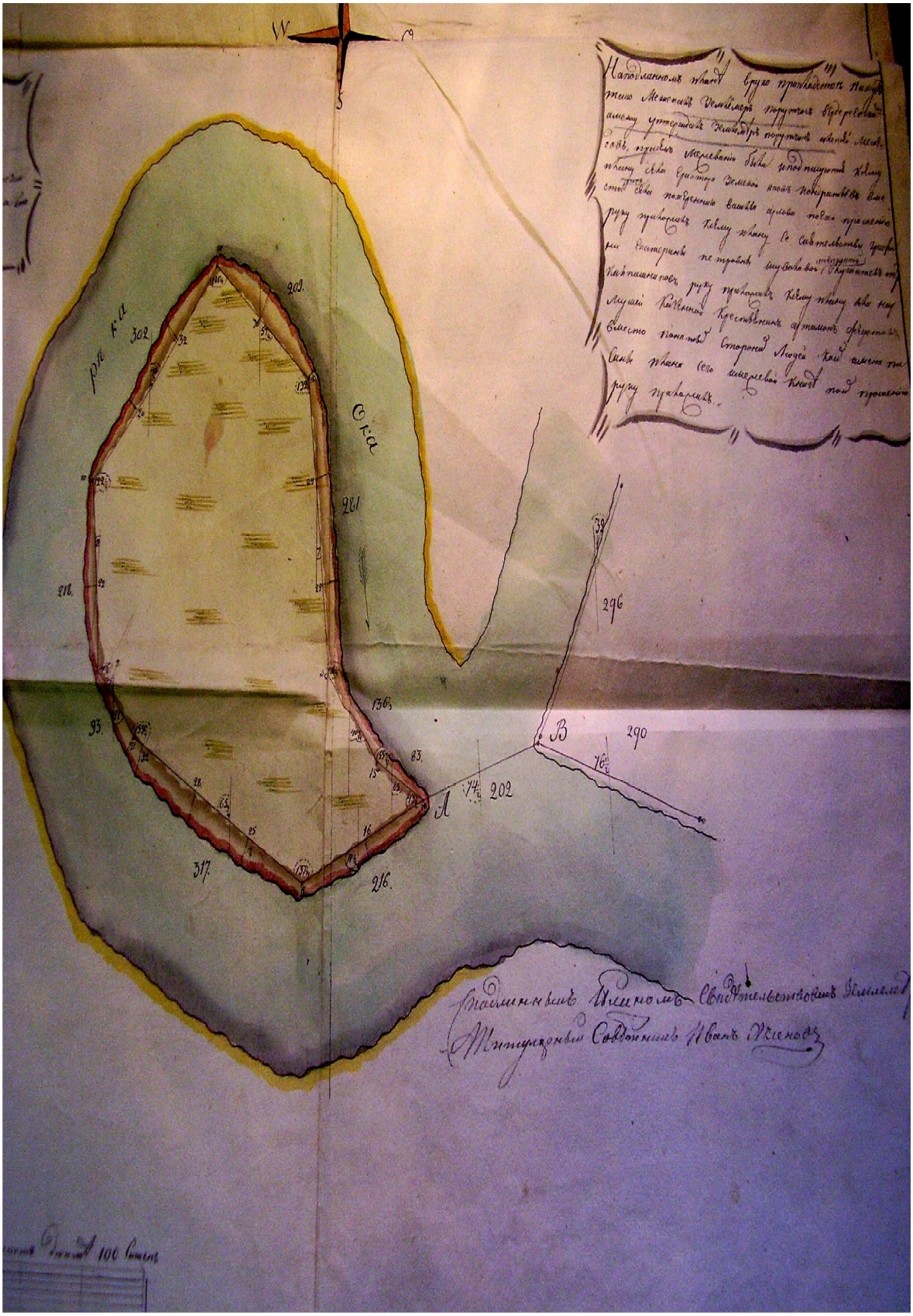
7.ГАРО. Ф-892.,Оп.5.,д.919. Св.15(13).
Межевая книга вторых и третьих Борок с пустошью Осводной поляной Касимовского уезда.
Фрагмент Плана генерального межевания села Борки Касимовского уезда. 1780 год.

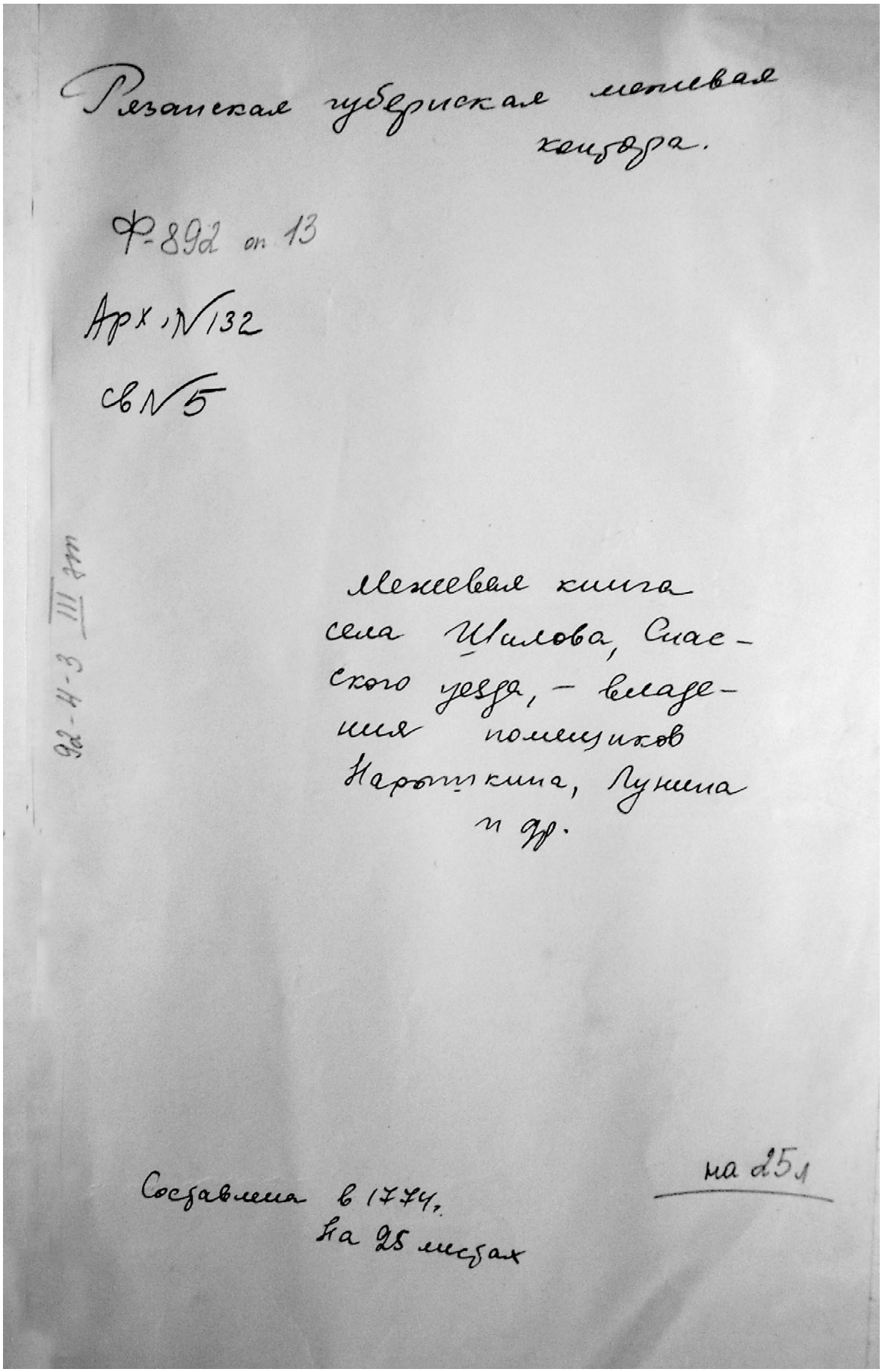


Второй фрагмент



8.ГАРО. Ф-892., Оп. 1., д. 347., Св. 5(14). План спец. межевания с. Ерахтур Касимовского уезда графов Шуваловых. Фрагмент № 1.





Рязанская губернская межевая контора.

Ф-892 оп. 13

Арх. № 132

св № 5

92-4-3 III гл

Межевая книга села Шилова, Спасского уезда, — владения помещиков Нарышкина, Лунина и др.

на 25 л

Составлена в 1774 г.
На 25 листах

Приведенные выше межевые книги, планы генерального межевания, образцы почерка присутствуют не во всех документах. В основной своей массе работа с текстом очень кропотливая, и требует большой затраты времени. Вот почему в этом деле необходимо сосредоточение и координация исследовательских сил ВУЗов. В каждой межевой книги имеются какие-то свои интересные места.

Так, по селу Шилову, кроме смены землемеров вызывает интерес и другие моменты. Межевание проводилось на территории, где почти в каждом поселении имелись земли Тайного Советника и Кавалера, Президента Вотчинной Коллегии Михаила Куприяновича Лунина. Уже при чтении межевой книги видны несоответствия и путанные места межевания. И хотя в самой М. К. ничего об этом не сказано, однако в конце концов домежевывать передали в Тульскую межевую контору. О чём говорится на последнем листе М. К.:

«Сия книга в Тульской межевой конторе свидетельствована, потому что производимые по Переславской провинции Рязанского, межевые дела велено окончить сей конторе…». И заканчивается М.К. так, как ни одна другая. На нескольких последних листах, другим почерком, идёт расшифровка всего текста М.К., отмечаются все подчистки и исправления по каждому листу, с указанием строки.

Таким образом, межевые книги, являясь непаханым полем для исследования и исследователей, несут в себе заряд колоссальный информационной мощности.

ПРИМЕЧАНИЯ

1. Кузьмин, А. Г. Рязанское летописание (Сведения летописей о Рязани и Муроме до середины XVI века). – М.: Наука, 1965. – 288 с.

2. Цепков, А. И. Свод письменных источников Рязанского края 14 – 17 вв. В 4-х тт. – Рязань: Александрия, 2005.

3. Рындин, И. Ж. Материалы по истории и генеалогии дворянских родов Рязанской губернии. Вып.1. Р. 2006; Вып. 2. Р. 2007. // Материалы и исследования по Рязанскому краеведению. Под ред. профессора Горбунова Б. В. – Т. 10.

4. Оленев, А. Б. Рязанские землевладельцы конца 16 – 1-й половины 18 вв. // Сайт «Всероссийское генеалогическое древо».

5. Повалишин, А. Д. Рязанские помещики и их крепостные. – Рязань, 1995.

6. Горбунов, Б. В. Межевая контора Переславль – Рязанская. // Материалы и исследования по Рязанскому краеведению, Т. 7. – Рязань., 2006.

7. Герман, И. Е. История русского межевания. – М., 1914.

8. Рудин, С. Д. Межевое законодательство и деятельность межевой части в России за 150 лет. – Пг.,1915.

9. ГАРО. Ф-892. – Оп. 13. – Д. 132. – Св. 5.

10. ГАРО. Ф-892. – Оп. 13. – Д. 54. – Св. 2.

11. ГАРО. Ф-892. – Оп. 13. – Д. 32. – Св. 2.

12. ГАРО. Ф-892. – Оп. 13. – Д. 95. – Св. 13.

13. ГАРО. Ф-892. – Оп.5. – Д. 919. – Св. 15.

14. ГАРО. Ф-892. – Оп.1. – Д. 347. – Св. 5.

МОСКОВСКИЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ

УДК 94(410) + 821.111
ББК 66.1(4Вел)5

ВСЕОБЩАЯ ИСТОРИЯ

ФИЛОСОФСКО-ПОЛИТИЧЕСКИЕ ВОЗЗРЕНИЯ ГЕНРИ НЕВИЛЛЯ В 1660 – 1689 ГГ. (« ОСТРОВ ПАЙНА» И «ВОЗРОЖДЁННЫЙ ПЛАТОН»)

Кандидат исторических наук
И. М. Эрлихсон

Статья посвящена изучению общественно-политических и философских взглядов известного английского публициста второй половины XVII века Генри Невилля (1620-1694). Анализируя тексты его основных произведений – «Остров Пайна» и «Возрожденный Платон», автор делает попытку создать целостное представление о характере политического мировоззрения мыслителя, его восприятии и трактовке ключевых вопросов политической философии (происхождение гражданской власти сопоставление различных форм государственного устройства, институциональное разделение властных полномочий) применительно к современной ему реставрационной Англии.

Ключевые слова
Англия, XVII век, Реставрация, общественная мысль, республиканизм, утопия

Генри Невилль (1620-1694) представитель известнейшей аристократической фамилии оказал значительное влияние на политическую, интеллектуальную и культурную жизнь Англии второй половины XVII столетия. Однако в зарубежной и в отечественной историографии нет исследований, в которых был бы представлен комплексный анализ его политической и публицистической деятельности. В работах, посвященных английской буржуазной революции, Невилль упоминается вскользь, как один из ближайших соратников основоположника английского республиканизма Джеймса Гаррингтона. Сам же Невилль воспринимается как второстепенный или даже третьестепенный персонаж, не претендующий на статус оригинального политического мыслителя[1]. Известны лишь несколько статей английских и американских историков, посвященных его самому известному произведению «Остров Пайна» (1668)[2], «которое по форме «поразительно предвосхитило «Робинзона Крузо» Д. Дефо», а по духу «… произведения Д. Дидро и французских просветителей»[3], но в них, в основном, затронута гендерная проблематика. Не только публицистика Невилля революционного периода мало изучена, но и его фундаментальный трактат «Возрождённый Платон» (1681) практически остался вне поля зрения историков, за исключением краткого анализа К. Роббинс в предисловии к сборнику «Два республиканских трактата»[4].

Сведения о биографии мыслителя представлены преимущественно в изданиях справочно-библиографического характера.

В 1635 году он был принят в Оксфорд, но не доучившись и не получив диплома, отправился в путешествие по Европе. После возвращения в Англию в 1645 году, Невилль занялся активной политической деятельностью. Став членом парламента в год казни Карла I, он оставался им и в период протектората Кромвеля, несмотря на то, что его пытались лишить депутатского звания, предъявив обвинение в атеизме и богохульстве. Кстати, недоброжелатели Невилля недалеко ушли от правды, так как, по свидетельствам современников, «речи Цицерона были ему более близки, чем тексты Священного Писания, хотя и то, и другое он знал в совершенстве».[5] В 1654 году О. Кромвелю удалось добиться изгнания Невилля из Лондона, куда он смог вернуться только 30 декабря 1658 года. На этот революционный период приходится пик публицистической деятельности Невилля, когда он создал множество сатирических памфлетов на злобу дня[6].

После реставрации монархии в 1660 году Невилль из оппозиции диктатуре Кромвеля перешел в оппозицию Короне. В 1663 году он был арестован на основании обвинения в причастности к подготовке заговора и восстания и целый год провел в Тауэре. После снятия обвинения Невилль на шесть лет уехал в Италию, а по возвращению в Англию, удалился в провинцию, где прожил до самой смерти в 1692 году. Но опала и ссылка не сказались ни на политической, ни на писательской активности Невилля, создавшего два произведения, одно из которых принесло ему славу известного литератора, а второе – политического мыслителя эпохи Реставрации.

В зарубежной историографии Невилля принято считать республиканцем и соратником Дж. Гаррингтона. Английский исследователь А. Мортон даже высказывал предположение об участии Невилля в написании «Океании» Гаррингтона, хотя и признавал, что «эта напыщенная и скучная книга очень мало походит на его собственное произведение»[7]. О республиканизме Невилля свидетельствует и тот факт, что его перу принадлежали переводы трактатов Николо Макиавелли. Не случайно Невилля по праву признавали одним из наиболее «итальянизированных» англичан XVII века. «Стиль, в котором был выполнен перевод, сочетал в себе флорентийскую живость и элегантную лаконичность английского джентльмена, что многом способствовал популяризации идей Маккиавели и их органичному вливанию в английскую общественную мысль»[8]. Несколько иной позиции придерживаются историки отечественной школы, отмечающие, что, идеализируя Римскую республику, как оптимальную модель демократии и проповедуя республиканские идеи, Невилль на практике допускал смешанную форму правления - ограниченную монархию, при которой «королевская власть олицетворяла бы исполнительную власть, отказавшись от законодательной инициативы в пользу парламента»[9].

В этой связи для изучения зрелого политического мировоззрения Невилля целесообразно проанализировать два его поздних и различных по жанру произведений «Возрожденный Платон» и «Остров Пайна», которые Невилль написал, отойдя от коллизий межпартийной борьбы. Трактат «Возрождённый Платон или рассуждение о правительстве, где в размышлениях о современных и античных государствах предпринята попытка выявить причины политического расстройства, и даны советы по его устранению» (1681) был по своей сути программно-обобщающим произведением публициста. В пространном названии Невилль сформулировал главную задачу своего произведения, уточнив ее в первых страницах трактата: выяснить, в чем состоят причины упадка Англии, «самого процветающего королевства в Европе с благородной, образованной знатью и джентри и простыми людьми, … честными, трудолюбивыми, способными к искусству, ремеслам, торговле и военно-

му делу»[10], и попутно изложить свои взгляды на ключевые вопросы политической философии.

В «Возрождённом Платоне» Невилль предстает и как знаток античной и европейской истории, философии и литературы и как практик, великолепно ориентирующийся в современных ему политических реалиях. Хотя форма произведения копирует «Диалоги» «божественного Платона», в отличие от последнего, Невилля интересовали не только абстрактно-отвлеченные философские проблемы организации совершенного государственного устройства, но и актуальные политические события – исключение герцога Йорского из права наследования и замена его герцогом Монмаутом, угроза реставрации католицизма. Обращение же к античности можно расценивать как дань эпохе, когда и республиканцы, и монархисты в качестве аргументации одинаково широко использовали примеры из греко-римской истории и цитаты из произведений Овидия, Плутарха, Цицерона и других античных мыслителей. В «Возрождённом Платоне» Невилль самым обстоятельным образом анализирует особенности политического устройства как древних и античных государств – Египта, Рима, Греции, так и европейских стран – Франции, Испании, Объединенных провинций, Польши, Швеции; а также делает экскурс в историю Англии, пытаясь выявить закономерности между категориями «власть» и «собственность», что, безусловно, объяснялось влиянием идей Гаррингтона.

Рассуждая о вопросах политической философии, Невилль не мог обойти ключевую проблему, касающуюся происхождения гражданской власти. Он отмечал, что люди изначально пребывали в естественном состоянии, не регулируемом ни нравственными, ни законодательными нормами, своего рода гоббсовской войны всех против всех. Для того, чтобы устранить источник непрекращающихся конфликтов, сначала были введены законы, «плод размышления мудрейших», а затем появилось правительство, призванное следить за их исполнением. Как видно, Невилль разделял теорию народного суверенитета, что определило его отношение к институту абсолютной монархии и патриархальной теории Фильмера. Было бы в высшей степени неправдоподобно**,** если не сказать невозможно, чтобы огромное количество людей отдало свою свободу одному человеку, не получив от этого никакой выгоды», – восклицал Невилль[11].

Однако тон «Возрожденного Платона» слишком сдержанно-осторожен, чтобы называть это произведение апологией республиканизма, а его автора к «непоколебимо стойким республиканцем»[12]. Если в 1659 году в «Письме к генералу Монку» он писал, что Англия едва ли может управляться монархом, то в «Возрождённом Платоне» с искренним пылом прославлял «мудрость и благородство нынешнего правителя, который за двадцать счастливых лет, прошедших после Реставрации, ни разу не злоупотребил властью и своими правами»[13]. Размышляя о причинах и ходе революции, Невилль язвительно отзывается о Кромвеле, «за один день ставшим узурпатором своей страны», и не скрывает симпатии к Карлу I, которого представляет невинной жертвой «злокозненных советников и фаворитов», сбивших его с пути и ввергнувших страну в кровавый водоворот гражданской войны. Во всем он винил армию, «нарушившую человеческие и политические законы, этих зачинщиков мятежа, поманивших народ иллюзией свободы и приказавшей крушить то, что, по их словах, способствует порабощению страны»[14].

Сетуя на то, что законы древней английской конституции не соблюдаются, парламент не созывается каждый год, публицист в то же время выступает категорически против радикально-насильственных методов изменения сложившейся си-

туации. В отличие от многих своих современников, он не видит выхода в «необдуманном» возведении на престол герцога Монмаута, заявляя, что «после короткого медового месяца» положение лишь усугубится, и старые проблемы встанут с еще большей остротой. Рискуя, по его собственным словам, «прослыть иезуитом и вследствие этого быть растерзанным на куски», Невилль призывает прекратить политику преследования католиков, справедливо отмечая, что угроза католицизма является не причиной, и следствием упадка, в котором пребывает Англия. Корень зла он видит в том, что после революции баланс земельной собственности изменился, а форма правления сохранилась в дореволюционном виде. Концепцию прямой зависимости формы правление от характера распределения земельной собственности Невилль конечно же позаимствовал у Гаррингтона, писавшего, что «земли обычно находятся в чьем-то владении согласно какой-либо пропорции, и эта пропорция (баланс) определяет природу государственного устройства»[15]. «Сила может изменить форму государственного устройства, а собственность ее увековечивает. Форма государственного устройства регулируется балансом земельной собственности, а то, что начертано на пергаменте, является лишь констатацией факта», – вторил ему Невилль[16].

По Невиллю, процесс перераспределения земельной собственности начался задолго до революции, но наибольший размах приобрел в 40-50 гг. XVII века. В годы революции земельная собственность (конфискованные королевские и церковные земли, владения шотландцев и ирландцев) перешла к новым владельцам – представителям офицерской верхушки и Сити. Реставрированная монархия, юридически закрепив земельный компромисс, не собиралась идти на политические уступки. Именно в грубом нарушении основополагающего принципа «у кого собственность, у того и власть» Невилль (при всей внешней лояльности короне) усматривал причину всех «бед и несчастий, преследующих Англию на протяжении последних десятилетий», и предусмотрительно добавлял, что «ни монарх, ни народ виноваты не более чем капитан и матросы, не справившиеся с бурей, или волы, везущие повозку, разваливающуюся от старости»[17].

Установив причину болезни, Невилль как опытный врач (один из трех персонажей «Возрожденного Платона» – представитель медицинской профессии), предлагал и лекарство – план эволюционных политических преобразований, суть которых заключалась в «ограничении королевской прерогативы в тех делах, которые касаются наших жизней, свобод, состояния». По его мысли, при короле необходимо создать четыре Совета (министерства), в ведении которых бы находились заключение войны и мира, распоряжение морскими и сухопутными вооруженными силами, назначение, военных, духовных и гражданских должностных лиц, распоряжение общественными доходами. Автор трактата отмечал, что в своей деятельности эти Советы должны быть подотчетны парламенту, а их состав необходимо полностью обновлять каждые три года посредством ротации, идея которой принадлежала еще Гаррингтону, создавшему в 1658 году Рота-клуб[18], одним из членов которого был и Невилль. Одновременно с этим, по мысли публициста, необходимо провести закон об ежегодных парламентских выборах и передать в распоряжение парламента всю полноту законодательной власти и исключительное право ведать вопросами налогообложения. Таким образом, сохраняя институт монархии, Невилль значительно сужал властные полномочия короля, оставляя за ним право на создание Тайного совета (о функциональном назначении этого органа автор умалчивал), право на получение ежегодного содержания, возможность занимать-

ся делами внешней и внутренней торговли, а также управление колониальными владениями. Таким образом, очевидно, что предлагаемые Невиллем в «Возрождённом Платоне» реформы, однозначно свидетельствуют о смене его политических пристрастий в пользу конституционной монархии.

Реализация предлагаемого плана государственного переустройства, по убеждению Невилля, повлекла бы за собой наступление «золотого века», ожидание которого, по пессимистичному предсказанию публициста, по всей вероятности затянется на неопределенный срок, так как англичане еще не созрели для таких политических реформ по причине нравственного и политического разложения. Под первым он подразумевал «повсеместное пьянство, праздность и разврат», а под вторым – приверженность исключительно к личным интересам и презрение ко всему тому, что касается общего блага. Невилль сетовал на то, что умные люди проявляют равнодушие к судьбе государства, с горькой иронией отмечая, что «хранящего молчание мудреца трудно отличить от глупца»[19].

Мысль об изначальной порочности и слабости человеческой природы как первоисточнике всех зол прослеживалась еще в утопическом произведении «Остров Пайна», опубликованном за 13 лет до «Возрожденного Платона». Изначально «Остров Пайна» воспринимался современниками и ранними исследователями творчества Невилля либо как приключенческий роман, либо как в высшей степени аморальное, чуть ли не порнографическое произведение. Одним из первых, кто попытался опровергнуть эту точку зрения, был У. Форд, заявивший, что «подобная интерпретация превращает этот замечательный трактат в уморительный фарс, которым он ни коим образом не является»[20].

По сюжету «Острова Пайна» корабль, перевозивший голландских купцов, попал в страшную бурю в районе западного побережья Африки, вследствие чего его пассажиры оказались на острове, заселённым странно одетыми людьми, которые впрочем, разговаривали на английском языке и были очень дружелюбны. Островитяне отвели моряков в «резиденцию» их правителя Вильяма Пайна, где путешественники познакомились с историей его деда – Джорджа Пайна. Корабль, на котором тот отплыл из Англии в 1589 году, попал в сильнейший шторм, и Джордж Пайн оказался на необитаемом острове в обществе четырех спасшихся женщин, чем он не преминул воспользоваться. К концу жизни (а прожил он почти девяносто лет) Пайн напоминал библейского патриарха, окружённого многочисленным потомством, насчитывавшим 1789 человек. На первый взгляд сюжет этой, по выражению А. Мортона «наивной сказки, заслуживающей упоминания только из-за имени своего автора»[21], полностью соответствовал духу Реставрации, ставшей временем сильнейшей девальвации нравственных ценностей. Однако рассмотрение «Острова Пайна» в ракурсе скабрезного анекдота или манифеста полигамии слишком упрощенно, так как за внешней незамысловатостью сюжета скрывается глубокий и неоднозначный смысл.

В правление Карла II к колониальным владениям Англии в Северной Америке прибавились Карибские острова (Барбадос) и индийские территории (Танжер, Бомбей, Мадрас). Темпы развития колоний иллюстрируются тем, что в 1698 году их население насчитывало 300 000 человек, а импорт товаров в Англию в денежном выражении составлял 871 832 фунтов[22]. Вполне возможно, что Невилль, как и многие его современники, разделявший убеждение, что место государства на международной арене определяется его экономической мощью, базирующейся на активной внешней торговле, в аллегорической форме отобразил мечту об Англии, ставшей мощнейшей колониальной державой. Отсутствие на острове представи-

телей других европейских держав исключает возникновение торговых и военных конфликтов, необитаемость острова избавляет от необходимости налаживать контакты с коренным населением. В этом случае, «Остров Пайна» – это утопия об абсолютном колониальном господстве Англии, что подтверждает и тот факт, что основное повествование ведется от лица голландского купца, представителя нации, на протяжении веков соперничающей с Англией за статус «владычицы морей». В 1668 году, когда был опубликован «Остров Пайна» как раз завершилась очередная англо-голландская война, но подписание мирного договора не устранило источник конфликта. Невилль не делал тайны из местонахождения чудесного острова: согласно тексту, он был расположен на северо-востоке от Мадагаскара, в центре Индийского океана. Это был вожделенный приз в борьбе за торговое владычество – идеальное место контроля над торговыми путями, по которым доставлялись пряности из Ост-Индии.

Однако наряду с этими двумя достаточно поверхностными вариантами прочтения «Острова Пайна» в этой фантазии патриархального рая и воплощения колониальных амбиций видится антиутопия (или негативная утопия) [23] патриархального абсолютизма в мире всеобщего изобилия, исключающего необходимость какой-либо созидательной деятельности, и одновременно лишенного каких-либо моральных устоев. Невилль фактически изобразил общество, зашедшее в политический, экономический, технологический, а, главное, в социально-нравственный тупик. По сути, остров Пайна – это крошечная модель английского общества в утрированных, а кое-где намеренно гиперболизированных негативных проявлениях. Последнее особенно важно, если вспомнить, в какое время был написан «Остров Пайна». В постреволюционном обществе царил культ безнравственности, следы которого можно найти в воспоминаниях, исторических анекдотах. Хотя Невилль, поток старинного аристократического рода, блестящий эрудит, в полной мере обладал тем, что в то время называли «wit», но философия вольнодумцев была ему чужда, как лишенная нравственно-этических ориентиров. Несмотря на двусмысленный сюжет, «Остров Пайна» выглядел крайне целомудренно на фоне поэзии Джона Уилмота, герцога Рочестера, духовного отца английского вольнодумства. К тому же, трудно представить, чтобы недавний апологет республиканизма, сподвижник Гаррингтона, поддавшись влиянию моды, опустился до написания истории, имеющей одну единственную цель – прославление разврата и половой распущенности. Скорее всего, Невилль, человек недюжинного ума, уже начавший понимать «издержки» любого политического режима, будь то республика или любая форма монархии, в жанре фривольного анекдота представил тонкую и злую пародию на реставрационную Англию с самыми одиозными её чертами.

Воображение Невилля нарисовало воплощенную идиллию вольнодумно-абсолютистского толка – место, где отсутствуют абсолютно все табу; где из человеческого существования полностью исключено понятие «труд», презренный удел буржуазии и низших классов; где не надо доказывать патриархальное происхождение власти, так как правитель в буквальном смысле слова является прародителем своих подданных. Но проходит несколько десятилетий и ситуация кардинально меняется. Неограниченная свобода оборачивается ханжеством, а «побочным» эффектом отечески-патриархальных отношений между монархом и народом оказывается деспотизм. То, что считалось естественным во времена Дж. Пайна, спустя несколько десятилетий не только осуждается, но и жестоко карается законом. За прелюбодеяние мужчину подвергают кастрации, а женщине вырывают правый глаз, замечен-

ных же в повторном грехе, предают смертной казни. Многочисленное потомство Джорджа Пайна не желает мириться с таким положением дел, и потому на острове то и дело вспыхивают конфликты. Обитатели острова Пайна находятся на низшей ступени развития, едва ли не на стадии варварства: они не занимаются ни познавательной, ни созидательной деятельностью – они лишь воспроизводятся, пользуясь только тем, что дает природа. Не только с современной точки зрения, но и с позиции европейца Нового времени – это полный социальный тупик и нравственная деградация.

Анализ «Возрожденного Платона» и «Острова Пайна» показывает, что в них (при всех жанровых различиях) Невилля проводит некую общую мысль, возможно, квинтэссенцию своей политической и жизненной философии – человек является творцом окружающей его действительности, а человеческая природа является отправной точкой, от которой берут начало политическая, экономическая, религиозная составляющие мироздания. Издержки и недостатки политических режимов, по Невиллю, это не что иное, как результат злоупотребления властью и свободой, на которые людей толкают присущие им непостоянство и слабость. Если многие современники Невилля в качестве средства обуздания человеческой натуры рекомендовали методы внешнего воздействия, такие как государственный и религиозный контроль, то Невилль отвергал их, как дающие кратковременный эффект и оборачивающиеся еще большим злом. Сам же он предлагал путь осознанно-добровольного выбора каждого отдельно взятого индивидуума в пользу нравственного самосовершенствования. И в этом он был более последовательным проводником гуманистических идей Возрождения, чем восхваляемый им «великолепный и неподражаемый Макиавелли», который, «с одной стороны проповедовал неразборчивость в средствах ведения политической борьбы, а с другой, воспевал гражданские добродетели»[24].

Хотя преемственность между «Возрожденным Платоном» и утопией «Республика Океания» очевидна, Невилль изложил свои взгляды в форме философско-политического трактата, постаравшись средствами ретроспективного анализа истории и на примере современной ему Англии сформировать конкретную доказательную базу для теории баланса собственности Гаррингтона, причем сделать это таким образом, чтобы не задеть достоинство царствующих особ. Отсюда и острожная сдержанность Невилля, неуклюжая лесть в адрес Карла I и Карла II, и неожиданное для республиканца заявление, что он «ни в коем случае не призывает создавать демократию, а только предлагает усовершенствовать монархию»[25]. Действительно, в трактате Невилля в полной мере не реализован ни один из трех основных атрибутов характерных для социальной утопии XVII века: «резкая критика и неприятие существующего социального устройства, идеал нового общества и способы перехода к новому порядку»[26]. Критика существующего строя представлена довольно невнятными жалобами на упадок, причем только политический и отчасти религиозный, так как Невилль абсолютно не коснулся экономической и социальной проблематики. Идеал нового общества, то есть пресловутый «золотой век» прописан им предельно упрощенно: «… ни угрозы папства, ни абсолютной власти, ни межпартийных распрей, … и полная гармония в отношениях между правителем и народом»[27], то есть, опять откровенно доминирует политическая составляющая. И, наконец, самое слабое место – это пути формирования нового порядка: здесь Невилль, не вдаваясь в подробности, ограничивается заявлениями, что предлагаемые им преобразования должны быть осуществлены исключительно мирным путем, с общего

согласия короля, лордов и общин. Таким образом, «Возрожденный Платон» и подобные ему произведения[28] нельзя назвать утопическими даже в несколько упрощенной дефиниции социальных утопий XVII века. Они затрагивали вопросы организации политической власти (предлагая даже проекты конституции), но при этом полностью игнорировали модели организации других сторон общественной жизни.

Как ни парадоксально, при внимательном прочтении философское наполнение внешне фривольного и незамысловатого «Острова Пайна» глубже, чем у серьёзного, а кое-где и высокопарного, «Возрожденного Платона». Для изложения своего видения того, в какой тупик могут привести в совокупности абсолютная государственная власть, всеобщая праздность в условиях достаточного природного изобилия и отказа от нравственных ограничений Невилль один из первых использовал литературную форму антиутопии (негативной утопии). В определенном смысле придуманная Невиллем история о нравственном разложении и социальном регрессе, напоминает ветхозаветную легенду о грехопадении человека. Его герои оказываются в полной изоляции на необитаемом острове, по описанию поразительно напоминающем библейский Эдем, то есть, получают потенциальную возможность запустить ход общественного развития с самого начала в любом направлении и достигнуть качественно новой ступени развития. Но вместо этого они предаются праздности и разврату, а их потомки год за годом, поколение за поколением идут от вседозволенности – к ханжеству, от анархии – к деспотизму, от патриархального единства – к непрекращающейся междоусобной вражде. «Сильный начал угнетать слабого, окрепнувшая религия связала путами человеческий дух, начались распри, и все пошло не так, как завещал мой прадед», – с горечью признается голландцам Вильям Пайн[29]. Таким образом, антиутопия «Остров Пайна» становится романом-предупреждением, показывающим, к каким социальным последствиям приводят единоличная и безраздельная власть, праздность и неограниченная свобода.

ПРИМЕЧАНИЯ

[1] Zagorin, P. History of political thought in the English revolution. – L.: Routledge, 1954; Hill Ch. The world turned upside down: radical ideas during the English revolution. – Harmondsworth, Eng: Penguin, 1975. Сапрыкин, Ю. М. Политическое учение Дж. Гаррингтона. Из истории идейно-политической борьбы в годы Английской буржуазной революции XVII века. – М., 1975

[2] Wisemen, S. Adam, the father of all flesh. Porno-political Rhetoric and political theory in and after the English civil war// Prose studies. – 1991. – № 14. – P. 134-157; Aldridge A. Owen. Polygamy in early fiction: Henry Neville and Denis Veirass// Publications of the modern Languages Association of America. – 1950. – №65. – P. 464-472.

[3] Мортон, А. Английская утопия. – М., 1956. – С. 105-106.

[4] Two republican tracts // ed. by Caroline Robbins. – L., 1969.

[5] Boesky, A. Founding Fictions: Utopias in Early modern England. – Athens, 1996. – P. 156.

[6] The parliament of the ladies (1647); The ladies a second time, assembled in parliament (1647); News from New-Exchange or the commonwealth of ladies drawn to life in their several characters and concernments (1650); Shuffling, cutting and dealing in a game of piquet being acted from the year 1653 to 1658 by Oliver protector and others (1659).

[7] Мортон, А. Л. Английская утопия. – М., 1956. – С.105.

[8] Worden, B. Republicanism and Restoration»// Republicanism, liberty and commercial society. 1649-1776 / ed. by D .Wootton. – Stanford, 1994. – P.145.

[9] Лабутина, Т. Л. Политическая борьба в Англии в период реставрации Стюартов. 1660 – 1681гг. -М., 1982. – С. 139.

[10] Neville, Henry. Plato redivivus, or, A dialogue concerning government // Two republican tracts ed. by C. Robbins. – Cambridge, 1969. – P. 79.

[11] Ibid. – P. 86.

[12] The dictionary of national biography. – Oxford, 1922. – Vol. XIV. – P. 259.

[13] Neville, H. Op.cit. – P. 129.

[14] Ibid. – P. 180.

[15] Harrington, J. Republic of Oceana // Political works of James Harrington / Ed. by J.Pocock. – L., 1977. – P.163.

[16] Nevillle, H. Op.cit. – P. 87.

[17] Ibid. – P. 156.

[18] Рота-клуб – организация, созданная Дж. Гаррингтоном с целью содействовать осуществлению плана постоянного поочередного изменения состава исполнительных и законодательных государственных органов.

[19] Nevillle, H. Op.cit . – P. 196.

[20] Ford, W. C. The Isle of Pines: An essay in Bibliography – Boston, 1920. – P. 39.

[21] Мортон, А. Л. Английская утопия – М., 1956. – С.105

[22] Lipson, E. The Economic History of England. – L., 1945, vol. II. – P. 156-57.

[23] Термин «антиутопия» ввел в 1868 году известный английский мыслитель и экономист Джон Стюарт Милль. В рамках современной теории утопий антиутопия это произведение, которое либо отрицает саму возможность существования утопий и показывает к каким социальным издержкам приводят попытки реализации утопий. Относительно близким (но не тождественным) является термин «негативная утопия» – изображение нежелательного, социально «больного мира» (используется классификация из Баталов, Э. Я. В мире утопии. Пять диалогов об утопии, утопическом сознании и утопических экспериментах. – М., 1989).

[24] Raab, F. the English face of Machiavelli. A changing interpretation. 1500-1700. – L., 1965. – P. 127.

[25] Nevillle, H. Op.cit. – P. 195.

[26] Павлова, Т. А. Народная утопия в Англии XVII века. – М., 1998. – С. 24.

[27] Nevillle, H. Op.cit. – P.182.

[28] The free state of Noland or the Frame and constitution of that happy powerful and glorious state (1702) // Restoration and Augustan British Utopias. – Syracuse, 2000; Sydney A. Discourses of government. – L., 1704.

[29] Neville, H. The Isle of Pines.// Op.cit. – P. 202.

**ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ –
ВЫСШАЯ ШКОЛА ЭКОНОМИКИ, г. МОСКВА**

УДК 316.485.26 + 323.28 + 94(470)
ББК 63.3(2Рос.)64 – 38 + 66.041.33 + 66.094
Политическая философия, политология, отечественная история

ИДЕЯ СПРАВЕДЛИВОСТИ В ТЕОРИИ И ПРАКТИКЕ РУССКОГО ТЕРРОРИЗМА КОНЦА 19-го – НАЧАЛА 20-го ВЕКА

**Доктор философских наук
Б. Н. Кашников**

Конец 19-го начало 20-го века ознаменованы невиданным взлетом русского терроризма. Массовый и систематический террор был организован несколькими революционными группами против русского правительства, которое не смогло дать ему надлежащий отпор. Террор был основан на своеобразной моральной философии и имел этический смысл, причем в основе и того и другого лежала идея справедливости. Задача статьи заключается в том, чтобы раскрыть основное содержание этой идеи и показать каким образом ее трансформация привела впоследствии к массовому террору государства против большинства народа.

Ключевые слова
Терроризм, террор, справедливость, эсэры, большевики, революция, заговор, правительство

В конце 19-го и вплоть до начала 20-го века в России имел место мощный всплеск террористической активности. Это факт, который подтверждается многочисленными документами. По словам Анны Гейфман, американского историка, написавшей, пожалуй, наиболее значительное исследование о русском терроризме тех лет: «С апреля 1866 года, когда недоучившейся студент Дмитрий Каракозов предпринял первое неуспешное покушение на жизнь царя Александра II и вплоть до июля 1918, когда Ленин и его ближайший сподвижник Яков Свердлов, приказали убить царя Николая II, а вскоре после этого провозгласили общую политику большевистского «красного террора», полвека русской истории были зарей кровавого терроризма»[1].

Русский терроризм был явлением многогранным. Он нес в себе определенное этическое содержание, поскольку предполагал свою социальную и политическую этику, а также опирался на индивидуальную мораль. Но помимо субъективного этического содержания, которое вполне искренне стремились воплотить участники террора, их действия приобретали объективный моральный смысл, не совпадавший с субъективным содержанием. Иными словами: хотели как лучше, но получалось как всегда. В настоящей статье я попытаюсь раскрыть причину этого извечного русского парадокса применительно к идеологии и моральной практике террора.

Кровавая заря русского терроризма питалась от многих корней. Одним из них

были, без сомнения, идеи якобинцев и социалистов. В их числе, следует особо отметить Августа Бланки, который провозгласил возможность перехода к социализму посредством заговора кучки революционеров. Но не только Запад следует винить нам. Русский терроризм имел и не менее прочные национальные корни и опирался на куда более длительную традицию народных бунтов и восстаний. Имена Стеньки Разина и Емельяна Пугачева питали воображение русских сторонников террора не в меньшей, а может быть и большей степени. На это обстоятельство обращает внимание историк Пол Эврич: «Тем не менее, традиции у многих русских анархистов, пусть даже они и считали, что унаследовали их из Западной Европы, имели глубокие корни в национальном радикализме, истоки которого берут начало со времен крестьянских революций Стеньки Разина и Емельяна Пугачева, и едва ли не достигли апогея в ходе революции 1905-1907 годов»[2].

Исторические национальные и иноземные влияния были творчески переработаны многочисленными идеологами русского терроризма, в числе которых особая роль принадлежит Михаилу Бакунину, Петру Ткачеву, Николаю Морозову и Николаю Михайловскому. Каждый из них имеет особую и вполне самостоятельную заслугу перед террором. Бакунин возвел террор в ранг общественного идеала и придал русскому анархизму заметный террористический смысл. Ткачев придал террору институциональный смысл и связал его с социальной этикой. Морозов обосновал необходимость террора как нормы политической морали. Михайловский придал террору смысл императива индивидуальной нравственности. Одной из первых политических организаций, которая исповедовала терроризм, в качестве наиболее верной и короткой дороги к равенству и справедливости была «Народная воля» (1878-1881). Это была многочисленная и массовая организация, не имевшая себе равных среди ей подобных. Не добившись успеха мирными средствами, она обратилась к террору, как наиболее короткому пути к решению насущных проблем социальной морали. «Народная воля» погибла под ударами царских спецслужб, но её идеи и практика были сполна унаследованы партией социалистов-революционеров, или эсеров (1901-1918). Помимо этих двух классических организаций существовали и десятки других. Одни из них заявляли о своей готовности к террору, но не сумели перейти к его массовой практике («Земля и воля»). Или, напротив, вполне освоили практику, но стыдливо не вводили террор в качестве пункта программы (большевики). Или вполне освоили и ввели в программу, но не придали террору системный и институциональный смысл, вполне довольствуясь случайным, неорганизованным, хотя и массовым террором в отношении ближайшего окружения буржуев и чиновников (анархисты).

Отчего же Российское общество, традиционное во многих отношениях, сумело значительно опередить Запад в отношении терроризма. Нет сомнения в том, что именно русский терроризм является прямым наследником якобинского террора. Именно русский терроризм предвосхитил последующее развитие европейского терроризма. Именно русский терроризм был воспринят в качестве парадигмы борьбы за освобождения еврейскими радикалами в Палестине, а через них повлиял на становления организационных структур террористических организаций «Арабский Джихад», «Фатах» и т. д. Ответ на этот вопрос следует искать в особенностях мобилизации маргинального населения, которое было присуще России в конце 19-го века и остается присуще многим странам третьего мира и поныне. В конце 19-го века в России соединились вместе быстрая индустриализация с одной стороны и отсталая политическая система с другой. Эта взрывоопасная смесь с неизбежностью

рождала большое количество избыточного населения, подвергавшегося маргинализации и фрустрации и охотно пополнявшего ряды наиболее радикальных движений. С другой стороны, интеллигенция и предприниматели не имели возможности выразить свои политические чаяния и амбиции, что превращало их в тайных и явных недоброжелателей существующей политической системы.

Но суть дела заключалась в наличии острой социальной несправедливости в общественном устройстве России. В том, например, что 22 827 000 крестьян Европейской России по данным за 70-е годы владели 120, 6 млн. десятин земли (меньше 5,3 десятины на человека), а 15 тыс. помещиков имели 70 млн. десятин, т. е. по 4 666 десятин на каждого[3]. Кроме того, над рабочими, как и над крестьянами довлели пережитки феодализма: политическое бесправие, отсутствие трудового законодательства, самоуправство хозяев, повсеместные издевательства. К примеру, рабочий день совершенно не регламентировался законодательством и достигал нередко 16-18 часов. Эти и другие факты позволяют заявить, что в российском обществе был острый дефицит социальной справедливости, следовательно, дело борцов с режимом было в значительной степени правым.

Рассмотрим же теперь основные элементы идеологического одеяния русского террора. М. А. Бакунин (1814–1876) будучи последователем Гегеля, развивал мысль о праве человека на ничем не ограниченную свободу, понимаемую как наиболее общественный идеал. Эта свобода не терпит никакой централизации и монополии и потому может быть лишь свободной ассоциацией общин. В борьбе за это дело Бакунин рассчитывал главным образом на бунт угнетенных масс. Бакунин не был последователем якобинцев, он отвергал заговорщическую революцию, но приветствовал террор. Он был против диктатуры революционного меньшинства, предполагая неизбежность появления нового авторитаризма. Только свободное народное восстание, опирающееся на свободное чувство протеста, может быть источником нового справедливого строя. Пожалуй, именно этот, весьма туманный на первый взгляд идеал, в наибольшей степени вдохновлял сторонников террора в России, большинство из которых принадлежали к числу анархистов и уголовников.

Петр Никитич Ткачев (1844–1886) последовательно придерживался взглядов русских народников и полагал, что специфика России заключается в ее сельской общине и потому социализм имеет психологические и организационные корни, которых нет на индивидуалистическом Западе. Единственной преградой на пути к полному расцвету социализма является царская автократия, которая совершенно чужда русскому обществу и не имеет с ним ничего общего. По этой причине война должна быть объявлена царскому режиму и его сторонникам. В связи с тем, что большинство крестьянского населения пребывает в состоянии политической дремоты и невежества, эта война должна быть объявлена революционным меньшинством, революционной партией, которая поведет массы к состоянию равенства, свободы и счастья. Как только царизм падет, русский социализм, питающийся животворными соками коммунитарных инстинктов масс и общественной собственности на землю, даст свои богатые плоды[4]. В статье «Что же теперь делать», опубликованной в «Набате» в декабре 1879 года, Ткачев писал: «Непосредственная задача революционной партии должна заключаться в скорейшем ниспровержении существующей правительственной власти. Осуществляя эту задачу, революционеры не подготовляют, а делают революцию. Для того, чтобы осуществить её революционеры должны, сомкнувшись в боевую централистическую организацию направить все усилия к подрыванию правительственного автори-

тета, к дезорганизации и терроризации правительственной власти»[5].

Николай Александрович Морозов, будущий почетный академик Советской академии наук, (1854-1946) творчески развил эти основные положения, придав им характер политической философии законного сопротивления в своей знаменитой брошюре «Террористическая борьба». Он полагал, что борьба с царским режимом должна вестись не только посредством заговора, но именно посредством террора. Морозов утверждал, что из трёх основных форм вооруженного сопротивления несправедливому гнету (массовое восстание, заговор, террор), предпочтение следует отдать «террористической революции». Он был убеждён, что «три или четыре последовательных цареубийства» повлекут за собой тотальный коллапс политической системы. Власть незамедлительно перейдет в руки революционеров, которые не замедлят использовать ее для построения основ справедливого общества. Естественно, что террор должен быть всеобъемлющим и жестким. Никто из официальных лиц старого режима не должен ни на одну минуту быть лишен ощущения ужаса в предвкушении внезапного и непредсказуемого убийства. Цель подобного всеобъемлющего террора позволит поймать сразу двух зайцев. Парализация политической системы с одной стороны и пробуждение дремлющего крестьянства с другой. Вполне в духе современной теории справедливой войны Морозов рассуждал о преимуществах «террористической революции» следующим образом: «Массовые революционные движения, где люди нередко встают друг против друга в силу простого недоразумения, где народ убивает своих собственных детей, в то время как их враги из безопасного убежища наблюдают за их гибелью, – она заменяет рядом отдельных, но всегда бьющих прямо в цель политических убийств. Она казнит только тех, кто действительно виновен в совершающемся зле. Террористическая революция представляет по этому самую справедливую из всех форм революций»[6]. Кроме того, террор выступает лишь как крайнее средство и немедленно будет прекращен «… как только социалисты завоюют для себя фактическую свободу мысли, слова и действительную безопасность личности от насилия – эти необходимые условия для широкой проповеди социальных идей». Эсеры действительно подтвердили это свое обещание и даже вошли в состав Временного правительства, но именно на них и обрушился тот массовый террор, который они всячески провоцировали.

Основоположник русской этико-субъективной школы Николай Константинович Михайловский (1842–1904) утверждал, вслед за Дюрингом, что в основе насилия лежит чувство мести, вытекающее из сознания нарушенной справедливости. При известных обстоятельствах насилие неизбежно должно становиться орудием борьбы с беззаконием и произволом, а, следовательно, и орудием общественного движения вперед. В определенные исторические периоды это насилие становится необходимым и желательным. Этими героическими усилиями, пишет он о террористической борьбе, «…бывают окрашены целые полосы исторической жизни, когда протест против беззакония «поднимается точно из-под земли, как призрак, напоминающий, что есть сила, более глубоко заложенная, чем произвольные ограничения так называемого права»[7]. Весьма показательно здесь само выражение – «так называемое».

Террор «Народной воли» был последовательным и эффективным. Величайшего триумфа эта организация достигла первого марта 1881 года, когда карета Александра П взлетела на воздух. Но этот триумф был одновременно и лебединой песней. Организация была быстро ликвидирована полицией. Но не только полицейские меры способствовали ее упадку. «Народная воля» потеряла кредит в обществе,

общественное мнение тогда, с ужасом отвернулось от убийц, пожалуй, самого добродетельного из российских монархов. Но отвернулось не надолго. Попытки возродить «Народную волю» были предприняты уже в конце 80-х годов. Одна из подобных попыток была связана, в частности, с именем Александра Ульянова, который совершил покушение на жизнь Александра III.

Пятнадцать лет, что последовали после разгрома народовольцев, были относительно мирными, но это было затишье перед бурей. Настоящая буря террора последовала после 1901 года, когда нескольким социалистическим организациям удалось объединиться в партию Социалистов-революционеров. Эсеры всерьёз и не без основания полагали себя в качестве духовных наследников народовольцев. Это было верно лишь отчасти. Верно то, что они возвели тактику индивидуального террора на такую высоту, о которой не смели и мечтать старомодные рыцари террора из легендарной «Народной воли»[8]. Но верно и то, что они отказались от целого ряда серьезных нравственных ограничений, практикуемых народовольцами. По всей вероятности это было следствием изменения социального состава партии, а также влияния новейших этических систем. «Народная воля» была составлена главным образом из представителей аристократии, которые вполне сознательно отдали свою шпагу на служение народному счастью. Подобная трансформация аристократического духа вполне логична. Н. А. Бердяев, сам революционер, совершенно верно замечал, что дух аристократии – это дух равенства (но в совершенно ином смысле, что думал о равенстве Ницше и консерваторы). Чувство наличия привилегий не связанных с заслугой глубоко претит гордости истинного аристократа, в такой же степени как ему претит удар противника в спину. Вот причина, по которой истинные аристократы могли становиться истинными революционерами. Но, становясь революционерами, они не переставали быть аристократами духа и потому сохраняли нравственное отношение к противнику и этику борьбы. Партия эсеров, не говоря уже о «максималистах» и анархистах разных мастей, состояла лишь в малой степени из аристократов. Главным образом в её ряды приходили маргиналы, способные на ненависть, но мало способные к нравственным ограничениям[9]. В результате эсеры (не говоря уже об анархистах) последовательно и все в большей степени отбрасывали моральные ограничения как личностного, так и политического свойства. Так нормы избирательности и пропорциональности террористической борьбы соблюдались всё реже. Личностные мотивы политической борьбы все чаще соседствовали с прагматизмом, имморализмом и даже аморализмом. В частности, непререкаемый нравственных запрет прежних революционеров запрещавший какое-либо лавирование перед лицом следствия и требовавший признания личного участия в терроре, был существенно усовершенствован. Уже первый глава боевой организации эсеров Григорий Гершуни всё отрицал при первом аресте и писал покаянные письма, благодаря чему и сумел «околпачить» даже самую тонкую полицейскую ищейку – самого Зубатова.

Тем не менее, начало деятельности эсеров было эффектным и напоминало лучшие времена «Народной воли»[10]. Впечатляли в первую очередь размах и точность террора. Первые террористические удары были в высокой степени избирательны. Предполагалось, что каждый царский сатрап должен быть наказан только за собственные преступления[11].

Первой жертвой в феврале 1901 стал министр просвещения Боголепов. Его убийцей был бывший студент Петр Карпович. В апреле 1902 года последовало ещё более впечатляющее убийство министра внутренних дел Сипягина. Его убийца не только хладнокровно разрядил свой ре-

вольвер, но и сумел лично вручить приговор. После чего равнодушно ожидал ареста. В июле того же года последовало убийство главы харьковской полиции. В мае 1903 года – уфимского губернатора. В июле 1904 года был взорван всеми ненавидимый и всесильный новый министр внутренних дел Плеве. В феврале 1905 года самодельная бомба, брошенная рукой Ивана Каляева, разорвала на части члена императорской фамилии – Великого князя Сергея Александровича. В апреле 1906 года был ранен Дубасов – московский губернатор, виновный в кровавом подавлении московского восстания.

Всего в течение одного года, начиная с октября 1905, 3 611 официальных лиц империи были убиты или ранены. К концу 1907 общее число официальных лиц убитых или раненых достигло 4 500. Пик пришелся на 1905-1906 годы и не был более преодолен, но даже и в более спокойные годы размах террора был значительным. Начиная с января 1908, и до середины мая 1910 было официально зарегистрировано 19 957 террористических актов и революционных грабежей, в результате которых было убито 732 официальных и 3 051 частных лиц, а 1 022 официальных и 2 829 частных лиц были ранены. Всего в период между 1894 и 1916 годом около 17 000 человек стали жертвами революционных террористов[12].

Партия эсеров была хорошо организована и дисциплинирована. Её структура включала в себя Центральный комитет, ответственный за стратегию и идеологию и, так называемую, «Боевую организацию», ответственную исключительно за террор. Боевая организация была весьма слабо связана с Центральным комитетом и настолько секретна, что иной раз даже члены Центрального комитета высказывали сомнения в самом факте её существования. Боевая организация состояла из лиц, сделавших террор смыслом и целью своей жизни. Для многих из них Боевая организация стала семьей и домом. Этнически она включала в себя главным образом великороссов и евреев. Как правило, боевики проявляли заметную толерантность по отношению идеологии, но этика индивидуального совершенства в немалой степени питала их личностные устремления.

Так, Федор Назаров вообще полагал себя анархистом, а не эсером, но был с эсерами лишь по причине их лучшей организации террора. Авраам Гоц считал себя последователем Канта. Деонтология Канта нисколько не мешала следовать террору при том, однако условии, что террорист глубоко убежден в необходимости этого пути и готов сам принести себя в жертву. Мария Бенецкая была ревностной христианкой. Егор Сазонов тоже был христианин, который к тому же обладал своеобразным мессианским сознанием и был убежден, что должен не только жизнь, но и душу самою «положить за други своя», а потому представлял собой один из первых образцов того самого религиозно-этического «мартиропата», которых мы обнаруживаем ныне в рядах исламских радикальных движений[13]. Пожалуй подобного рода христианство испытало немалое влияние Шопенгауэра.

Знаменитый Борис Савенков был ницшеанец, о чём свидетельствуют его литературные опусы «Конь бледный» и «То, чего не было». Именно эти опусы позволили М. Горькому дать точную характеристику их автору: «палач, не лишённый лиризма». По всей вероятности террор был для Бориса Викторовича способом самореализации сверхчеловека, которым он себя без сомнения считал.

Другой сверхчеловек эсеров – Евно Азеф, оказался предателем, который ловко обманывал и полицию и террористов, получая деньги (и очень немалые) и от тех и от других. Азеф – это, пожалуй, классический аморалист, а терроризм Азефа был не более чем разновидностью успешного бизнеса. Аморалисткой была и бомбистка Дора Бриллиант. Она тоже не исповедовала никакой идеологии и по всей вероятности не придерживалась никакой

определенной морали. В отличие от Азефа она представляла собой образчик некоего садистского аморализма. Это был террор во имя самого террора.

Немалую долю среди эсеров и, особенно народников, составляли утилитаристы. В их числе был и Сергей Нечаев. Его «Катехизис революционера» следует понимать не иначе как апофеоз утилитарной морали. Ведь критерием морали объявляется им счастье народа и соответственно все то, что влечет к этому счастью – добро. По этой причине хороши обман, предательство, провокации, даже истребление того самого народа, о счастье которого идет речь. Особенно показательным следующие два параграфа: «У товарищества нет иной цели, кроме полнейшего освобождения и счастья народа, то есть чернорабочего люда. Но, убежденные в том, что это освобождение и счастье возможны только путем всесокрушающей народной революции, товарищество всеми силами и средствами будет способствовать к развитию и разобщению тех бед и зол, которые должны вывести, наконец, народ из терпения и побудить его к поголовному восстанию»[14] (параграф 22). Далее он продолжает в параграфе 25 «Поэтому, сближаясь с народом, мы прежде всего, должны соединиться с теми элементами народной жизни, которые со времени основания московской государственной силы не переставали протестовать не на словах, а на деле против всего, что прямо или косвенно связано с государством: против дворянства, против чиновничества, против попов, против гилдейского мира и против кулака мироеда. Соединимся с лихим разбойничьим миром, этим истинным и единственным революционером в России»[15].

Популярной среди террористов была и позитивистская этика во всех её многообразиях. Это могла быть этика социал-дарвинизма или, прямо противоположная ей по нормативным выводам, этика кооперации Кропоткина. Так или иначе, они проповедовали мораль, которая является прямым продолжением биологических законов.

Постепенный отход от принципов дискриминации и пропорциональности в терроре был характерен для эсеров, но еще в большей степени для всех остальных участников террора. Так согласно данным Гейфман из 671 сотрудника министерства внутренних дел убитых или раненых террористами между октябрем 1905 и апрелем 1906 года только 13 занимали какие-либо административные должности, в то время как остальные 658 были рядовыми полицейскими, кучерами или охранниками[16]. Ношение формы уже становилось достаточной причиной для нанесения удара. В ряде случаев бомбы направлялись просто в гуще солдатского строя, который состоял из вчерашних крестьян и рабочих.

Безразличие к человеческой жизни было не единственным моральным недостатком эсеров. В сфере политической морали они тяготели к специфической русской болезни нечаевщины, как разновидности макиавеллизма. Причем по единодушному заключению их критиков из стана революционеров, нечаевщина[17] была неизбежным следствием чрезмерной склонности к организованному террору. Так любопытна критика эсеров со стороны большевиков, озвученная небезызвестным гуманистом Луначарским, связывала все основные моральные проблемы эсеров (нечаевщина и аморализм) с чрезмерной склонностью к террору. По мнению Луначарского в основе всех моральных проблем эсеров лежало «…преувеличенное значение, которое при основании партии эсеров, придавалось руководящими ее сферами террору. Это преувеличенное значение выразилось, с одной стороны, в создании вполне обособленной надпартийной боевой организации, требования которой удовлетворялись в ущерб другим отраслям партийной деятельности, с другой стороны, в преувеличенной оценке тех членов партии, которые умели успешно вести боевое дело»[18]. Можно

подумать, что нечаевщина не была свойственна большевикам, а аморализм не был свойственен анархистам! Можно подумать, что большевики не придавали значения террору!

Нечаевщина была при этом ещё не самым плохим моральным последствием. Куда хуже была Азефовщина, или крайний аморализм, присущий многим эсерам. При всем своем макиавеллизме Нечаев всё же был железным революционером, готовым всегда пожертвовать своими личными интересами во имя торжества революции. Азеф был совершенно иным человеком. Его задача заключалась в том, чтобы извлекать деньги из кассы царской охранки, которую он пугал революционерами, и из недр партийной кассы, которой он пользовался бесконтрольно разрабатывая мифические проекты вроде «создания летательного аппарата для уничтожения царского дворца» (проект инженера Бухало). В действительности Азеф, как и многие другие террористы служил исключительно самому себе, обманывая тех и других. Вот почему изображение террористов в романе Савенкова «То, чего не было» как моральных декадентов, похоже, является верным. Общий моральный декаденс русского серебряного века обернулся и моральным упадком последователей террора.

Однако вопреки господствующему мнению, террор в России вершили не только и не столько эсеры. Террористическую тактику также усвоили максималисты, чернознаменцы (анархисты), безмотивники (анархисты), полукриминальные анархисты и чистые уголовники. К этой тактике нередко прибегали и большевики, но в отличие от всех вышеперечисленных групп они не возводили ее в ранг программы, причем по причинам прагматического, а не морального свойства. Они полагали, что террор не есть тактика, ведущая к успеху, но если можно было совершить успешный террористический акт (ограбление или убийство) они это делали. Как подчеркивает Анна Гейфман, террор эсеров был лишь каплей в море, по сравнению с всеобщим потоком бесконтрольного террора воцарившемся в империи. Соображения дискриминации, пропорциональности или ценности человеческой жизни вообще не играли никакой роли для перечисленных групп террористов. Не удивительно, что их моральный уровень был ещё ниже, чем уровень эсеров. Вышеперечисленные организации представляют собой ни что иное, как наклонную плоскость морального падения. Так, максималисты совершили покушение на жизнь премьер министра Аркадия Столыпина в присущей им совершенно неизбирательной манере и с полным равнодушием к невинным жизням. 12 апреля 1906 года три максималиста, одетые в форму жандармских офицеров проникли на дачу Столыпина в часы приема и пустили в действие мощную бомбу. В этом, как и в ряде других случаев, максималисты пренебрегали не только тщательной подготовкой террористического акта (для них это всегда был экспромт), но и избирательностью. Около ста человек были убиты или тяжело ранены, включая двух детей Столыпина, который лично почти не пострадал. В другом случае, максималист проник в казарму полицейской части и открыл беглый огонь по безоружным рядовым полицейским. Ему удалось скрыться, убив большое количество людей.

Еще большую склонность к индивидуальному террору проявляли последователи Бакунина и Кропоткина. Но в отличие от эсеров они не имели ни центральной координации, ни дисциплины. Десятки мало связанных между собой организаций «Чёрного знамени» вели свою собственную войну с империей. Как правило, их вообще не заботили соображения пропорциональности и дискриминации. Любое официальное лицо или предприниматель могли стать их жертвой. Они вполне разделяли убеждения Прудона, полагая, что собственность есть ни что иное, как кра-

жа. Нередко они склонялись к банальному рэкету и угрожали смертью тем (главным образом еврейским предпринимателям) которые отказывались им платить. Как свидетельствует Анна Гейфман, из 17 тысяч жертв революционного террора 1901-1916 годов львиная доля – на совести анархистов. Неизбирательное насилие, с целью всеобщей паники было сутью их тактики и наиболее верной дорогой к всеобщей анархии (матери порядка) и наиболее справедливому состоянию общества.

Наиболее печальной славой пользовалась особая разновидность анархистов под именем «Безмотивники», названные так именно потому, что они практиковали безмотивный террор. Следуя заветам Бакунина, они полагали, что подлинная революционность сосредоточена лишь на самых низших ступенях социальной лестницы и потому не брезговали сотрудничеством с отбросами общества, включая и уголовников. Однако, в отличие от уголовников они нередко демонстрировали личное мужество и революционную идейность. В большинстве случаев их личная мораль была навеяна им ницшеанскими идеалами сверхчеловека.

Некоторые из групп террористов имели что-то вроде двойной природы и не могли быть однозначно причислены ни к революционерам, ни к бандитам. Их было весьма много, но наиболее прославился легендарный Григорий Котовский, который сумел сколотить частную армию бандитов для ограбления и убийства богатых землевладельцев и купцов Бессарабии. При этом свои доходы подобно Робин Гуду, он нередко делил с народом. После большевистского переворота Котовский стал одним из командармов Красной Армии, удачливым нэпманом в период НЭПа и пал жертвой нарастающего тоталитарного террора, не терпевшего частной конкуренции. В отличии от вышеперечисленных анархистов Котовский проявлял полное равнодушие к социалистической теории, но слыл ценителем вина и женщин.

Наконец, низшую страту русского террора занимали простые уголовники. Они же выступали как сиамские близнецы русской революции. Уголовный элемент всегда тесно сотрудничал со всеми разновидностями русских революционных движений, включая большевиков. Уголовники нередко были склонны раскрашивать себя в революционные цвета и тем вернее совершать акты грабежа и насилия. В Советской России воровской мир оказался единственной силой, не склонившей голову перед режимом тотального террора. Возможно, им это удалось по причине успешного «разделения труда» с большевиками. Их задачей отныне на долгие годы стал террор в отношении потенциальных противников режима в системе ГУЛАГ, где они заняли привилегированное положение.

Пожалуй, самым мощным источником низового террора было то примитивное обстоятельство, что при всяком удобном и неудобном случае хваленая народниками крестьянская община легко превращалась заурядную бандитскую шайку, не переставая при этом быть общиной. Как только ослабевала центральная власть, инициатива неизменно перехватывалась нижестоящими источникам организации и силы. «Мужички-богоносцы» легко переходили к грабежу ближайших помещичьих усадеб и проходящих поездов. Так образовывались целые бандитские армии, которые были весьма многочисленными в годы революции и гражданской войны. Размах этого низового террора был столь велик, что центральный террор большевиков, направленный против низового террора, можно в ряде случаев считать оправданным.

Разумеется, среди террористов было немало просто психически неуравновешенных и больных людей. Но из этого не следует, что они объясняют феномен терроризма. Скорее наоборот, террор как магнит притягивает к себе подобного рода людей. Так, известный террорист и герой революции Камо, прославившийся гром-

кими актами революционных грабежей и убийств был клиническим психопатом. Дмитрий Богров (платный полицейский агент, убивший Столыпина в 1911 году) был суицидальным маньяком. Убийство он совершил по личной инициативе, с целью избавиться от преследований товарищей по партии и обеспечить себе почетную смерть. Многие террористы всех ориентаций были маниакальными садистами, которые не только убивали людей, но и находили особое удовольствие в присутствии на их похоронах.

Особо следует сказать про роль русского правительства и общества в разжигании террора. В стране с традицией анархии и презрения к правам человека эта роль в конце 19-го века была просто преступной. Иными словам правительство проявляло преступную слабость и мягкотелость. Общество же и общественное мнение просто потворствовало террору. Оружие, технические средства и организация правительственных спецслужб были ниже всякой критики. Тюрьмы скорее напоминали дискуссионные клубы, где террористы могли свободно вынашивать планы дальнейших преступлений и укреплять свой интеллектуальный уровень путем чтения книг обширных тюремных библиотек. Сибирские поселения и ссылки скорее напоминали дома отдыха, особенно по сравнению с будущим сталинским ГУЛАГом. Один из эсеров-террористов (Бурцев), которому довелось побывать в английской тюрьме, вспоминал об этом с неизменным ужасом и мечтал только о том, как бы поскорее сменить её на родную российскую неволю, где можно была гулять, писать, читать, сносно питаться и вести продолжительные идеологические дебаты.

Что касается общественного мнения, то оно попросту потворствовало террористам, радовалось их успехам и восхищалось боевиками. Нет более показательного примера, чем тот, что приводит писатель Короленко (тоже одобрявший террор революционеров и почему-то осудивший террор большевиков, когда он коснулся его лично). Он приводит следующее. Когда Короленко рассказал Л. Н. Толстому об убийстве Сипягина, Толстой сказал: «Как будто и есть за что осудить террористов. Ну, вы мои взгляды знаете. И все-таки не могу не сказать: это целесообразно»[19]. Возможно это было результатом недопонимания. Ведь Россия была первой страной, испытавшей на себе действие организованного террора.

При всех благих пожеланиях русских террористов их действия способствовали развязыванию действительно массового террора, как способа борьбы патримониального крестьянского общества с чуждым ему европейским, хотя и авторитарным, государством. Русские террористы и потакавшее им общественное мнение, потворствовали низовым инстинктам насилия и хаоса. Объективный смысл русского террора, вполне независимо от субъективных моральных устремлений многочисленных разношерстных террористов, неудержимо влек страну к террору государственному.

[1] *Geifman*, A., Thou Shalt Kill. Revolutionary terrorism in Russia, 1894-1917. Princeton, N.J.: Princeton University Press, 1993. P. 3. В переводе на русский язык название книги звучит как «Убий», что следует понимать как нечто прямо противоположное известной библейской заповеди

[2] *Эврич, П.* Русские анархисты. – М., 2006. – С. 8.

[3] Эти данные приводит Н.А. Троицкий в книге «Безумству храбрых. Русские революционеры и карательная политика царизма 1866-1882». М., 1978. С. 38.

[4] *Малинин, В. А.* История русского утопического социализма. Вторая половина 19-го – начало 20-го вв. – М., 1991. – С. 66

[5] Цит. по: *Будницкий, О. В.* Терроризм в российском освободительном движении.

Идеология, этика, психология. (Вторая половина 19 – начало 20 вв).– М., 2000. – С. 66.

[6] *Морозов, Н. А.* Террористическая борьба. – Лондон: Русская типография, 1880. – С. 7-8. Следует иметь в виду, что террор народовольцев действительно стал своего рода крайним средством, а с точки зрения некоторых представлял собой даже законное сопротивление, которое последовало в ответ на царские репрессии в связи с мирным «хождением в народ». В действительности уже это хождение в народ было далеко не мирным, так как социалисты распространяли призывы к бунту. Так или иначе, надежды на народный бунт 70-х годов не оправдались и народники от нетерпения стали переходить к террору.

[7] Цит. по: *Твардовский, В. А.* Социалистическая мысль России на рубеже 1870-1880-х годов. – М., 1969. – С. 28

[8] Даже Александр П, как первый дворянин российский, однажды отдал дань уважения своим врагам, заявив: «Да, странные эти люди, в них есть нечто рыцарское». (Цит. по вышеупомянутой книге Н. А. Троицкова. – С. 247)

[9] В этой связи весьма показательна роль евреев в среде террористов. Факты, приведенные историками, свидетельствуют, что евреи составляли непропорционально большую долю членов партии эсеров и подавляющую особенно ее руководства. Это было связано с тем именно обстоятельством, что евреи объективно были наиболее маргинальной социально-этнической группой, которая в наименьшей степени вписывалась в традиционное общество. Но следует иметь в виду, что еврейская революционность была также и протестом против традиционной еврейской морали. Первыми жертвами, к примеру, многочисленных еврейских анархистов, становились еврейские же предприниматели и собственники. Бомбы террористов нередко взрывались в синагогах.

[10] Следует иметь в виду, что начало деятельности эсеров была связано с нарастанием социального протеста масс. Голод и унизительная нищета крестьян и рабочих повлекли целый ряд стихийных восстаний и бунтов 90-х годов 19-го века.

[11] Известный террорист Иван Каляев однажды отказался бросить бомбу в повозку Великого князя по той причине, что рядом с ним находились жена и дети.

[12] *Geifman*., *op. cit.,* 21.

[13] Об этом см. : *Hosrokhovar F.* Suicide bombers. Allah's new martyrs. London, Ann Arbor MI: Pluto Press, 2005.

[14] *Нечаев, С. Г.* Катехизис революционера // Борьба классов. – 1925. –№ 1/2. – С. 271.

[15] Там же. – С. 272

[16] *Geifman*, *op. cit*., 40.

[17] Сергей Нечаев (1848-1883) принадлежал к числу печально известных террористов старшего поколения. Он организовал убийство одного из своих соратников, поставившего под сомнение его право на лидерство. Позднее Нечаев был арестован и передан российскому правительству по обвинению в убийстве. Нечаев никогда не стеснялся в выборе средств во имя революционного дела, полагая, что «нравственно все, что способствует торжеству революции» Его поведение было осуждено революционерами старшего поколения. Именно Нечаев послужил прообразом «бесов» для Достоевского.

[18] *Луначарский, А*. Бывшие люди. Очерк истории партии эс-эров. – М.: Государственное издательство, 1922. – С. 15

[19] Цит. по: *Троицков, Н. А*. «Народная воля и ее «красный террор» // Индивидуальный политический террор в России. 19 – начало 20 вв. – М., 1996.

Работа выполнена при поддержке индивидуального исследовательского гранта 2007 года Научного Фонда ГУ-ВШЭ (№ гранта 07-01-84)

РЯЗАНСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ ИМ. С. А. ЕСЕНИНА

УДК 94(47).083 + 94(510).08 + 94(520).03
ББК 63.3(5Япо)5 + 63.3(2)533-6
Всеобщая история, история Китая

«ЧЕТВЕРНОЙ КОНСОРЦИУМ» КАК МЕХАНИЗМ КОНСОЛИДИРОВАННОЙ ЭКСПАНСИИ

Доктор исторических наук
Ю. И. Лосев
Кандидат исторических наук
О. И. Макарчук

В данной статье анализируются предпосылки и действия правительств и банковских групп США, Англии, Франции и Германии по созданию международного банковского консорциума («Четверного») с целью коллективной эксплуатации Китая и вытеснения России и Японии из Маньчжурии.

Рассматриваются ответные шаги правительств России и Японии.

Ключевые слова
Дальний Восток, Китай, Маньчжурия, денежная реформа цинского правительства, политика США, Англии, Франции, Германии, России и Японии в Китае, международный банковский консорциум («Четверной») по финансированию Китая, реакция России и Японии на создание консорциума

Правительство президента Тафта после провала плана «интернационализации» Маньчжурии и последовавшей за этим неудачей со строительством Цзиньчжоу – Айгуньской железной дороги стало изыскивать новые пути для укрепления своих позиций в Китае. С этой целью вначале было решено попытаться привлечь Германию и Китай к борьбе против русско-японского блока, отстаивавшего свое господство в Северо-Восточном Китае. То есть американские дипломаты вернулись к проекту американо-германо-китайского сближения, выдвигавшемуся Германией в 1908 г. Тогда правительство Т. Рузвельта отказалось от этой идеи и пошло на сближение с Японией (соглашение Рут – Такахира). Убедившись, что соглашение с Японией не дает базы для осуществления целей на Дальнем Востоке, правительство США делает ставку на сближение с Германией и экономическое подчинение Китая.

Интересы Германии в Китае продолжали возрастать. Правительство Германии искало сотрудничества с Соединенными Штатами для того, чтобы совместно отстаивать права на неограниченную экономическую свободу в Китае. Путем сближения с Соединенными Штатами германские дипломаты надеялись укрепить позиции Германии на международной арене. Исходя из экономических и политических соображений, Германия в это вре-

мя стремилась улучшить взаимоотношения с цинским правительством. Летом 1910 г. в Берлине находилась китайская военная делегация, которую возглавлял брат принца-регента Китая – принц Цзяй Тао. На прощальной аудиенции Вильгельм II заявил главе китайской делегации, что Германия, «подобно Америке, всегда готова быть полезной Китаю в его хозяйственном развитии и усилении. Важной областью в этом направлении, – заявил кайзер, – является увеличение строительства железнодорожной сети Китая»[1].

Цели Германии в Китае были сформулированы в заметках Вильгельма II относительно германской политики на Востоке. Кайзер писал: «Китай и Турция являются единственными двумя странами, которые ещё имеют к нам доверие, и где мы в состоянии что-либо сделать… Обе должны быть поддержаны нами в финансовом отношении против английской политики финансового окружения и поддержаны всеми средствами»[2]. Правящие круги Германии стремились укрепиться на китайском рынке и установить контроль над снабжением китайской армии оружием. Русский посол в Берлине сообщал в связи с приездом китайской военной делегации: «Германское правительство приветствует на первых порах в лице китайских делегатов возможных и желанных заказчиков и потребителей для своих военных заводов[3].

В Германии имелась влиятельная правительственная группировка во главе с адмиралом Тирпицем, которая считала необходимым активное проведение морской политики. Тирпиц и его сторонники добивались укрепления позиций Германии в Китае и сближения с Японией. Под их влиянием была предпринята поездка в страны Дальнего Востока бывшего министра колоний Дернбурга, а затем в путешествие по странам Азии отправился наследник германского престола – кронпринц Генрих. В германской прессе в конце 1910 г. – начале 1911 г. был опубликован ряд статей, преследовавших цель возбудить интерес немецких торгово-промышленных кругов к дальневосточным рынкам. Появилось сообщение об учреждении германского университета в Циндао и намерении правительства открыть в Китае три инженерных училища, причем указывалось, что США создали в Китае 1003 школы, Англия – 758, а Германия только 27[4]. Считалось, что немецкие учебные заведения в Китае, подобно американским и английским, должны содействовать проникновению «отечественного капитала в экономику Китая и укрепить там германское политическое влияние.

Между Германией и Соединенными Штатами Америки происходил обмен мнениями относительно согласованной политики в Китае[5]. Представители Германии предлагали опубликовать совместную американо-германскую декларацию о «политике открытых дверей» и «территориальной неприкосновенности» Китая. Подобная декларация, по мнению германской дипломатии, должна была установить общность политических действий США и Германии на Дальнем Востоке и противопоставить американо-германский союз блоку стран Антанты. Для Германии любое соглашение о Китае с Соединенными Штатами могло иметь ценность лишь при условии, если бы оно нейтрализовало США как возможного союзника Англии и Франции и, хотя бы в перспективе, давало надежду на более тесное американо-германское сближение.

Однако правительство Тафта не собиралось заходить так далеко. Его цель заключалась лишь в том, чтобы привлечь Германию к борьбе против России и Японии. Поэтому государственный секретарь Нокс отклонил предложение относительно декларации о «территориальной неприкосновенности» Китая и через китайского представителя в Вашингтоне предложил заключить с Китаем «третейское соглашение». Причём Нокс предлагал, чтобы Германия привлекла к подобному соглашению Австро-Венг-

рию и Италию, а сам обещал попытаться привлечь к этому соглашению Великобританию[6]. По мысли американских дипломатов, заключение группой государств соглашения с Китаем о третейском суде, предпринятое по инициативе Соединенных Штатов, должно было бы повысить влияние США в Китае и в то же время сохранить американскому правительству возможность для лавирования.

Предложение Соединенных Штатов относительно третейского соглашения с Китаем было расценено германским ведомством иностранных дел как попытка вовлечь Германию в борьбу с Россией и Японией на Дальнем Востоке, не подкрепленное какими-либо обязательствами США относительно Германии. Поэтому статс-секретарь по иностранным делам Кидерлен-Вехтер, ссылаясь на географическое положение Германии «в сердце Европы» и вытекающие из этого факта особые интересы своей страны, отверг предложение Нокса[7]. Правительство Германии еще раз убедилось, что Соединенные Штаты не пойдут на риск ухудшения взаимоотношений с Англией[8] и при таких обстоятельствах не хотело связывать руки какими-либо обязательствами относительно Китая и, тем более, не желало пойти на обострение отношений с Россией и Японией. В ноябре 1910 г. канцлер Германии Бетман-Гольвег во время свидания Николая II и Вильгельма II в Потсдаме предложил подписать русско-германское соглашение, которое преследовало цель оторвать Россию от стран Антанты. Переговоры по данному вопросу длились до августа 1911 г. В связи с этим германское правительство временно ослабило антиславянское острие своей политики и всячески стремилось подчеркнуть дружественное отношение Германии к России. Характерно, что кронпринц Генрих, посетивший Индию и Цейлон, отказался от поездки в Китай под предлогом вспыхнувшей там чумы. Однако в правительственных кругах Китая считали, что причина отказа кронпринца посетить Китай кроется в результатах Потсдамского свидания[9]. И в самом деле, Германия не только не собиралась чинить царизму препятствия в его дальневосточной политике, но, наоборот, всячески стремилось подтолкнуть Россию на какие-либо авантюры на Дальнем Востоке для того, чтобы отвлечь ее силы от Европы[10]. Таким образом, в данном случае интересы, связанные с поисками союзников для борьбы против стран Антанты, возобладали над стремлением гурманского империализма укрепить свои политические позиции в Китае. Хотя это отнюдь не означало отказа Германии от распространения своего экономического и политического влияния на Дальнем Востоке.

Параллельно с переговорами с Германией госдепартамент США, совместно с заинтересованными кругами американского монополистического капитала, предпринял другие шаги с целью укрепления своих экономических и политических позиций в Китае. Летом 1910 г. Японию и Китай посетил американский военный министр Дикинсон. Во время пребывания в Токио, в одном из своих выступлений Дикинсон говорил о «мировом значении, приобретённом в последние годы Америкой и связанную с эти ответственность её перед другими нациями»[11]. После того, как Дикинсон посетил Пекин, в японской прессе и дипломатических кругах стали обсуждать вопрос о сближении Китая с Германией и США[12].

В сентябре – октябре 1910 г. в Китае находилась делегация торговых палат американских городов тихоокеанского побережья. В отчете, написанном специальной комиссией делегации, отмечалось, что за период с 1900 по 1909 гг. оборот внешней торговли Китая увеличился на 65%, но торговый оборот Китая с Соединенными Штатами Америки возрос лишь на 18%. Комиссия сделала выводы о необходимости более тщательного изучения китайского спроса на товары для того,

чтобы США получили «свою долю в снабжении этого увеличивающегося рынка»[13].

Правительство Соединенных Штатов Америки проявляло большой интерес к проведению валютной реформы в Китае. Дело в том, что в цинской империи в это время не было единой денежной системы. Провинциальные правительства выпускали свои денежные знаки, покупательная способность которых была весьма неустойчива, что затрудняло деятельность иностранных предпринимателей в Китае. Ещё в 1903 г. США при заключении торгового договора навязали китайскому правительству пункт, по которому Китай обязывался «принять необходимые меры, к созданию однородной национальной монетной системы, которая будет юридически законной валютой при оплате всех пошлин, налогов и других обязательств во всей империи гражданам Соединенных Штатов, а также китайскими подданными»[14]. Подобное соглашение с Китаем имели Англия и Япония.

В октябре 1908 г. был издан императорский указ, устанавливавший в качестве основной денежной единицы для Китая серебряный лан[15]. Однако смерть императора и отсутствие средств задержали проведение реформы. 24 мая 1910 г. был издан новый указ о создании единой монетной системы на территории всей страны на основе мексиканского серебряного доллара. Провинциальные монетные дворы закрывались. Право выпускать банкноты, свободно размениваемые на золото, получал правительственный Дайцинский банк. При проведении в жизнь валютной реформы китайские власти встретились с серьезными трудностями, вызванными тяжелым финансовым положением страны и вынуждены были обратиться за помощью к иностранному капиталу. Получилось именно то, на что рассчитывали США, когда добивались проведения финансовой реформы в Китае[16].

В августе 1910 г. банкиры Бельгии, Франции, Германии, Великобритании, Японии, Нидерландов и США подписали соглашение с шанхайским даотаем о предоставлении последнему займа в 3,5 млн. таэлей[17]. В сентябре Немецко-Азиатский банк совместно с английской компанией подписали соглашение с правительством Китая о предоставлении дополнительного займа в 5 млн. фунтов стерлингов для нужд железной дороги Тяньцзян – Пукоу[18]. В это же время вице-король Маньчжурии вёл переговоры с банкирами западных стран о займе для нужд Северо-Восточного Китая, а цинское правительство обсуждало с представителем американской банковской группы вопрос о предоставлении займа для проведения финансовой реформы.

Правительство США решило использовать заем для денежной реформы с целью укрепления американского влияния в Северо-Восточном Китае, то есть новыми средствами хотело попытаться достигнуть того, то не удалось осуществить при помощи плана «нейтрализации» Маньчжурии и проекта постройки Цзиньчжоу – Айгуньской железной дороги. С этой целью госдепартамент настоял на прекращении переговоров вице-короля Маньчжурии с западными банкирами относительно займов для трёх Северо-Восточных провинций. 27 октября 1910 г. при непосредственном участии представителей государственного департамента было подписано предварительное соглашение между представителями китайского правительства и американской банковской группой о займе в 50 млн. долларов[19]. По инициативе представителей США (на что указывал президент Тафт)[20] в соглашении было указано, что заем предоставляется не только для финансовой реформы, как планировалось первоначально, но и для промышленного развития Маньчжурии и улучшения «маньчжурских финансов». В тексте американо-китайского соглашения было указано, что США могут привлечь к участию в размещении займа банкиров других стран, однако право выпуска об-

лигаций займа предоставлялось только американской банковской группе, что давало ей возможность занять главенствующее положение среди других банковских групп.

Подписав соглашение с Китаем относительно займа в 50 млн. долларов, американская банковская группа сообщила об этом представителям английских, французских и германских банков, являющихся партнерами американских банков по хугуанскому займу, и пригласила их принять участие в реализации нового займа. В данном случае дело не только в том, что американская банковская группа не имела достаточного количества свободных денежных средств для оплаты всей суммы займа, о чем в то время неоднократно указывалось в прессе и дипломатических кругах[21], но прежде всего в политических целях, которые преследовало правительство США. Американские дипломаты считали, что участие английского и французского капитала в займе, часть которого пойдет на нужды Маньчжурии, даст возможность привлечь Англию и Францию для борьбы против Японии и России. В. Стрейт, осуществлявший планы Нокса, считал, что Соединенным Штатам удастся отстоять свою руководящую роль в консорциуме благодаря противоречиям европейских держав, и надеялся натравить «немцев на англичан и даже поставить под напряжение Антанту»[22].

Характерно высказывание известного американского финансиста Я.Шиффа, который считал американскую банковскую группу лишь «активным инструментом» для проведения политики государственного департамента. «Вопрос о денежных доходах, – писал Шифф, – имел только второстепенное значение для банкиров», которые в основном стремились усилить американский престиж на Дальнем Востоке[23]. К подобным высказываниям мы должны относиться критически, так как они преследуют цель – замаскировать колониалистическую сущность политики американского империализма в Китае. Однако в данном случае высказывание Шиффа лишний раз подчеркивает тот факт, что идея создания международного банковского консорциума с целью коллективной эксплуатации Китая и вытеснения России и Японии из Маньчжурии принадлежала государственному департаменту США, который надеялся таким путем отстоять интересы американского финансового капитала.

В начале ноября 1910 г. состоялась конференция представителей банковских групп в Лондоне, на которой вырабатывались условия совместных финансовых операций в Китае. На этой конференции американская сторона заявила, что она согласна распределить облигации займа равными долями между четырьмя группами, но считает, что проект договора относительно займа, заключенный между американской банковской группой и цинским правительством, не может быть изменен, и что на основе этого договора право подписывать соглашения и вести переговоры с Китаем принадлежит только американским банкирам. Когда представители других групп стали возражать против господствующей роли американцев в консорциуме, то представители американских банкиров угрожали, что в противном случае Китай, опасающийся быть вовлеченным «в орбиту господства банкиров» четырех государств, может обратиться за займами к другим странам[24].

10 ноября 1910 г. было подписано соглашение американской, английской, германской и французской банковских групп относительно совместного предоставления Китаю всех государственных займов и займов для железнодорожного строительства. В результате этого соглашения образовался первый международный банковский консорциум, претендовавший на монополию в финансировании Китая. Соглашением предусматривалось, что расходование средств по займам должно осуществляться под контролем предста-

вителей консорциума. США передали консорциуму контракт от 27 октября 1910 г. о займе в 50 млн. долларов, предназначенный для денежной реформы и «промышленного развития Маньчжурии». В соглашении отмечалось, что концессия на строительство Цзиньчжоу – Айгуньской железной дороги будет рассматриваться как предприятие консорциума, не вошедшее в основное соглашение[25]. Консорциум не распространял свои операции на финансирование и строительство Хугуанских железных дорог.

Правительство США добилось от цинского правительства соглашения на распространение займа между четырьмя группами банкиров и тем самым, казалось, закрепило свой контроль над проведением финансовой реформы в Китае и финансированием промышленного и железнодорожного строительства в Маньчжурии[26]. Посол США в Лондоне Рид считал, что соглашение о консорциуме предоставило американскому капиталу свободу в деле строительства Цзиньчжоу – Айгуньской железной дороги. Дэвисон писал Ноксу: «Я лично желаю поздравить Вас, если наши надежды осуществятся, результаты Вашего труда будут наиболее важными, благотворными и далеко идущими для наших коммерческих интересов» в Китае[27].

Следует отметить, что правящие круги Соединенных Штатов на первых порах переоценили значение консорциума для усиления своей экономической и политической роли в Китае. Дело в том, что в финансовом отношении наиболее мощными группами, вошедшими в консорциум, были французская, английская и немецкая, которые не собирались мириться со своим подчиненным положением[28]. Русский посланник в Пекине Коростовец писал: «Роль американцев (в консорциуме), строго говоря, сводится к использованию их влияния на китайское правительство в пользу тех операций и предприятий, которые будут финансироваться группами, номинально совместно, а фактически по преимуществу в Лондоне и Париже. Весь вопрос о том, насколько остальные банки согласятся допустить американцев держать в своих руках как инициативу, так и ведение переговоров»[29]. Вскоре между участниками соглашения начались острые противоречия, вызванные борьбой английских, германских и французских банков против привилегированного положения американской банковской группы. Через несколько дней после подписания соглашения о консорциуме министерство иностранных дел Франции сделало представление в Вашингтоне о том, что переговоры по вопросу о китайском займе должны вести в Пекине представители всех четырех держав, подписавших соглашение. Эта точка зрения была поддержана правительством Германии[30]. Затем между участниками сделки развернулась борьба за контроль над расходованием средств, получаемых Китаем по займам, в ходе которой исключительное положение США в консорциуме было подорвано.

Правительству Тафта не удалось осуществить и вторую задачу, которая ставилась во время создания консорциума – получить поддержку англо-французского капитала для вытеснения России и Японии из Северо-Восточного Китая. Французские и английские монополии, стремившиеся использовать консорциум для более активного внедрения в Китай, получили активную поддержку своих правительств. Английская и французская дипломатии использовали консорциум для некоторого давления на российское правительство связи с временным сближением России и Германии, явившимся следствием Потсдамского соглашения. Однако Англия и Франция не могли допустить из-за консорциума ослабления союзнических отношений как между Англией и Японией, так и между Францией и Россией.

Французский посол в Лондоне П. Камбон, прилагавший много сил к укреплению

связей стран Антанты с Россией, вскоре после подписания американо-китайского соглашения о займе встретился с русским представителем в Великобритании и изложил последнему свои взгляды на цели, которые преследовало правительство США в Китае. По мнению П. Камбона, Нокс хотел использовать заем прежде всего для «вторжения в Маньчжурию» и постройки там железных дорог, а также для того, чтобы «отрекомендовать Соединенные Штаты друзьями китайцев» и тем самым укрепить свои позиции в Китае[31].

Участникам консорциума потребовалось почти пять месяцев переговоров в Пекине для того, чтобы согласовать условия договора о займе. 15 апреля 1911 г. между представителями консорциума и цинским правительством было подписано соглашение о 5% займе в 10 млн. фунтов стерлингов сроком на 45 лет для нужд финансовой реформы в Китае и промышленного развития Маньчжурии[32]. Характерно, что со стороны Соединенных Штатов Америки соглашение было подписано не только представителем американской банковской группы, но и уполномоченным министерства финансов, хотя со стороны других членов консорциума соглашение подписали только представители банковских групп. Этим фактом подчеркивалась особая роль американского правительства, выступавшего в роли посредника между консорциумом банкиров и китайским правительством.

Соглашением от 15 апреля предусматривалась выдача первого взноса (аванса) в счет займа в 1 млн. фунтов стерлингов. Выдача дальнейших взносов ставилась в зависимость от того, будут ли удовлетворены представители консорциума порядком израсходования полученных по займу денежных фондов. В качестве гарантии выплаты займа и процентов по нему цинское правительство передавало консорциуму налог на соль во всем Китае и различные налоги и пошлины в трех провинциях Северо-Восточного Китая. Для контроля над расходованием сумм, полученных по займу, и выплаты доходов Китаю был навязан финансовый советник, которым, по предложению США, был назначен голландский финансист Висиринг.

В текст соглашения о займе была включена статья, цель которой состояла в том, чтобы закрепить финансовое господство консорциума в Китае и надолго превратить страну в объект коллективной эксплуатации со стороны банкиров четырех держав. Статья 16 предусматривала, что если потребуются дополнительные средства для «окончания предприятий», начатых на деньги, полученные по данному займу, то китайское правительство должно обратиться за получением нового займа к консорциуму и лишь при условии отказа со стороны консорциума получало право вести переговоры о займе с другими банкирами. Здесь же отмечалось, что в случае, если «правительство Китая будет приглашать иностранных капиталистов для участия в предприятиях по развитию промышленности в Маньчжурии», то оно в первую очередь должно пригласить Банковский консорциум. Таким образом, соглашением от 15 апреля устанавливался контроль банкиров четырех держав над проведением финансовой реформы в Китае, и создавалось их привилегированное положение в Маньчжурии. Соглашение носило неравноправный для Китая характер. Четыре державы во главе с США преследовали получали право вмешиваться во внутренние дела Китая. Цинское правительство, подписавшее это соглашение, добивалось того, чтобы быстрее получить средства для подавления назревавшей в Китае революции. В свою очередь великие державы стремились путем займов укрепить положение цинской династии. Соглашение о займе сохранялось в тайне, однако его содержание вскоре стало известно в Японии и России.

Установление монополии консорциума на финансирование промышленных предприятий в Северо-Восточном Китае выз-

вало резкое недовольство правящих кругов Японии и России, которые боялись, что Маньчжурия, являвшаяся сферой влияния этих стран, превратится в сферу влияния США. Русский посол в Токио сообщал: «Едва ли какой вопрос нынешней политики волновал в последнее время японское общественное мнение более, чем китайский заем у четырех наций»[33]. Близкая к японским финансовым кругам газета «Дзи-дзи» писала, что условия займа, заключенного Китаем у консорциума, ограничивают возможности японских капиталовложений в Китае, а американский проект «нейтрализации» маньчжурских железных дорог «приобретает косвенные шансы на осуществление»[34]. Директор Восточно-Азиатского общества, занимавшийся прояпонской пропагандой, заявил, что если заем осуществится, и американцы получат то влияние, которого они добивались, выдвинув план Нокса, то это «неизбежно поведет к вооруженному столкновению» между США и Японией[35]. Газеты, отражавшие интересы финансовой буржуазии и военных кругов, критиковали японское правительство за недальновидность и уступчивость.

Япония не собиралась поступаться занятым в Маньчжурии господствующим положением в пользу Четверного консорциума. Японское правительство дало указание своему посланнику в Китае предпринять в Пекине необходимые меры для того, чтобы сохранить сложившееся положение в Маньжурии[36].

Российское правительство следило за действиями консорциума в Северной Маньчжурии и предпринимало шаги для того, чтобы отстоять там свои позиции, действуя, прежде всего, через Францию. Ещё в марте 1911 г., в ответ на представление русского посла в Париже относительно планов консорциума в Маньчжурии, французское министерство иностранных дел передало памятную записку, где указывалось, что «правительство республики примет участие лишь в такой операции, которая будет считаться с законными интересами союзных и дружественных ему держав»[37]. Когда в министерстве иностранных дел России стало известно о предоставлении аванса в 400 тыс. фунтов стерлингов на «нужды Маньчжурии», то временно исполнявший обязанности министра иностранных дел Нератов просил французское правительство ознакомить его и с условиями займа и возражал против того, чтобы гарантиями займа стали доходы, получаемые с трех провинций Северо-Восточного Китая[38]. Французские финансовые круги не собирались отказываться от участия в консорциуме в угоду союзническим отношениям с Россией. Поэтому министр иностранных дел Франции Круппи заявил русскому послу в Париже Извольскому, что если бы французское правительство вследствие возражений России «отказало в котировке китайского займа», то он мог бы состояться и без участия Франции[39]. Французское правительство предложило России вступить в консорциум, однако первоначально это предложение встретило отрицательное отношение со стороны русских дипломатов.

Одновременно с выступлением в Париже, направленным на то, чтобы исключить Маньчжурию из сферы деятельности консорциума, российское правительство выдвинуло предложение о подписании тройственного соглашения между Китаем, Японией и Россией с целью сохранения статус-кво в Маньчжурии[40]. Предполагалось, что если подобное соглашение будет достигнуто, то Россия и Япония в сотрудничестве с Англией и Францией могли бы предоставить Китаю необходимые займы. Правительство Японии категорически отвергло предложение России. Комура[41] в беседе с Малевским-Малевичем заявил, что привлечь Китай к тройственному соглашению не удастся, а финансирование Китая окажется делом непосильным для Японии и России. Комура предложил занять выжидательную позицию и высказал мнение, что «груп-

пы банкиров четырёх держав не особенно тесно связаны между собой, и что деятельность консорциума будет носить ограниченный характер[42].

Отказ японского правительства подписать тройственное соглашение относительно статус-кво в Маньчжурии объяснялся прежде всего тем, что Япония не хотела ограничиваться позициями, которые она захватил к этому времени в Северо-Восточном Китае, но стремилась всемерно их расширить. Тройственное соглашение с участием Китая могло явиться сдерживающим фактором для японской экспансии. Российское правительство, выдвинув это предложение, рассчитывало, что подобное соглашение не только преградит консорциуму путь в Маньчжурию, но и явится тормозом для дальнейшей экспансии Японии в Северо-Восточном Китае, где соотношение сил продолжало изменяться в ущерб России и в пользу Японии. В марте 1911 г. было подписано японо-китайское соглашение, по которому Иокогама-спеши банк предоставил Китаю заем в 10 млн. иен для целей железнодорожного строительства[43]. Затем было подписано соглашение, укрепившее господство японского капитала в Яньтайских и Фушуньских каменноугольных копях.

ПРИМЕЧАНИЯ

[1] Die Grobe Politik der Europaischen Kabinette 1871 – 1914. Bd. XXXII. – S. 148.

[2] Ibid. – S. 151.

[3] АВПРИ. Ф. Канцелярия МИД. 1910, д. 19, лл. 41 – 42. Депеша Остен-Сакена из Берлина, 10 июня / 28 мая 1910 г.

[4] АВПРИ. Ф.Канцелярия МИД, 1911, д. 18, лл. 26 – 27. Остен-Сакен Сазонову, 3 февраля / 21 января 1911 г.

[5] В декабре 1910 г. русский посланник в Пекине Коростовец сообщал, что в газетах, издававшихся в Китае, дебатировался вопрос о возможности сближения США, Германии и Китая в качестве противовеса русско-японскому соглашению 1910 г. (Международные отношения в эпоху империализма. Документы из архивов царского и временного правительств (1878-1917). Т. XVIII. Ч. 1. – С. 57).

[6] Die Grobe Politik der Europaischen Kabinette 1871 – 1914. Bd.XXXII. – S. 154. Донесение германского посла в Вашингтоне от 21 февраля 1911 г.

[7] Ibid. – S. 155. Киндер-Вехтер Бернсторфу, 2 марта 1911 г.

[8] В марте 1911 г. министр иностранных дел Англии Э. Грей выступил с предложением заключить англо-американское третейское (арбитражное) соглашение по широкому кругу вопросов. Предложение Э. Грея вызвало серьёзное беспокойство в Германии.

[9] АВПРИ. Ф. Японский стол, д. 918, лл. 59 – 60. Малевский-Малевич Сазонову, 7 марта / 22 февраля 1911 г.

[10] В 1909 г. русско-германские отношения на Дальнем Востоке обострились в связи с отказом Германии признать русско-китайское соглашение от 10 мая / 27 апреля 1909 г. о порядке управления в полосе отчуждения КВЖД и антирусскими выступлениями немецкого консула в Харбине Даумюллера. Дело дошло до бойкота немецких товаров русским населением Харбина и Владивостока. Но в 1910 г. Германия пошла на уступки, и конфликт был урегулирован.

[11] АВПРИ. Ф. Японский стол, д. 917, л. 39. Малевский-Малевич Извольскому, 29 / 16 июня 1910 г.

[12] АВПРИ. Ф. Японский стол, д. 917, л. 153. Малевский-Малевич Сазонову, 7 октября / 24 сентября 1910 г.

[13] АВПРИ. Ф. Тихоокеанский стол, д. 1476, лл. 34 – 40. Донесение русского консула в Сан-Франциско, 30 / 17 октября 1911 г.

[14] Papers Relating to the Foreign Relations of the United States (1912 – 1917). – Washington, 1912.– P. 88.

[15] Вестник Азии. – 1911. – №9. – С. 60.

[16] Vevier, Ch. The United States and China 1906 – 1913. A Study of Finance and Diplomacy. – New Brunswick, New Jersey, 1976. – P. 166.

[17] MacMurray, J. Op. cit. V. 1. – P. 805.

[18] Ibid. – P. 814 – 823.

[19] Ibid. – P. 851 – 852.

[20] Pratt, J. W. America's Colonial Experiment. – New York, 1960. – C. 175.

[21] Vevier, Ch. Op. cit. – P. 178.

[22] Ibid.

[23] Dunn, K. W. American Foreign Investments. – L., 1926. – C. 173 – 185.

[24] Vevier, C. Op. cit. – P. 179.

[25] Ibid.

[26] Ibid. – P. 180.

[27] Ibid. – P. 178.

[28] В состав консорциума вошли: 8 французских банков, в том числе Индо-Китайский и Парижский, 15 немецких, в том числе «Дойч банк», 3 английских банка, американская группа банков, возглавляемая Морганом.

[29] АВПРИ. Ф. Китайский стол, ф.1598, д. 162, л. 202. Депеша Коростовца из Пекина, 12 декабря / 29 ноября 1910 г.

[30] АВПРИ. Ф. Канцелярия МИД, 1910, д. 18, л. 343. Остен-Сакен - Сазонову, Берлин, 25 / 12 ноября 1910 г.

[31] Liu Yinghong. The Far Eastern international relations and the Northeastern new politics at the end of Qing dynasty // Цюши сюэкань = J. of Heilongjiang univ**.** Харбин, 1996**.** N 6. P. 67.

[32] Hunt, M. H. Frontier defense and the open door. Manchuria in Chinese-America relations, 1895-1911. – L., 1983. – P.341 – 349.

[33] РГИА, ф. 1276, оп. 3, д. 726, л. 453. Депеша Малевского-Малевича из Токио, 4 мая / 21 апреля 1911 г.

[34] Там же.

[35] Там же, л. 454.

[36] РГИА, ф. 1276, оп. 3, д. 726, л. 376. Телеграмма Коростовца из Пекина, 29 / 16 апреля 1911 г.

[37] МО. Сер. II. Т. XVIII. Ч.1. – С.9.

[38] Там же.

[39] Там же.

[40] Нератов в письме Коковцеву и Столыпину назвал данное предложение пробным шаром. См.: Там же. – С. 23

[41] Министр иностранных дел Японии.

[42] Там же. – С. 11 – 14. Малевский-Малевич Нератову, 17 / 4 мая 1911 г.

[43] MacMurray, J. Treaties and Agreements with and concerning China 1894 – 1919. – New York, 1921. V. 1. – P. 835 – 839.

РЯЗАНСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ ИМ. С. А. ЕСЕНИНА

УДК 316.2
ББК 60.51(2)6
Русская социальная философия

ФИЛОСОФИЯ

НЕОКАНТИАНСКАЯ ГНОСЕОЛОГИЯ В РУССКОЙ ИСТОРИОСОФИИ НАЧАЛА XX ВЕКА

Кандидат философских наук
Р. Я. Подоль

Начало XX века в исторической судьбе России представляет собой социальный излом, обусловленный мировым экономическим и политическим кризисом. Социальные науки в такие переломные эпохи проходят испытания историческим временем и получают дополнительные стимулы для своего развития. Появление неокантианства, активно заявившего о себе среди других историко-философских течений, явилось реакцией научного сообщества на преодоление кризиса, затронувшего все обществоведческие науки. В статье на основе фактического материала анализируются социологические идеи наиболее видных представителей отечественного неокантианства начала XX века.

Обращение к этим идеям представляет собой несомненный интерес в условиях нынешнего кризиса гуманитарных наук, о котором настойчиво говорят современные обществоведы.

Ключевые слова
Неокантианство, критический реализм, позитивизм, категорический императив, культурный диффузианизм, номотетический и идеографический подходы к истории, методологический плюрализм, вульгарный материализм, экономический детерминизм, аксиология личности

Неокантианская гносеология представляет собой одну из ярких страниц в истории отечественной социологической мысли начала XX века. Без неё трудно представить в наиболее полном виде все процессы развития исторического познания. Говоря о предпосылках неокантианства, следует, прежде всего, отметить, что оно стало формироваться как определенная научная антитеза социологическому позитивизму, получившему со второй половины XIX века широкое распространение в познании всемирного исторического процесса. Именно в позитивизме сторонники «критического реализма» (как именовали себя последователи И. Канта) усмотрели целый ряд гносеологических издержек, таких как недооценка рационалистической рефлексии в анализе всемирной истории и излишнюю приверженность к эмпирической составляющей исторического процесса.

В противовес этому, *новые кантианцы* посчитали необходимым редуцировать в историческое познание основополагающие идеи кантовской гносеологии: 1) принципы *критической философии;* 2) приоритет нравственной проблемати-

ки в анализе основных сфер общественной жизни; 3) восприятие личности не как средства, а как главной цели всех социальных преобразований; 4) императивность свободы и должного в человеческих поступках, не сводимая к экономическому детерминизму. В начале XX века, когда в общественно-политической жизни России обострились кризисные процессы и усилились революционные настроения по радикальному переустройству государства, многие русские мыслители осознали необходимость обращения социальной теории к анализу духовно-нравственных основ социального развития. Именно поэтому, рационалистический критицизм И. Канта и его апелляция к практическому разуму стали наиболее востребованными.

Следует заметить, что неокантианская гносеология не отличалась какой-либо целостной концептуальной направленностью и отчетливой мировоззренческой ориентацией. Следствием этой аморфности явилось сближение некоторых его ревностных сторонников с течением «критического идеализма» и с т. н. «русским религиозным ренессансом». И всё же, эта мировоззренческая приверженность не означала их полного совпадения, поскольку «русский религиозный ренессанс» в своих социологических изысканиях основывался, прежде всего, на классическом провиденциализме и фидеизме, что кантианству противоречило в принципе. Но эта близость проявлялась порой весьма существенно, когда неокантианцы пытались разрешить противоречивую на их взгляд проблему взаимосвязи необходимости и свободы в общественном развитии.

Если анализировать научные взгляды Р. Ю. Виппера, А. С. Лаппо-Данилевского, Д. М. Петрушевского и других видных представителей отечественного неокантианства, то вряд ли удастся избежать некой неопределенности в оценке их исходных методологических и мировоззренческих установок. В их исторических концепциях субъективно-психологический детерминизм сочетается с отвлеченным рационализмом, тяготеющим к классическому панлогизму. Именно поэтому возникает определенная условность, если пытаться рафинированно отделить неокантианство от социологического идеализма и некоторых разновидностей позитивизма.

Действительно, демаркационная линия между этими гносеологическими течениями порой трудно уловима. Как заметил в одной из своих работ Б. Г. Сафронов (1907-2001): «Многие русские философы истории в начале XX века под влиянием новых разновидностей позитивизма, оказались в водовороте перерастания классического позитивизма (О. Конт, Г. Спенсер, Д. Милль) во вторую его генерацию, с характерным для нее субъективизмом, психологизмом, гносеологизмом, стремлением ограничить компетенцию науки с несколько скептическим отношением к основоположникам этого направления» [23. С. 101].

Неокантианство изначально культивировалось в русскую философию из Германии, откуда оно стало активно проникать в российскую университетскую среду. Известный специалист по истории русской философии А. И. Абрамов, посвятивший этой теме несколько фундаментальных исследований, так объяснял активизацию интереса русских мыслителей к данному социологическому течению. «Характерной особенностью философской культуры России второй половины XIX – начала XX в., – писал он, – был повышенный интерес к различным школам западноевропейского кантианского и неокантианского движения. Призыв Отто Либмана: «назад к Канту» был услышан очень широким кругом русских мыслителей, в том числе и профессорами российских университетов и духовных академий» [1. С. 365].

Наибольшим влиянием в России пользовалась баденская школа неокантианской философии в лице её основоположников В. Виндельбанда (1848-1915) и Г. Риккерта (1863-1936). «Кантовский и послекантовс-

кий идеализм, – заявлял Г. Риккерт, – представляет из себя целую сокровищницу мыслей, далеко еще не исчерпанную, у которой мы можем позаимствовать массу ценных идей, несомненно могущих пригодиться нам при разрешении философских проблем нашего времени» [21. С. 132].

Основатели баденской школы неокантианства важной задачей исторического познания считали избавление от умозрительной гносеологии социологического идеализма, представленной в её классическом виде Г. В. Гегелем. Но вместе с тем, они выступали и против усиления позиций эмпирической методологии в познании и объяснении закономерностей общественного развития. В качестве надежной альтернативы этим двум гносеологическим крайностям они предложили использовать познавательный принцип «критического реализма». На его основе неокантианцы пытались выстроить, как они считали, принципиально новый методологический подход, для анализа мировой истории, исходя из выделения в ней определенной совокупности «общезначимых ценностей» [5. С. 467]. Как утверждал В. Виндельбанд:«Истинной философией, такая философия будет, конечно, только в том случае, если генетические исследования психологического анализа, социологического сравнения и исторического развития будут служить лишь материалом для обнаружения той основной структуры, которая присуща всякому культурному творчеству во вневременном, сверхэмпирическом существе разума» [6. С. 57].

Следует сказать, что основополагающие социологические идеи В. Виндельбанда, Г. Риккерта и других немецких неоканитанцев, были широко известны в России, поскольку их труды активно издавались в русских переводах. Помимо этого многие представители российского студенчества увлеченно изучали их не только по переводам, но и в подлинниках. Вот как об этом писал Г. Г. Шпет (1879-1937) предисловии к работе «История как проблема логики»: «Ещё на студенческой скамье меня увлекала тема, к выполнению которой я приступаю только теперь. Мы вступали в университет зачарованные радикализмом и простотой того решения исторической проблемы, которое обещал заманчивый тогда исторический материализм. Более углубленное изучение истории – ознакомление с источниками исторической науки и методами обработки исторического материала, – разбило много схем, но главное - наглядно обнаружило ту бедность и ограниченность, которые вносились в науку их кажущейся простотой. Оживленные споры, возникшие тогда под влиянием философской критики материализма и «возрождения» идеализма, скоро увели от эмпирических задач исторической науки к ее принципиальным и методологическим основаниям» [27. С. 7].

Эта, весьма эмоциональная критическая оценка позитивистской философии и исторического материализма, высказанная Г. Г. Шпетом, позволяет понять эволюцию научных пристрастий многих прежних приверженцев этих социологических течений, к методологическимому принципу *критического рационализма* и поискам на его основе новых аксиологических оснований для адекватного научного анализа объективных процессов мирового общественного развития. Приходится признать, что обращение к кантовскому гносеологическому «критицизму» инициировалось определенной частью русских социологов как панацея от излишней вульгаризации исторического процесса, присущей *экономическому материализму,* который они всецело соотносили с историческим материализмом К. Маркса.

Так, Н. О. Лосский (1970-1965) в драматичном 1905 году с особым рвением взялся за перевод «Критики чистого разума» И. Канта (перевод был издан в 1907 г.). Свой научный интерес к этой чрезвычайно сложной творческой работе, требующей глубочайшего профессионализма, он объяснил следующими словами: «Я

считал, что существенным условием для преодоления критицизма должно быть знание и точное понимание текста «Критики чистого разума» [20. С. 147].

Как видим, для понимания гносеологической основы неокантианства необходимо отталкиваться от принципа рационального «критицизма», разработанного И. Кантом. Суть этого принципа, как известно, по утверждению великого кенигсбергского мыслителя, заключается в выявлении необоснованных притязаний «чистого разума» на познание глубинных сущностей процессов развития объективного мира, так называемых «вещей в себе». Применительно к социальной реальности, где события и явления отличаются уникальной особенностью и неповторимостью, этот принцип обретает особое значение.

Исходя из этого, основоположники неокантианства, разделив все науки на номотетические (законовыводящие) и идиографические (описательные), провели демаркационную линию между методологией естествознания и методологией обществознания. Если в естествознании, каузальность всех связей между предметами обусловлена их объективностью и необходимостью, то подобного объективного основания, как считал В. Виндельбанд, лишён исследователь исторического процесса, в котором значительное место принадлежит субъективному фактору. Кроме того, историческая реальность проявляет себя в виде фактов и событий, которые не могут произойти при определенных условиях столь же однозначно и предсказуемо, как явление радуги или солнечного затмения. Поэтому, исторические события всегда уникальны и неповторимы, чем они и отличаются от физических процессов, которые при определенных условиях повторяются с неизбежностью и без каких либо существенных изменений.

Из этого следовал вывод, что историософия, по своей научной специфике, не способна проникать в сущность изучаемых ею социальных явлений. По этой причине, как считали неокантианцы, любые социологические теории не могут рассматриваться как строго научные. В лучшем случае они могут претендовать лишь на описание исторических явлений или на их интерпретацию. И в качестве наиболее надежного методологического основания для адекватности анализа социальной реальности основоположники неокантианства предложили использовать критерий т. н. универсальных *общезначимых ценностей* общественного бытия. Таким образом, исследователь исторической реальности, изучая уникальные черты конкретных исторических событий, должен стремиться адекватно соотнести их с абсолютными, универсальными ценностями, имеющими непреходящее значение для становления и развития социума. Такие общезначимые ценности, формируемые нормами морали, естественного права, эстетическим отношением к искусству, гуманизмом общественного прогресса и т. д., являются не только регуляторами социального развития, но и определяющими императивами нравственно должного отношения людей к природе, обществу и самим себе.

Представители русского неокантианства эту ориентацию исторического познания на аксиологическое основание, именуемое «критическим реализмом» восприняли, по оценке Г. Г. Шпета, с большим оптимизмом. При этом сразу же обозначилось некоторое обособление между представителями двух неокантианских научных сообществ: «академическим» и «неакадемическим». Различия между ними носили чисто условный характер, определяемые непосредственной связью одного с академической наукой и принадлежностью другого к международному философскому журналу «Логос», который начал издаваться в русском варианте с 1910 года Московским издательством «Мусагет».

Главными идеологами «академического» неокантианства были видные представители университетской науки А. И. Введенский (1856-1925), его ученик, профес-

сор Петербургского университета И. И. Лапшин (1870-1925), а также профессор Киевского, а затем Московского университета Г. И .Челпанов(1862-1936). Естественно, перечень наиболее активных представителей «академического неокантианства» этими именами не ограничивается. Об этом можно судить по короткой выдержке из журнала «Вестник Европы»: «Неокантианство теперь в моде не на одном Западе. Очень многие из наших профессоров философии являются его истолкователями с университетских кафедр. Это в значительной степени можно сказать об А. И. Лапшине» [4. С. 158].

Один из представителей этого направления профессор философии Московского университета Л. М. Лопатин (1855-1920) на торжественном заседании Московского психологического общества, посвященного памяти И. Канта (28 декабря 1904 г.), свидетельствовал: «Между всеми философами прошлого Кант в современной умственной жизни занимает совсем особое положение: уже сто лет протекло с тех пор, как он умер, а между тем он еще жив для всех. Его идеи и теперь также захватывают и волнуют умы, как они захватывали в то время, когда возникли впервые» [19. С. 57].

Признанным главой «академического неокантианства» считается А. И. Введенский, один из организаторов при Петербургском университете первого в России философского общества (1897). Свое понимание неокантианства он изложил в статье «Что такое философский критицизм?»(1909) и в докладе, сделанном на заседании Петербургского философского общества «Новое и легкое доказательство философского критицизма» [3]. В соответствие с идеями В. - Виндельбанда А. И. Введенский все явления объективного мира подразделил на *трансцендентные* и *имманентные*. Последние, – это такие, которые воспринимаются в опыте и могут быть даны в опыте. Исторические события как фактологическая составляющая исторического процесса могут восприниматься и представляться нами в ретроспективном видении социального мира. Но *трансцендентные* явления, считал А. И. Введенский, «нигде и ни при каком изощрении наших органов чувств» не могут быть восприняты в опыте, а следовательно они не доступны теоретическому разуму. Поскольку разум не в состоянии, по учению Канта, проникнуть в мир «вещей в себе», то методами научного познания нельзя объяснить проявление субъективной свободы или целевой мотивации личности. Человеческая воля, считает А. И. Введенский, обладает трансцендентальной сущностью, вместе с тем, она выступает как «внутренняя, *сокровенная* сущность вещей», как «вещь в себе», которая принципиально непознаваема. [3. С. 15, 34].

Если А. И. Введенский, опираясь на кантианские идеи В. Виндельбанда, уделял основное внимание разграничению естественнонаучного и гуманитарного познания, дабы на основе принципа критического реализма минимизировать влияние позитивизма на историческое познание, то его ученик и последователь И. И. Лапшин решал эту же задачу в иной плоскости. Развивая «логицизм» А. И. Введенского он перевел его на аксиологические позиции, что свидетельствует о его приверженности идеям Г. Риккерта.

Свое видение неокантианской гносеологии И. И. Лапшин изложил в работах «Опровержение солипсизма» (1924), «Вселенское чувство» (1911) и ряде статей. Критицизм, предостерегающий от всяких попыток проникнуть в недостижимую сущность исторических явлений, для И. И. Лапшина – это «чистейшее выражение стремления к миросозерцанию, свободному от логических противоречий» [17. С. 34]. Все иные философские системы, претендующие на объяснение в принципе непознаваемого субъективного фактора исторического процесса, он объявлял «метафизическими». «Метафизикой», с его точки зрения, является и исторический материализм, и монистический идеализм, ста-

вящие в основу общественного развития либо экономические отношения, либо «Мировую волю» или Абсолютное «Я».

Обращение к подобной метафизике И. И. Лапшин объяснял «односторонностью мышления», потерявшего ориентацию на ценностные абсолюты и нравственные универсалии. Задача философского «критического рационализма», считал он, в том и состоит, чтобы повернуть историческое познание и от вульгарного эмпиризма и от умозрительной метафизики в сторону развития социальной концепции «о *наивысших ценностях, имеющих постоянное значение* для меня и для всех остальных людей» [16. С. 132]. Ценности «наивысшего порядка» в книге «Вселенское чувство» он классифицировал исходя из идей В. Виндельбанда на гедонистические, эстетические, этические и интеллектуальные. [16. С. 34, 39].

По мнению И. И. Лапшина, отличие исторического познания от естественного заключается в том, что оно должно включать в себя как «мысль о постоянных ценностях научного порядка», так и то, что связано со сферой «религиозного самосознания». По его убеждению, «критическая философия должна иметь своей заветной целью *гармонию духа*, которая «постижима на почве метафизических, искаженных и односторонних концепций *панорамы мира* [17. С. 41].

Подобное объяснение необходимости поворота научного познания к критическому рационализму И. Канта нашло отражение в трудах видного представителя «неакадемического кантианства» С. И. Гессена (1887-1950). В «Основах педагогики. Введение в прикладную философию» по этому поводу он утверждал следующее: «Мир не исчерпывается физической и психической действительностью, кроме физического и психического в мире есть еще третье царство, царство ценностей и смысла, в котором наряду с формами знания пребывает в своей вечной заданности и свобода человека» [12. С. 248-249].

Отсюда следовало, что с позиции «критического рационализма» «наивысшие ценности», к которым устремлены все проявления человеческого духа, являлись сферой трансцендентального, т.е. сверхличностного и надобщественного бытия. К этому трансцендентальному началу неокантианцы сводили почти все сферы общественной жизни, в том числе и политико-правовую и хозяйственно-экономическую. Для них не существовало принципиального различия между материальными и духовными ценностями, поскольку «служа орудиями другого, они, кроме того, ценны и сами по себе. В этом смысле, – утверждал С. И. Гессен, – мы и называем их ценностями абсолютными» [12. С. 32].

Во всех сферах общественной практики устремленность человека к сверхличностным ценностям, в понимании неокантианцев, совсем не может быть сведена к субъективно – волевому началу, как это считали представители психологического детерминизма.

Книга С. И. Гессена «Основы педагогики. Введение в прикладную философию», появившаяся в Берлине в 1923 г. и переизданная в России в 1995 г., характеризуется специалистами как одно из лучших произведений по педагогике. Эти оценки справедливы именно потому, что автор книги, прежде всего рассматривал педагогику не как пропедевтику воспитания, а как органическую часть прикладной философии. Таким образом, он стремился разработать философскую антропологию, избавленную от отвлечённых метафизических постулатов, и имеющую непосредственно практическое жизненное значение.

С. И. Гессен был убежден в том, что «душа и тело человека в равной мере должны быть образованы в направлении культурных ценностей, по отношении к которым они, как чисто природный материал, подлежат образованию, представляются равноценными сторонами единого и неразделённого целого. Весь человек в целом, а не одна только его часть или сторона, дол-

жен воспринять в себя ценности культуры, приобщиться к ним всем своим существом и в служении им преобразовать свой психофизический организм» [12. С. 376].

Приведенная цитата свидетельствует о том, что русское неокантианство в его баденской разновидности полностью наследовало идеи своих учителей В. Виндельбанда и Г. Риккерта, считавших, что философия истории может существовать только как учение об общезначимых ценностях (истина, благо, красота и т.д.), опираясь на которые научное познание конструирует исторический процесс.

Для распространения этих идей и был задуман международный философский журнал «Логос». Наряду с С. И. Гессеном активную роль в появлении «Логоса» сыграл Ф. А. Степун (1884-1965), который вместе с С. И. Гессеном на квартире Г. Риккерта участвовал в организационном собрании инициаторов данного проекта.

Программная статья, написанная С. И. Гессеном и Ф. А. Степуном, открывавшая первый номер «Логоса» содержала совершенно очевидные претензии на пересмотр, всех предшествующих гносеологических традиций и создание взамен их новой гносеологии, выстроенной на аксиологических основаниях. Дух критицизма сквозил в первых же утверждениях авторов статьи: «…основные принципы русской философии никогда не выковывались на медленном огне теоретической работы мысли, а извлекались в большинстве случаев уже вполне готовыми из темных недр внутренних переживаний… Провозглашая самостоятельное значение философского знания и стремясь к полноте культурных мотивов во всем их разнообразии, необходимо работать над созданием истинной философской культуры в России. В русской философии еще нет бесспорной и точной традиции; кроме того, мы должны признать, что философия, бывшая раньше греческой, в настоящее время, преимущественно немецкая. А потому, лишь усвоив это наследство, сможем мы уверенно пойти дальше. Мы глубоко верим в будущее русской философии, а также в то, что основанное на безусловном усвоении западного наследства философское творчество наше неизбежно вберет в себя имеющиеся у нас своеобразные и сильные культурные мотивы, обнаруживающиеся пока лишь в области художественного и мистического творчества и тем самым бесконечно обогатит мировую философскую традицию» [13. С. 429-430].

Создатели «Логоса» утверждали, что они стремились под «русское откровение и интуицию» подвести солидный рациональный фундамент, «влить отечественную мысль в русло европейской и мировой философии и создать научную, гносеологически апробированную метафизику» [13. С. 427]. При этом они декларировали, что их журнал «не является поборником какого-нибудь определенного философского направления», и задачу его видели в том, чтобы преодолеть «односторонность современных школ». Вместе с тем подчёркивалось, что журнал будет «резко отмежевываться от всякой ненаучной философии» [13. С. 427]. В интересах этого провозглашалось, что кантовский рациональный критицизм должен «неминуемо стать неотъемлемым достоянием всей послекантовской философии» [13. С. 431].

Такая постановка задач определила содержание материалов русского издания «Логоса». За период с 1910 по 1914 г. вышло 11 книг журнала, в которых было помещено 62 статьи, из них 28 принадлежали зарубежным, преимущественно немецким, философам – В. Виндельбанду, Г. Риккерту, Г. Зиммелю и др. Следует отметить, что в «Логосе» был хорошо поставлен критико-библиографический отдел, это объясняется приверженностью авторов журнала «гносеологическому критицизму». Ими было подготовлено около 120 рецензий, как на классические философские работы, так и на современную русскую и европейскую философскую литературу. Можно с уверенностью сказать, что «Логос» акцен-

тированно выполнял свою критическую функцию в общем движении русской социологической мысли по отрицанию всех прежних исторических схем и концепций, чем вызвал вокруг своих публикаций оживленную дискуссию.

Об эффекте, произведенном вторжением «молодых гносеологов» в русскую философскую мысль начала века, красноречиво свидетельствовала статья религиозного философа и публициста В. Ф. Эрна (1882-1917) «Нечто о Логосе, русской философии и научности. По поводу журнала «Логос»» [28]. В этой статье В. Ф. Эрн упрекал авторов «Логоса» в приверженности к евроцентристскому рационализму, который негативен по своей научной сути, так как представляет собой рационализм «среднего арифметического между разумами всех людей». Такому формально-логическому рационализму он противопоставил метафизику учения о живом «разуме Бога» и обвинил инициаторов журнала в незаконном использовании христианско-платоновского понятия «Логос» [28].

Эта статья вызвала ответную реакцию со стороны С. Л. Франка(1877-1950), обвинившего В. Ф. Эрна в философском национализме» [26].

Так разгорелась оживленная полемика, о которой много интересных деталей содержится в книге воспоминаний А. Белого (1880-1934) «На перевале» [2], а также в двухтомном сочинении Ф. А. Степуна (1884-1965) «Бывшее и несбывшееся» [24].

На примере творчества некоторых видных неокантианцев можно проследить эволюцию «критического рационализма» на позиции социоисторического идеализма. «Все подлинно философские старания, – утверждал Б.В. Яковенко (1884-1949), –все истинные проявления философской мысли группируются около одного предмета, около метода типического разрешения одной основной проблемы. Тем единым предметом философских исканий является Сущее во всем целом, во всех своих деталях, во всех своих обнаружениях: значит Сущее как сущее… Тем единым методом философского мышления является критическая, разумная интуиция, стремление познать Сущее во всей его неприкосновенности и своеобразии, значит таким, какого оно есть» [29. С. 31].

В своей статье «О логосе», Б. В. Яковенко пытался соединить совершенно противоположные мировоззренческие позиции в познании исторического процесса: объективную необходимость и телеологизм. Исходя из этого предлагалось соотносить научный рационализм исторического познания с незыблемой верой в ценностные абсолюты, обусловливающие субъективные устремления людей и объективную предопределенность всемирного исторического процесса.

Именно в устремленности к сфере «Абсолютного» видели некоторые представители неокантианства новые возможности для подлинного осмысления всего многообразия человеческой истории. Прежний рационализм, по их мнению, оформился как логико-методологический способ обработки эмпирических данных. Отсюда, как они считали, произошел отход философии истории к научно-позитивистскому типу знания, построенного на: экономическом, географическом, биологическом, демографическом и прочих разновидностей социологического детерминизма.

Поэтому неокантианцы заявляли, что они берут на себя задачу, с помощью кантовского критицизма, освободить историческое познание от позитивизма и нацелить его на анализ всеобщих и универсальных аксиологических основ человеческого бытия.

«Задача послекантовской философии, – писал Ф. А. Степун, – должна быть прежде всего определена как систематическое рассмотрение всех областей культуры с целью отделения в них их трансцендентально-формального элемента, т.е. элемента абсолютного, от случайного и преходящего начала материальности» [25. С. 72-73].

Всякие позитивистские устремления,

ориентирующие познание исторического процесса прежде на эмпирические факты и явления, по его мнению, являются довольно губительными для подлинно научной методологии, а потому должны быть преодолены устремленностью философского познания от эмпиризма к осознанию абсолютных универсалий культуры в качестве подлинных детерминаций всех общественных процессов и социальной реальности в целом.

«Всё это осуществимо, – считал Ф. А. Степун, – лишь в том случае, если философия в этой своей роли раз и навсегда ограничит себя критически-феноменологическим методом, в конечном счете, направленным, а при гигантском напряжении сил и приводящим к разумному созерцанию Сущего. Критика, беспредельная и беспощадная критика всего данного, феноменального – вот единственная теоретически допустимая задача философии, поскольку она продолжает оставаться в атмосфере жизни и культуры» [25. С. 73].

Итак, все исторические события, все феномены социального бытия без соотнесения их с ценностными абсолютами не могут являться основанием для научного познания истории, а поэтому должны быть подвергнуты самому беспощадному критическому анализу. Это относится и к сфере хозяйства, и к сфере права, и к формам государственности,– словом ко всему, из чего складывается социальное бытие людей. В этом и заключался весь пафос неокантианской гносеологии.

Следует обратить внимание и еще на одну характерную черту неокантианской философии. Она проявлялась в широко разрекламированном принципе «гносеологического плюрализма», который противопоставлялся главным образом любому монофакторному подходу к анализу исторического развития. «В своем учении об истине, – писал Б. В. Яковенко, – плюрализм утверждает одновременно абсолютность и многообразие истин, противопоставляя себя, с одной стороны, психологическому и прагматическому релятивизму и моническому абсолютизму– с другой» [29. С. 100].

Принцип «гносеологического плюрализма» нашел свое обоснование в сочинениях известного русского историка и социолога А. С. Лаппо-Данилевского. Пройдя в своем научном творчестве сложный путь от позитивизма к неокантианству, он рассматривал человека как субъекта исторического процесса, ориентирующегося на общественно полезные цели и реализующего всеобщие культурные ценности. Понятие «культура» осознавалось им как совокупная духовная мощь человечества, нарастающая в ходе истории и составляющая её смысл.

К историческому процессу он подходил с позиции унитарности, рассматривая его как «мировое целое», «исторический универсум», составной частью которого являются отдельные исторические события. Они не могут быть поняты и объяснены в отрыве от всемирной истории.

В силу этого историческое развитие какого-либо народа нельзя рассматривать вне связи с историей других народов, вне взаимного влияния культур. Следовательно, унитаристский подход к истории сочетался у А. С. Лаппо-Данилевского с позицией социокультурного диффузионизма.

Свои теоретические взгляды он изложил в фундаментальном труде «Методология истории» [15], над которым он работал около двадцати лет. Впервые текст этого произведения был издан литографическим способом в 1909 г., а наиболее полное, завершённое издание вышло двумя выпусками в 1910 и 1913 гг. Незадолго до смерти А. С. Лаппо-Данилевский вернулся к тексту своего исследованию для внесения изменений и дополнений. В 1918 году он начал публиковать его в «Известиях Российской Академии наук». В 1923 г. в Петрограде стараниями учеников и друзей был издан первый выпуск (он же был и последним) новой редакции «Методологии истории».

«Методология истории» написана А. С. Лаппо-Данилевским в полном соответствии с его неокантианскими ориентациями. Подобным образом его оценивали уже современники, в частности Н. И. Кареев (1850-1931) одним из первых опубликовал в 1913 г. Рецензию на две вышедшие к тому времени части труда А. С. Лаппо-Данилевского. Отмечая общую позитивность научной работы автора, Н. И. Кареев в то же время указал на громоздкость и сложность представленного материала и на трудность его восприятия [14. С. 64].

«Методология истории» А. С. Лаппо-Данилевского состоит из двух частей: первая часть носит название «Теория исторического знания», а вторая – «Теория исторического познания». В значительной мере на теоретическое построение этого исследования оказала влияние баденская школа неокантианства (В. Виндельбанд и Г. Риккерт). Об этом свидетельствуют как структура самого труда, так и специфика категорийного аппарата, заимствованного в основном из произведений этих немецких мыслителей.

Рассматривая специфику исторического знания в первой части своей работы А. С. Лаппо-Данилевский совершенно в духе кантианства утверждает: «Всякий исторический факт с теоретико-познавательной точки зрения есть только наше представление о нём» [15. Вып. I. С. 78]. По его убеждению историческое знание, рассматриваемое как теория, имеет дело исключительно с формами представления, в которых складывается наше видение исторического процесса. Получается так, что исторические события укладываются рассудком в определённые формы представлений, сформировавшихся на основе аксиологических критериев с позиции которых исследователь подходит к оценке социальной реальности.

А. С. Лаппо-Данилевский утверждает, что историческое знание как теоретическое интересует не чисто эмпирическое содержание конкретных событий и явлений, а их логическое осмысление как сугубо исторических феноменов. Свой подход к социальной теории он формулирует следующим образом: «Какое именно содержание моего представления о действительности я, однако, должен признать реально существующим для того, чтобы назвать его историческим? Приступить к решению этой проблемы можно лишь исходя из различия между бытием и быванием… и выяснив себе понятие об изменении» [15. Вып. II. С. 295].

Таким образом, с позиции неокантианства научное изучение исторической действительности должно осуществляться не с помощью фиксации исторических событий, а с помощью логически сконструированного понятия «историческое событие». А. С. Лаппо-Данилевский в утверждение такого подхода пишет, что «если история понимается в качестве науки (а не идеографически), т. е. если она не просто имеет отношение к регистрации действительности, но и познаёт её, то необходимо различать логическое значение принципов и методов знания от их развития» [15. Вып. I. С. 4].

Само историческое знание структурируется и оформляется им на уровне суждения: «…моё знание о действительности есть прежде всего обоснованное экзистенциальное суждение о содержании моего представлении, т. е. о том именно, что в нем содержится» [15. Вып. II. С.295]. Говоря о экзистенциональных суждениях, лежащих в основе научного познания исторической действительности А. С. Лаппо-Данилевский вместе с тем пытался отграничить область субъективных пристрастий исследователя от логически-рефлексивной деятельности. «С теоретико-познавательной точки зрения, – писал он, – научное знание характеризуется его систематическим единством,…наука есть объединённая система понятий, охватывающих возможно больше данных нашего опыта: она пытается установить, возможно меньшее число понятий, в каждое

из которых укладывалось бы возможно большее число представлений о фактах» [15. Вып. I. С. 63].

Вторую часть своего исследования А. С. Лаппо-Данилевский посвятил изложению теории исторического познания, выстроенной на двух основаниях: номотетическом и идеографическом.

«Одну и ту же вещь,– писал он,– можно изучать с двух различных точек зрения: или поскольку в ней есть нечто общее с другими вещами,– или поскольку она представляется нам уникальной частью общего, своего рода единственной и неповторимой. В первом случае мы изучаем явление с *номотетической* точки зрения, а во втором – *с идеографической*» [15. Вып. I. С. 8].

Из этой цитаты следует, что А. С. Лаппо-Данилевский отличался от других крайне радикальных неокантианцев своей более взвешенной, позицией, сочетающей в научном познании истории и выведение объективных закономерностей, и детальный анализ единичных и неповторимых событий. Он так же считал, что в методологии исторического познания должны присутствовать как принципы детерминации общественных явлений, так и принципы долженствования, не подвластные законам причинности. Но номотетический подход к познанию исторического процесса он считал сугубо позитивистским. К такому методологическому направлению он относил и исторический материализм.

Считая совершенно обоснованным сравнение марксизма с дарвинизмом, перенесенным в область истории, он писал: «Номотетическое направление переносит общие философские или логические принципы естествознания в область исторической науки; притом они (*представители этого напра*вления – Р. П.) скорее пользуются готовыми понятиями, почерпнутыми из «наук о природе» для соответствующей обработки исторического материала» [15. Вып. I. С. 38].

Методология истории, в понимании А. С. Лаппо-Данилевского, не должна строиться на какой-либо одной точке зрения: номотетической или идеографической, так как общие закономерности развития исторического процесса не должны заслонять от взора исследователя специфические особенности эволюции отдельных обществ и народов. Исходя из этого, он критически относился к методологии исторического материализма, хотя теоретический гений К. Маркс он оценивал высоко. «К сожалению, – утверждал А. С. Лаппо-Данилевский, – сам Маркс нигде не дал систематического изложения исторического материализма, что лишь отчасти заменяется известными книгами Энгельса о Дюринге и Фейербахе…

Впрочем, – продолжал он, – Маркс различал два вида материализма, который он называл научным и социальным или политическим материализмом: научный материализм, по его словам, стремится разрушить теологию и метафизику и заменить их истинной наукой о природе, основанной на опыте; социальный или политический материализм направлен против существующего порядка и приводит к социализму, который не только логически связан с ним, но и проистекает из него в действительности» [15. Вып. I. С. 215].

Приведенная цитата свидетельствует о том, что А. С. Лаппо-Данилевский, будучи сторонником гносеологического плюрализма, противоречит сам себе. С одной стороны он упрекает К. Маркса за отсутствие целостного изложения исторического материализма, а с другой,– признает разработку им двух видов материализма: диалектического, основанного на анализе всего предшествующего исторического развития, и социального или политического материализма, призванного обосновать переход от антагонистических общественных отношений к социализму. Ясно одно, что теорию исторического материализма он в должной мере не осознал, а потому и не смог оценить все ее научные достоинства.

Второй раздел «Методологии истории» А. С. Лаппо-Данилевский посвятил обоснованию научного метода исторического познания, выстроенного на рационалистических принципах неокантианства. При этом он считал, что исторические факты и события, совершающиеся в реальной действительности, имеют некую императивную предопределенность. Поскольку главным объектом исторической науки является историческое целое, то постичь этот объект, как считал А.С. Лаппо-Данилевский, можно лишь опираясь на принцип рациональности, позволяющий за эмпирическими фактами увидеть их внутреннюю телеологическую направленность. «Развитие человечества, – подчеркивал он, – представляется нам не разрозненными историческими фактами, и даже не группами или сериями их, а единым непрерывным процессом, звенья которого связаны изнутри… И эта внутренняя сила обусловлена высшими проявлениями «психологического взаимодействия между индивидами» [15. Вып. I. С. 335].

Таким образом, на место причинности социальных связей выдвигался принцип «долженствования», придающий телеологический смысл историческому развитию, включающий в себя объективную необходимость и детерминирующий ее. Исходя из этого, Лаппо-Данилевский настаивал на том, чтобы исследователь истории, изучая необходимое и закономерное в общественных связях, не упускал бы из виду и нравственную сферу должного, реализуемую в сознательной, целенаправленной деятельности всего человечества.

Заметной фигурой в русском неокантианстве являлся Р. Ю. Виппер, крупный отечественный историк, внесший значительный вклад в разработку методологии исторического познания. Этот оригинальный мыслитель отличался наиболее критическим отношением к каким-либо схемам общественного развития.

Взгляды Р. Ю. Виппера существенно отличались от взглядов других представителей «академического неокантианства» прежде всего тем, что он был сторонником махизма. «Причём, – как подчеркивается в одном из исследований, посвященных Р. Випперу, – он оказался одним из самых ревностных защитников этой концепции в сфере исторической науки», поскольку «главные её приверженцы Богданов и другие почти не касались специфики исторического познания» [22. С. 88].

Если эмпириокритицизм, отмечал Р. Ю. Виппер, есть одно из проявлений критической философии, то он являет собой и новое направление в области общей исторической мысли, которое можно назвать «теоретико-познавательным критицизмом» [7. С. 4].

Познавательно-критический метод неокантианства Р. Ю. Виппер именовал «новым реализмом», а его историософскую разновидность он называл «историческим реализмом». Суть его он видел в том, чтобы подвергнуть критическому пересмотру все монофакторные концепции общественного развития. Он заявлял: «Да, мы все, во всех областях науки, чувствуем…напряженность и всеобщность критического пересмотра. И, чтобы сказать сразу, одним словом, в чем состоит и основание пересмотра,– у нас накопилось слишком много устарелых элементов научной мысли, которые являются негодными и слишком грубыми схемами… В самом деле все важнейшие понятия, причина, следствие, сила, энергия, воля, целесообразность, влияние, воздействие и т.п., которыми мы оперировали в толковании истории и в построении исторических схем,– все они возникли на почве другого мировоззрения, которое можно назвать анимистическим» [11. С. 4].

Р. Ю. Виппер, подчеркивая назревшую потребность в критическом пересмотре традиционных представлений об историческом процессе, вместе с тем он отмежевывался от тех разновидностей критицизма, которые на русской научной почве были связаны с откровенным идеализмом,

мистикой и религией. Он отнюдь не был солидарен с гносеологизмом представителей Веховского движения. «Правда,– писал он,– очень многие из возвестителей эры критицизма как нельзя более далеки от него по существу: подразумевая под критицизмом только отстранение начал, выставляемых позитивной философией, они пробивают себе выход из тисков осторожной науки, чтобы взлететь в облака безбрежной метафизики, чтобы приобрести право опять искать Бога, абсолютное начало, говорить о тайнах непознаваемого, сверхчувственного и сверхразумного. Нам нет дела до всей этой идеалистической эпогеи»[11. С. 5].

С позиции именуемого Р. Ю. Виппером «исторического реализма» он критиковал позитивизм за его фактологичность и за недооценку им гносеологии. Историческое познание, считал он, должно отвергнуть «теорию факторов» как излишнее объективистскую методологию. Вместо этого он предложил сконструированную им теорию так называемых «умственных разрезов», в которой материальные и духовные факторы исторического процесса интерпретировались как проявления некой единой психической сферы. С позиции теории «умственных разрезов» детерминированность и закономерность истории Р.Ю. Виппер связывал с общественной психологией, как двигателем исторического процесса. Основная задача исследователя, считал он, должна заключаться в объяснении феномена изменения общественной психологии в «кругообороте истории». Эта терминология и сам подход к исследованию социальной реальности помимо «Очерков теории исторического познания» были изложены Р. Ю. Виппером в работе «Круговорот истории» [9].

Как считает Б. Г. Сафронов: «Творчество Р. Ю. Виппера начала XX века отмечено наиболее характерными чертами махизма. Это – растворение онтологии в гносеологии, теории – в методе, отождествление гносеологии с психологией, а последней – с психологической феноменологией, ограничение психологии областью чувств, стирание различий между психическим и физическим» [23. С. 162].

Исходя из подобных оценок можно сказать, что для Р. Ю. Виппера, как последователя Э. Маха, «ощущения» – не «символы вещей». Скорее «вещь» есть мысленный символ для комплекса ощущений, обладающего относительной устойчивостью» [18. С. 33]. Основываясь на принципиальных позициях теории познания эмпириокритицизма, он и создавал свою теорию «умственных разрезов», в которой материальность и духовная сферы общественной жизни рассматривались в качестве двух различных, как он выражался, «манифестаций» единого процесса жизни.

Свой взгляд на историю Р. Ю. Виппер излагал следующим образом: «Для одних – жизнь людей, духовная сфера, и сфера материальных отношений – две раздельные области, и притом либо воздействующие одна на другую, либо параллельно развивающиеся и лишь соответствующие друг другу во всех своих фазах, во всех изгибах и отклонениях. Для других – существует только один процесс жизни обнаруживающийся в двух разных манифестациях: одной,– которую мы называем духовной, другой – материальной; между ними соотношение функций одного органического процесса» [11. С. 10-11].

Возникает вопрос: как же тогда понимать исторический процесс и каким научным методом его можно исследовать? Ответ дается Р. Ю. Виппером в духе махистской функциональной относительности физического и психического: «Сам исторический процесс ни духовен, ни материален, но он может быть и тем и другим» [11. С. 11].

Исходя из этого, полагает Р. Виппер, задача научного исторического познания заключается не в поисках причинно-следственных связей, обусловливающих исторический процесс, а в его всестороннем описании. «По мнению Маха, хорошее меткое

описание явления составляет лучшее научное понимание и оценку его» [11. С. 169].

«А поэтому,– заключает он,– в новый период научной мысли…, когда она не склонна гоняться за тенями, не надо ставить вопроса о причинах [11. С. 169].

Однако если не ставить вопроса о причинах, о детерминантах исторического процесса, то как тогда вообще можно понимать и объяснять историю? Но эта проблема, похоже, не представляла интереса для теории «умственных разрезов» Р. Ю. Виппера. Он объясняет это исходя из кантианского принципа непознаваемости «вещей в себе». «Пути человеческого развития…, – читаем в «Круговороте истории»,– никогда не идут прямо. В них нет логики, стихийные силы несравненно более мощны, чем воля людей» [9. С. 190-191].

Данное суждение позволяет понять негативное отношение Р.Ю. Виппера к прогностической функции исторического познания. Он, вставал на позицию отрицания двух, как он называл, «крайностей» – исторического материализма, опирающегося на экономические отношения как на основу общества, и – социоисторического идеализма, связанного с принципами телеологизма и провиденциализма. Действительно,– пишет Виппер,– обычные схемы толкования исторических событий построены по типу смены плана и исполнения, толчка и рациональной на него реакции, притягательной цели и устремления к ней» [10. С. 16].

Не скрывая своего скепсиса по поводу научного прогнозирования общественного развития, он приводит следующий аргумент: «Если спросить… в какой мере биологи решаются предугадывать новые органические формы на земле, сроки их возникновения, характер будущих видов; астрономов, … в какой мере способны они предсказать мировые катастрофы или хотя бы даже фазы, моменты дальнейшей эволюции солнечной системы…окажется предвидение в такой же мере, как и в истории, является крайне ограниченным…» [10. С. 57].

Итак, в чем же заключается научный подход Р. Ю. Виппера к анализу общественного развития, если монофакторные подходы им безоговорочно отвергались? В определённой степени ответ на этот принципиальный вопрос содержится в следующем высказывании: «Старое направление истории стремилось подвести весь процесс движения человечества под какой-нибудь один господствующий принцип, например, развития религиозной идеи, или развития гуманности, или развития техники и т. п. Новая историческая наука хочет открыть основы жизни отдельных обществ в совокупности условий и в их взаимных сплетениях» [8. С. 16-17].

Если иметь ввиду, что Р. Ю. Виппер ратовал за утверждение принципа «исторического реализма», то эти его рассуждения однозначно убеждают нас в совершенно обратном: ни о каком историческом реализме не может и быть речи, если основы общественной жизни размываются у него « в совокупности условий и их взаимных сплетениях.» Стремления достичь исторического реализма в его научных изысканиях оказалось мало, а вот гносеологического эклектизма в его претензиях на построение нового метода было более чем достаточно. Все это определило аморфность, расплывчатость и непоследовательность исторических идей Р. Ю. Виппера, но именно в них, как в зеркале отразились все хитросплетения полифакторных подходов к истории. Невольно складывается впечатление, что определить научную ориентацию этого, безусловно, талантливого историка совсем непросто.

Как пишет Б. Г. Сафронов: «Виппер, несомненно, примыкает к весьма популярному, широкому, многоликому и изменчивому течению…, границы которого трудно определить. В частности, трудно сказать, где кончаются его разновидности и начинаются близкие современные направления, находящиеся под сильным его влиянием» [23. С. 101]. В этой многоликости и изменчивости, как позитивиз-

ма, так и неокантианства отразилась сама эпоха как смена исторических вех в драматичной судьбе России.

Завершая краткий обзор неокантианства, имевшего значительное влияние в русской историософии XX века, следует подчеркнуть, что благодаря той страстной полемике, которую вели представители этого научного течения со своими оппонентами, общая теория исторического процесса получила новый дополнительный импульс для последующего развития. Если же рассматривать эту проблему шире, то восприятие философских идей И. Канта в России начала XX века представляет собой интересный срез для анализа отечественной научной и культурной жизни эпохи Серебряного века.

ПРИМЕЧАНИЯ

1. Абрамов, А. И. Кантианство в русской университетской философии // А. И. Абрамов. Сб. трудов по истории русской философии. – М., 2005.

2. Белый, А. На перевале. Берлин. Петербург. Москва, 1923.

3. Введенский, А. И. Статьи по философии. – СПб.,1996.

4. Вестник Европы. – 1915. – №6. – С. 158.

5. Виндельбанд, В. От Канта до Ницше. История новой философии в её связи с общей культурой и отдельными науками. – М., 1998.

6. Виндельбанд, В. Философия культуры и трансцендентальный идеализм // Культурология. XX век. Астрология. – М., 1995.

7. Виппер, Р. Ю. Две интеллигенции. Сб. статей. – М., 1912.

8. Виппер, Р. Ю. Кризис исторической науки. – Казань,1921

9. Виппер, Р. Ю. Круговорот истории. – Берлин,1923.

10. Виппер, Р. Ю. Общественные учения и исторические теории XVIII и XIX веков. – М., 1900.

11. Виппер, Р. Ю. Очерки теории исторического познания. – М., 1911.

12. Гессен, С. И. Основы педагогики. Введение в прикладную философию. –М., 1995.

13. Гессен, С. И., Степун, Ф. А. От редакции (Цели и задачи современной философской мысли) // Русская философия. Конец XIX – начало XX века. Антология. – СПб., 1993. – С. 429-430.

14. Кареев, Н. И. [Рец.] А. С. Лаппо-Данилевский. Методология истории // Научный исторический журнал. – 1913. – №1.

15. Лаппо-Данилевский, А. С. Методология истории. Вып. 1-2. – СПб., 1910-1913.

16. Лапшин, И. И. Вселенское чувство. – М., 1911.

17. Лапшин, И. И. Опровержение солипсизма // Философские науки. – 1992. – №3.

18. Ленин, В. И. Материализм и эмпириокритицизм // В. И. Ленин. ПСС. – Т.18.

19. Лопатин, Л. М. Философские характеристики и речи. – М., 1995.

20. Лосский, Н. О. Воспоминания. Жизнь и философский путь. – СПб., 1994.

21. Риккерт, Г. Философия истории // Науки о природе и науки о культуре. – М., 1998.

22. Русская философия. Словарь. – М., 1995.

23. Сафронов, Б. Г. Историческое мировоззрение Р. Ю. Виппера и его время. – М. 1976.

24. Степун, Ф. А. Бывшее и несбывшееся. В 2-х т. – Нью-Йорк, 1956.

25. Степун, Ф. А. Жизнь и творчество. – Берлин, 1923.

26. Франк, С. Л. О национализме в философии // Русская мысль. – 1910. – №9.

27. Шпет, Г. Г. История как проблема логики. – М.,1916.

28. Эрн, В. Ф. Нечто о Логосе, русской философии и научности. По поводу журнала «Логос» // Московский еженедельник. – 1910. – № 29-32.

29. Яковенко, Б. В. О Логосе // Логос. – М., 1911. – Кн.1.

РЯЗАНСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ ИМ. С. А. ЕСЕНИНА

УДК 004.358
ББК 60.51(2)6
Философия

ДУША И БЕССМЕРТИЕ В ТЕКСТАХ БИБЛИИ: ПРОТИВОРЕЧИЯ ИНТЕРПРЕТАЦИЙ

Доктор философских наук
В. А. Игнатьев

Исследуется понимание души и бессмертия в текстах Библии и противоречий в их интерпретациях. Анализ показывает, что в Библии не говорится о врождённом бессмертии души. Следовательно, представления о частном суде и мытарствах души, чистилище, рае и аде до Второго пришествия не соответствуют установлениям Бога, который определяет на Страшном суде вечное блаженство праведников и окончательную смерть грешников.

Ключевые слова
Душа, бессмертие, Библия, рай, ад

Введение. Страны, в которых распространено христианство, отметили знаменательный рубеж – наступление третьего тысячелетия (миллениума), отмечаемого по установленной теологами дате земного рождения, или «вочеловечивания», Иисуса Христа. В IV веке (в 364 г.) решением Лаодакийского собора был утверждён (канонизирован) состав книг и тексты Нового завета, повествующие о земной жизни богочеловека И. Христа, основах его учения и деятельности религиозных христианских общин. При редакционной правке переизданий и переводов основное содержание канона Нового Завета не меняется уже более 1500 лет, включая разные по форме тексты: 4 Евангелия (благовествования), Деяния апостолов; 21 Послание апостолов; Откровение Иоанна, или Апокалипсис.

Помимо Нового Завета христианская Библия включает книги Ветхого Завета, составленные в XIII-II вв. до н.э. Редакционная обработка 39 канонических книг Ветхого Завета, составляющих Священные книги (Библию) иудаизма, заканчивается в основном к IV веку н.э. Последующие улучшения отдельных фраз или их переводов не могут изменять смысла канонических текстов, признаваемых «богодухновенными». Тем удивительнее, что при сохранении более 1500 лет неизменными текстов канонических (у православных - с добавлением в канон Ветхого Завета 11 неканонических, «душеполезных») книг христианской Библии, теологи, рядовые верующие и неверующие усматривают в них различные, а то и противоположные представления о душе, бессмертии и посмертном воздаянии. Они являются краеугольными для христианских конфессий, поскольку касаются основ вероучения, богослужебной практики и деятельности общин верующих. В данной

работе при сопоставлении различных взглядов на понимание души и бессмертия широко использованы публикации в Интернете, что вызывает особенность ссылок на источники, когда можно указать их шифры, но не страницы цитируемых текстов. Особенность обсуждаемой проблематики требует обширных ссылок на тексты Библии. Они сделаны по стереотипному изданию православной Библии 1968 и 1976 гг.[1].

1. Постановка проблемы в не придуманных диалогах о душе, бессмертии и воздаянии в текстах Библии.

Интересный для обсуждаемой темы обмен мнениями, переходящий в нешуточные дискуссии-диалоги, с взаимными обвинениями в служении дьяволу, широко представлен в Интернете. В данной работе используются полемические суждения, выведенные в поисковой системе «Яндекс» по запросу материалов на тему «Душа и бессмертие». Подлинный накал страстей выгодно отличает их от сухих менторских изложений. Представленные в Интернете не придуманные дискуссии продолжают славную традицию древнегреческих диалогов-диатриб, мастерски сочинявшихся Платоном. Один из диалогов выделяет суть обсуждаемой проблемы. Терзаемый глубокими сомнениями В. Потапов задаёт вопросы о бессмертии души, ссылаясь на толкования библейских текстов Иеговистами, которые доказывают, что, согласно Библии, душа смертна [2].

Иеговисты, адвентисты, а также православные и иные сторонники ортодоксального буквального толкования канонических текстов в доказательство своей правоты обычно ссылаются на положения Библии: «Живые знают, что умрут, а мертвые ничего не знают, и уже нет им воздаяния, потому что и память о них предана забвению» (Еккл. **9**:5); «Все, что может рука твоя делать, по силам делай; потому что в могиле, куда ты пойдешь, нет ни работы, ни размышления, ни знания, ни мудрости» (Еккл. **9**:10);: «Ибо вот, все души – Мои: как душа отца, так и душа сына – Мои: душа согрешающая, та умрет» (Иез. **18**:4).

Ответ сомневающемуся дал православный христианин Константин. Его позиция противоположна учению иеговистов и адвентистов о смертной душе. Константин считает, что «древние иудеи верили в бессмертие, чем пронизан и Ветхий Завет. Отрицала бессмертие только секта саддукеев, с которой Христос полемизировал. Вкратце, весь Ветхий и Новый Заветы пронизаны идеей бессмертия души... Вот то, что приходит на ум: притча о богаче и Лазаре, «Бог не есть мертвых, но живых», Преображение Господне (Моисей и Илия, беседующие с Господом), Лука **13**:28, посмертное явление Самуила пророка, несколько мест в Апокалипсисе, «ныне же будешь со Мной в раю» [2].

В приведённом отрывке-диалоге чётко вырисовывается проблема противоположного толкования души и бессмертия в Библии. Приведённые ответы православного христианина на вопрос о правомерности учения иеговистов (добавим – не только их) о бессмертии души, опираются на цитирование текстов Библии, и картина остаётся столь же неопределённой, как и была до ответа сомневающемуся. Попытка разобраться в восприятии и интерпретации текстов, казалось бы давно известных (более 1500 лет!), требует внимания к ним. Поэтому придётся приводить много цитат-отрывков из Библии и их толкований.

2. Ссылки оппонентов на Библию, их доводы.

На вопросы о природе души (телесная или бестелесная, видимая или невидимая), о её врождённом бессмертии и воздаянии представители христианских конфессий дают разные ответы, ссылаясь при этом на тексты Библии и выстраивая аргументы, призванные подтвердить правильность их позиции. Как мы могли ви-

деть, оппоненты под бессмертием души понимают её естественное, врождённое (по природе, с возникновения, или создания) существование вне тела, возможное после смерти человека. Какие аргументы приводят противники врождённого бессмертия души? Приведём некоторые доводы. Согласно одному из них «слово «душа» появляется в Библии Короля Иакова (KJV) 873 раза (768 раз в Ветхом Завете и 105 раз Новом Завете), но никогда ни в одном из 873 случаев, в которых оно употребляется, не выступает определение «бессмертная душа» или даже «душа, никогда не умирающая». Такое определение как «бессмертие души» не найдено нигде в Библии, хотя слово «дух» повторяется 827 раз (442 раза в Ветхом и 385 раз в Новом Завете), ни в одном из 827 случаев дух не определяется как «бессмертный дух» или «никогда не умирающий». Это действительно так! Ни разу! Итак, Бог имел возможность в Своем Слове, в Библии сказать нам 873 раза, что душа является бессмертной и 827 раз, что дух является бессмертным, но не сделал этого ни разу» [3].

Далее сообщается: «В Библии нет ни одного стиха, который можно было бы перевести таким образом, чтобы он напоминал…что человек имеет врожденное бессмертие. *Также нет ни одной строчки, как в Ветхом, так и в Новом Завете, которая учила бы тому, что человек после смерти идет на небо или в ад* (выделено мною – В. И.) [3]… Библия этому не учит, но свидетельствует, что жизнь вечная является Божьим даром, возможным только через Христа (Рим. **6**:23): «Ибо возмездие за грех – смерть, а дар Божий – жизнь вечная во Христе Иисусе, Господе нашем» … Когда ортодоксия учит тому, что человек в момент смерти идет прямо в чистилище, ад или на небо, Библия учит тому, что человек в момент смерти идет просто в могилу и спит в состоянии полной бессознательности, до момента воскресения» (Там же).

Приведём ещё одно мнение. «Хотя в Священном Писании около 1 700 раз упоминается понятие души, нигде не сказано о её бессмертии. Нигде в Слове Божьем мы не найдем указания на то, что сознание обладает способностью существовать вне тела, но говорится, что разум человека умирает вместе с его телом… Однако милостью Иисуса Христа, искупившего нас от смерти в «**воскресение жизни**» *(Евангелие от Иоанна **5**:29)*, все спасенные облекутся в бессмертие» [4]. В подтверждение взглядов на непризнание Священными Книгами христиан врождённого внетелесного бессмертия души приведём несколько мест из Библии о связи лишённой активности («спящей») души с воскрешаемым телом. «...так человек ляжет и не станет; до скончания неба он не пробудится, и не воспрянет от сна своего» (Иов **14**:12). «…все, находящиеся в гробах, услышат глас Сына Божия, и изыдут творившие добро в воскресение жизни, а делавшие зло в воскресение осуждения» (Ин. **5**:28—29). «Оживут мертвецы Твои, восстанут мертвые тела! Воспряньте и торжествуйте, поверженные в прахе… и земля извергнет мертвецов» (Ис. **26**:19).

Согласно приведённым текстам Библии, когда человек, умирает, то прекращается активность души, которая погружается в сон-небытие, но не истлевает, как тело. Будущая жизнь умершего человека зависит от решения Бога после воскрешения и Страшного суда. Воскреснет весь человек, как «душа живая». но с обновлённым, нетленным телом. Свидетельство об этом – в 1 Послании к Коринфянам: «Говорю вам тайну: не все мы умрем, но все изменимся вдруг, во мгновение ока, при последней трубе; ибо вострубит, и мертвые воскреснут нетленными, а мы изменимся. Ибо тленному сему надлежит облечься в нетление, и смертному сему облечься в бессмертие… тогда сбудется слово написанное: поглощена смерть победою (1 Кор. **15**:51-54).

Приведённые в качестве доводов библейские тексты логически ведут к выводам о милосердном Боге, который не мог допустить бесконечных мучений грешников в аду, но определил для них меру наказания на страшном суде – окончательную смерть, как об этом сообщается в пророчестве Иезекииля что «Душа согрешающая, та умрет…Душа согрешающая, она умрёт…». Иез. **18**:4,20).

Среди христиан получил распространение взгляд, противоречащий признанию врождённого бессмертия души. Согласно ему «В Писании дано явное откровение о бессмертии души» [5]. Столь же однозначно бессмертие души признаётся в ответе христианина Константина сомневающемуся В. Потапову [2]. В одном из сочинений [6] утверждается: «Со всей определенностью о бессмертии души говорит нам Христова притча о Лазаре (Лк. **16:** 19-31)». В словах из Книги Бытия: (**2:** 7): «И создал Господь Бог человека из праха земного и вдунул в лице его дыхание жизни, и стал человек душою живою» сторонники бессмертия души делают акцент на том, что Господь вдунул «в лице его дыхание жизни». Оппоненты критикует иеговистов, поскольку те « хотят сказать, что Дух Божий, вдунутый в человека, мог настолько смешаться впоследствии с его бренной и грешной плотью, что уходит в небытие вместе с нею, и они не видят в этом хулы?!» [6].

Признание внетелесного, врождённого бессмертия души даёт основания для распространившихся в православии взглядов о частном, промежуточном суде, когда душа проходит через мытарства, попадая по их результатам в рай или ад. Такая трактовка посмертного воздаяния до Страшного суда подкрепляется ссылками на библейские тексты, в частности, слова И. Христа о вечных мучениях грешников. «Тогда скажет и тем, которые по левую сторону: идите от Меня проклятые, в огонь вечный, уготованный Диаволу и ангелам его…

И пойдут они в муку вечную...» (Мф. **25**: 41, 46). «...сыны царства извержены будут во тьму внешнюю: там будет плач и скрежет зубов» (Мф. **8:** 12). Слова Апокалипсиса (Откровения Иоанна Богослова) о посмертных страданиях грешников, поклоняющихся зверю: «...дым мучения их будет восходить во веки веков, и не будут иметь покоя ни днем, ни ночью...» (Откр. **14:**11).

В работе «О бессмертии души» в полемике с иеговистами, утверждается, что «Свидетели Иеговы» искажают истины Священного Писания. В учении «Общества Сторожевой башни» доказывается, что раз в Священном Писании есть места, где говорится о том, что душа хочет есть (Числ. **11**:6), что ее можно искать, уловить (1 Цар. **24**:12), что она умирает (Иов. **7**:15) и т.д., то, следовательно, она смертна. Обосновывается этот тезис некоторыми указаниями Пятикнижия Моисея. *«..только плоти с душею ее, с кровью ее, не ешьте» (Быт. **9**:4), «...ибо душа всякого тела есть кровь его, она душа его; потому Я сказал сынам Израилевым: не ешьте крови ни из какого тела, потому что душа всякого тела есть кровь его: всякий кто будет есть ее, истребится» (Лев.**17**:14).* При более внимательном рассмотрении приведенных текстов, внимание привлекает то, что здесь упоминается кровь и душа животных, а не человека [7].

Автор этой же полемической работы ссылками на Новый Завет старается показать, что и там утверждается бессмертие души. «В Новом Завете учение о бессмертии души изложено с совершенной ясностью. Перед нами предстают праведники Израиля, общающиеся со Христом. Во время Славного Преображения Господа мы видим, что явились «...им Моисей и Илия, с Ним беседующие» (Мф. **17**:3…). Господь учил своих учеников бестрепетно встречать гонения. Они знали, что бессмертной душе повредить враги не могут, а бояться надо нарушения заповедей. «И не бойтесь убивающих тело, души же не могущих

убить; а бойтесь более Того, Кто может и душу и тело погубить в геенне» (Мф. **10**:28). Поэтому и великий сонм мучеников с радостью шел на смерть за веру, ибо эти люди знали, что идут ко Христу» [7].

Как довод о бессмертии души истолковывается эпизод, в котором один из двух разбойников, распятых с Христом, проявил сочувствие к страданиям «вочеловечившегося» Бога. Разбойник попросил помянуть его в Доме Бога-отца. В ответ он услышал обещание Бога-сына Иисуса : «…истинно говорю тебе, ныне же будешь со Мною в раю» (Лк. **23**: 43). Христос не сказал, что спасется благоразумный разбойник после Воскресения, но что душа его будет ныне же в раю. Сектанты сознательно искажают этот текст, утверждая, что слова Господа означают: «*истинно говорю тебе ныне, будешь со Мною в Раю»*. То есть говорю тебе сейчас о будущем. Посмотрим, так ли это?» (Там же). Далее приводятся туманные суждения о грамматических конструкциях относительно обозначений термина «душа» на языке иудейской Библии (у христиан – канонические книги Ветхого Завета) и места запятой, меняющей смысл обетования (обещания) Христа («говорю тебе, ныне…» или «говорю тебе, ныне будешь со Мною в Раю». Эти суждения напоминают известный пример, приводимый при изучении русского языка, о роли запятой в резолюции монарха, кардинально меняющей судьбу осуждённого: «Казнить, нельзя помиловать», или «Казнить нельзя, помиловать». Вывод делается в пользу признания бессмертной души, ибо телесно распятый разбойник никак не мог быть в раю ныне же.

Апологет христианского учения о бессмертной душе завершает полемику выводом: «Все Священное Писание учит нас, что человек состоит из тела и души. Если тело смертно, то душа нет. Если люди и умирают телом, они продолжают существовать душой. «Ибо Христос для того и умер, и воскрес, и ожил, чтобы владычествовать и над мертвыми и над живыми» (Рим. **14**:9)… Можно утверждать, что отказываясь считать свою душу бессмертной, «Свидетели Иеговы», может быть неосознанно, отказываются от признания себя детьми Божиими, отрекаются от любви Бога Отца, от Его благодатного дара.» [7].

Приведённые ссылки на места из Ветхого и Нового Завета о бессмертной душе начинают казаться убедительными и неоспоримыми подтверждениями ставшего традиционным в православии толковании посмертной судьбы человека. Но вот характерное, теряющееся между полемических строк признание сторонников врожденной бессмертной души. «В Священном Писании душа нигде не названа бессмертной, точно так же, как не названы бессмертными ангельские чины и бесы. И действительно, по природе своей бессмертен только «Господь господствующих, единый имеющий бессмертие» (1 Тим. **6**:16). Душа же человека, так же как и ангелы, и бесы, бессмертна по благодати…отсутствие в Священном Писании понятия о бессмертной душе, равно как и о бессмертном ангеле или демоне, вовсе не означает их смертности, так как они все имеют вечную жизнь как дар от вечного Бога» [7]. Непоследовательность суждений, переходящая в софистику, здесь очевидна. Вынужденное признание, что в Библии нет понятия бессмертной души, сопровождается утверждением, что бессмертие, как дар Бога (по благодати), возможно. Но это – соединение в одно предложение разных ситуаций. Софистика здесь в переносе Божественного дара бессмертия по благодати на загробную жизнь души после смерти человека, до Второго Пришествия (в православии – по решению частного суда после прохождения мытарств).

Разве приведённого завуалированного признания, что нигде в Священном Писании душа не названа бессмертной, как и ангельские чины, и бесы, но что они бессмертны по благодати (т. е. по реше-

нию единственно бессмертного Бога), не достаточно, чтобы считать ошибочными, искажающими смысл канонических Библейских текстов распространённые христианские взгляды на смертное тело и врожденною бессмертную душу? Выявление этого заблуждения богословов, служителей культа и увлекаемых ими доверчивых верующих заставляет расценить взгляды на мытарства при прохождении частного суда (у православных), чистилище (у католиков), нахождение души до Страшного Суда в раю или аду, как небиблейские выдумки. Для верующих – по наущению дьявола; по научным данным – вследствие влияния «языческих» философских учений и культов, особенно – Древнего Египта и Греции.

Утверждениям и софистическим доводам о врождённом бессмертии души ряд авторов, как мы видели, противопоставляет тексты Библии и толкования, отрицающие внетелесное бессмертие души. В уже упоминавшейся книге А. А. Опарина: отмечается к тому же, что нигде в Библии не говорится о местопребывании душ людей после их смерти в раю или аду. «Адом в Библии названа могила, а также стесненные тяжкие обстоятельства в жизни людей: «…и смерть и ад отдали мертвых…» (Откр. **20**:13). «…Цепи ада облегли меня…», – говорит Давид при трудных обстоятельствах (2 кн. Царств **22**:6). Но нигде не сказано, что ад – это вечное мучение душ умерших грешников» [8]. Здесь же объяснение иного смысла положений Библии о вечных мучениях грешников в аду. Души мучаться не могут. А по решению Бога участь грешников устанавливается на Страшном суде. До него никаких вечных мук не обладающая телесным бессмертием душа не испытывает. В труде А. А. Опарина поясняется, что во времена, когда формировались Библейские книги, слово «вечный» означало – длящийся, пока идёт упоминаемый (описываемый) процесс «В переводе с еврейского слово «вечный» означает «вечный, то есть, пока идёт процесс», иными словами, вечным огнем были уничтожены города (Содом и Гоморра – В. И.) то есть раз и навсегда! Они уничтожены навечно, их никогда не будет, но это не означает, что они и сегодня горят. Как же долго продлится наказание нечестивых, которые, как указывает Библия, будут уничтожены вечным огнем? Очень быстро, и тоже раз и навсегда, их уже никогда не будет, поэтому наказание названо вечным. «Ибо вот, придёт день, пылающий как печь; тогда все надменные и поступающие нечестиво будут, как солома, и попалит их грядущий день… так что не оставит у них ни корня, ни ветвей» (Малахия **4**:1). Сколько времени нужно гореть соломе, чтобы сгореть полностью? Очень немного. Так же и люди будут быстро уничтожены, подобно сухой соломе. Так говорит Библия» [8].

Православный христианин Константин, отвечая сомневающемуся В. Лопатину, быстро и чётко опроверг, как ему показалось, иеговистов, полагая, что их метод доказательства очень прост, он называется «цитирование вне контекста». Используя этот метод можно «доказывать», что Иисус Христос – это Архангел Михаил (как они это делают), что Спаситель призывал к национализму, тунеядству, …» [2]. Но Константин, видимо, не заметил, что давая ссылки, он также, как и критикуемые им иеговисты, заслуживает упрёка в одностороннем выхватывании отдельных эпизодов и цитат. А они могут иметь другие интерпретации, которые также приводятся на страницах непридуманых диалогов в Интернете. Например, толкование эпизода с явлением тени (призрака) Самуила и сюжета притчи о богаче и Лазаре.

А. А. Опарин, автор своеобразной богословско-археологической работы «И камни возопиют…» спрашивает: «Кто же явился Саулу под видом Самуила? Ответ вытекает из всего контекста Библии — бес, агент сатаны. То же происходит и на современных спиритических сеансах…».

А вот как интерпретируется самое, казалось бы, убедительное библейское подтверждение бессмертия души в притче о богаче и Лазаре. (Лк. **16:** 19-31). Там упоминается просьба мучащегося в аду богача к Лазарю, чтобы тот «прохладил язык» ему. В книге А. А. Опарина даётся пояснение. «По учению ряда конфессий в аду мучаются души, как известно, не имеющие физического тела, следовательно, и языка… Поясним, что сам жанр притчи – это аллегория, а не историческое реальное повествование, например, в ней представлен рай и ад таким образом, что люди с обеих сторон могут общаться и обращаются с просьбой не к Богу, а к Аврааму. Почему Христос рассказал притчу с такой именно ситуацией? Может быть, Он хотел подчеркнуть, что ад и рай существуют, и бессмертные души мучаются в аду? Но гореть и мучиться …бесплотные души не могут. Эту притчу Иисус рассказал, чтобы показать, как это явствует из всего контекста главы, что после смерти человека его участь изменена быть уже не может, и что никакое чудо не заставит человека принять в свою жизнь Спасителя, если у него нет веры» А.А. Опарин обоснованно полагает, что «Догмат о рае и аде лишает смысла Второго Пришествия Христа и Последнего Суда, ибо каждый из людей после смерти получает воздаяние и участь его уже определена (ад или рай)» [8].

Как мы видим, сторонники и противники внетелесного бессмертия души упрекают друг друга в одностороннем выхватывании отдельных положений из общего контекста. Видимо, требуется не просто бить противника цитатами-копьями полемики, но смотреть на историю и логику текстов Библии и их интерпретаций, уяснив суть расхождений и определив содержание понятий, по поводу которых ведутся дискуссии.

3. Исторический вектор проблемы. Какие факторы определили распространение взглядов на бессмертие души в христианстве?

Разночтения касаются, в первую очередь, понимания души, её сущности («природы») и, в связи с этим, толкования бессмертия души. Затем возникают вопросы о судьбе души после того, как умирает человек, обладавший ею в земной жизни. Большинство людей в странах (регионах) христианского вероисповедания разделяют представления о бессмертии души, которая после смерти человека проходит через чистилище у католиков или мытарства частного суда у православных. После этого душа попадает в рай или ад, где и находится вплоть до второго пришествия и окончательного, Страшного суда Божьего. Приверженцы подлинных текстов и смыслов, не искажённых языческими толкованиями (среди них – ортодоксальные православные и католики, протестанты-иеговисты и адвентисты), находят в Библии свидетельства смертности души, которая после кончины её земного обладателя, погружается в сон-небытие, в котором и пребывает до пробуждения трубными звуками предстоящего Страшного Суда.

Какие доводы используют оппоненты, доказывая правильность своего толкования текстов Библии? К каким следствиям ведёт признание или непризнание бессмертной (вне тела) души? Обратимся к свидетельствам «Еврейской Энциклопедии», приводимым в Интернете. Там сообщается, что «Библия никогда не учила **бессмертию души».** Само понятие души менялось, выражаясь рядом понятий: нефеш, руах и нешама. «Слова «нефеш» и «нешама» буквально означают «дыхание» и соответствуют названию души в арийских языках, вроде греческих psyhe, pneuma, – дыхание, дуновение, латинского anima, и являются отражением первобытного представления, отожествляющего душу с процессом дыхания, как единственного видимого признака, отличающего живого человека (или животное) от

мертвого…Получается, что «нефеш» выражает в большей части физиологические явления и примитивные аффекты души, сердце же определяет функции ума и высших чувствований, равно как и многие душевные движения, тогда как «руах» приближается больше всего к понятию интеллектуальных и чисто духовных функций души» [9].

Согласно «Еврейской электронной энциклопедии», скептическое отношение к бессмертию души появилось в «Экклезиасте». Его автор, которым считается легендарный Соломон, сомневается в различии судеб души людей и животных после их смерти. «Кто знает: дух сынов человеческих восходит ли вверх, и дух животных сходит ли вниз, в землю» (Еккл. **3**:21). Представление о бессмертной душе появилось в то время, «когда Соломон ввел евреев в идолопоклонство, приведя в Израиль представителей чуть ли не всех стран и религий, которым он построил храмы (3 Цар **11**:1-11; Неем **13**:26)». «…Но мы имеем свидетельство тому, что Библия никогда не учила бессмертию души. Этого нет и в Новом Завете. Смотрите перечень всех стихов Нового Завета о душе, смерти и аде на нашем сайте в разделе Полезной информации - http://www.biblestudy.ru/info/4007.shtml . – свидетельства Еврейской Энциклопедии» [9].

При внимательном отношении к истории рассматриваемой проблематики выясняется, что взгляды на бессмертие души стали усваиваться из «языческих» источников, в частности, из философии Платона. В работе «И камни возопиют…» Часть II. Вавилонское вино (Глава 6) А. А. Опарин отмечает, что «благодаря появлению и деятельности Христа и апостолов, молодая новозаветная христианская церковь отвергла это языческое учение (о бессмертии души – В. И.), не имеющее под собой никаких оснований в Ветхом Завете. Однако, по мере распространения проповеди Евангелия в церковь пришло много греков, через которых начинает действовать дьявол, который еще первым людям Адаму и Еве в Эдеме пообещал: «…нет, не умрете… но… будете, как боги, знающие добро и зло» (Быт. **3**: 4–5). С тех пор лжеучение о бессмертии души врагом рода человеческого продолжало насаждаться с невероятным упорством. Древняя Русь приняла христианство от Византии, а вместе с ним и положение о бессмертии души, уже утвердившееся в христианской религии. Это понятие не только не вызвало вопросов, но напротив, было принято с радостью, как вполне привычное для языческой Руси» [8].

Ещё более жёсткие суждения об отрицательной, сатанинской роли учения о бессмертной душе высказаны в публикации «Душа». «Самым коварным преступлением понятий бессмертия индивидуальности вне тела, является то, что они обесценивают смысл жертвы Христа; обесценивают Его воплощение;… делают Бога нецелесообразным и неразумным…- Естественное бессмертие души вне тела прививает любовь не к жизни и Христу, а к смерти и антихристу» [10]. Учение о внетелесном бессмертии души критикуется как широко распространённое заблуждение, которое служит основанием для небиблейских учений, утверждающих, что человек после смерти попадает на небо, в чистилище или вечно горящий ад. Священное Писание учит, что бессмертие имеет только Бог (1 Тим. **6:**16), человек же может достигнуть бессмертия только через Господа Иисуса Христа (Иоан. **3:**16; 2 Тим.**1:**10). Этот дар он может получить, если примет Его (1 Иоан. **5:**10 – 12). Бессмертие будет дано искуплённым при их воскресении во время второго пришествия Христа (Рим. **2**:5 – 7; 1 Кор. **15**:20 – 26.51 – 54). Христос говорит: «... приду опять и возьму вас к Себе, чтобы и вы были, где Я» (Иоан. **14**:3) [10].

Сурово звучит заключение статьи «Душа» о происках сатаны, упорно внедряющего взгляды на врождённое бессмертие души. «…*Доктрина о бессмертии – рас-*

ставленная сеть сатаны, на которой основался опыт веры с духом, чуждым Христу; опыт, склеивающий внутренний мир падшего человеческого рода в единую стаю антихриста. Так что же, – спрашивает автор, – массовая религия народов, племён и веков заблуждалась?» Ответ неутешителен «**ДА и АМИНЬ!!!** Не только заблуждалась, но и продолжает заблуждаться, являясь семенем «змея» (Быт. **3**:15), и даже сумела через эзотерическое восприятие повлиять на некоторые научные гипотезы, которые, якобы, на экспериментах доказывают бессмертие души [10].

Выводы. Из проведённого материала, включающего сопоставления текстов Библии о бессмертии души, воздаянии и их толкований следует несколько выводов, кратких по изложению, но значимых, особенно для широко распространённых католицизма и православия. Мы ограничимся двумя выводами и комментариями к ним.

1. Доктрина внетелесного, врождённого бессмертия души является заблуждением христианских конфессий, воспринятых из небиблейских, «языческих» источников.

2. Для исправления этого заблуждения потребуется реформа, устраняющая представления о чистилище (в католицизме), рае и аде (в католицизме и православии), частном суде и мытарствах души после смерти человека (в православии).

Судя по развернувшейся в Интернете полемике, вряд ли деятели нынешних церквей (католической, православной и других) проявят желание исправлять выявленное критикой искажение библейских (а для верующих это значит – божественных, «богодухновенных») представлений о бессмертии души. К благим вестям (Евангелиям) в современных условиях священникам надо добавлять разъяснения, что, согласно Священным христианским книгам, душа после смерти человека не имеет самостоятельного внетелесного существования и не может до решения Бога на Страшном суде попасть в рай, ад или чистилище, придуманное католиками. Душа не может при прохождении частного предварительного суда испытать мытарства, придуманные православными верующими. Бессмертие даруется Богом душе, одновременно воссоединяемой с преображённым телом, при втором пришествии И. Христа, по Его решению на Страшном суде. Вечное блаженство душ праведников даруется Богом, как и окончательная смерть грешников. До Страшного суда не требуется ни чистилище, ни промежуточный частный суд в сопровождении ангелов-хранителей и легионов бесов на мытарствах души умершего.

Приведение в соответствие с Библейскими Священными книгами учения о душе и её бессмертии по благодати, даруемой Богом, будет связано с определённым ущербом для современных христианских течений (конфессий). Придётся признать имеющиеся заблуждения в толковании телесного бессмертия души, картин адских мучений или райского блаженства душ до Страшного суда. Предстоит развенчать ряд церковных авторитетов, отстаивающих учение о врождённом, внетелесном бессмертии души, в частности,. иеромонаха Роуза [11], который ссылается на видения деятелей церкви [12]. Правда, один из них, епископ Феофан Затворник, согласно цитируемому Роузом отрывку из письма, говорил, что загробная жизнь – «это земля, скрытая от нас. Что там происходит, точно не известно… А что там будет – увидим, когда попадём туда». Интерес к отстаиванию взглядов на врождённое бессмертие души и прохождение ею через мытарства в процедурах частного суда передают слова С. Роуза: «Подлинное православное учение о загробной жизни… наполняет именно страхом Божиим и вдохновляет на борьбу за Царство Небесное с невидимыми врагами, стоящими на нашем пути» [11]. Дело оказывается в желании посильнее запугать верующих, дабы вдохновить их страхом на борьбу за Царствие небесное. Вот уж поистине медвежья услуга Роуза – за-

пугивать верующих грозным Богом, который для большинства людей есть Любовь.

Представления о мытарствах души и чистилище для верующих оказываются бесовскими искушениями, удачными происками Сатаны. По Библии, грешники, в единении их душ и тел, не будут вечно мучаться в аду, не будут находиться в чистилище. По решению Бога грешники навсегда лишатся жизни как бессмертия, т. е. будут истреблены. Предстоящие шаги по восстановлению христианского учения о бессмертии души по благодати, при очищении христианства от заблуждений обернутся сиянием милосердия Бога, карающего грешников не жестокими бесконечными муками адских истязаний, а лишь окончательной смертью, и дарующего вечное блаженство достойным и праведным людям.

ПРИМЕЧАНИЯ

1. Библия: Книги Священного Писания Ветхого и Нового Завета. – М., 1976. Все ссылки на Библию приводятся по этому изданию. При цитировании текстов из Библии даётся принятое в используемом издании сокращённое название книги; первая цифра показывает главу, последующие цифры – стихи (положения) текста. Напр.: (Быт. **1:**2 означает: Бытие. Глава 1, Стих 2).

2. Потапов В., сомневающийся; Константин – православный христианин. Ответ на вопросы Потапова – http:// www.cirota.ru/forum/view.php?subj=7556&order= asc& fullview=&pg=.

3. Смерть! Ад! Бессмертие!!! // Библейское Знамя, 1993 – http://www. biblejskoe-znamia.ru/biblioteka/znamia/smert.html.

4. Что говорит Библия о бессмертии души? – http://www.3angels.ru/index.php?id=266.

5. В Писании дано явное откровение о бессмертии души– http://. www.lastdays.rhema ru/libr/bsbessm.shtml.

6. Признаёт ли Библия бессмертие души? – http://www.zagorsk.ru/duhovn/kazakov/ 04.ph.

7. О бессмертии души – http://www.cdrm.ru/iegova/issl/evm/22.htm.

8. Опарин А. А. «И камни возопиют…» – http://nauka.bible.com.ua/kamni/kam2-06.htm.

9. Свидетельства «Еврейской Энциклопедии» – http://www.biblestudy.ru/qna /3470. shtml; Также: Душа // Электронная еврейская энциклопедия – http://www.eleven.co.il/ article/ 1149.

10. Душа – http://sda-books.narod.ru/books/001/003-08/07.htm.

11. Роуз Серафим. Душа после смерти – http://www.fictionbook.ru/author/rouz_serafim /dush_posle_smerti/rouz_dusha_posle_smerti.htm.l.

12. В названном выше труде [11] Серафим Роуз называет видных сторонников врождённого бессмертия души. «За пределами Русской Церкви, где учение о мытарствах подробно рассматривали и защищали епископ Игнатий (Брянчанинов), епископ Феофан Затворник, митрополит Макарий Московский, св. прав. Иоанн Кронштадтский, архиепископ Иоанн (Максимович), протопресвитер Михаил (Помазанский) и многие другие учителя и богословы, наибольший упор делался на него в Сербской Церкви, где оно занимает почетное место в «Догматическом богословии» покойного архимандрита Иустина (Поповича). Однако оно привлекает всё большее внимание за последние годы…».

Верующим остаётся удивляться изворотливости Сатаны, сумевшего со времён античности увлечь на путь антибиблейских трактовок бессмертия души и посмертного воздаяния видных церковных деятелей и с их помощью исказить важнейшие положения христианства, ставшие достоянием «богодухновенных» Священных книг.

РЯЗАНСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ ИМ. С. А. ЕСЕНИНА

УДК 321.011
ББК 66.4(4)
Политология

ОСНОВНЫЕ ПОДХОДЫ К ИЗУЧЕНИЮ СИСТЕМНЫХ ТРАНСФОРМАЦИЙ В ПОЛИТИЧЕСКОЙ НАУКЕ

Доктор политических наук
В. С. Авдонин

В статье даётся обзор основных теоретических подходов к изучению системных трансформаций в политической науке. Автор рассматривает этапы формирования трансформационного анализа и транзитологии в современной политической науке. Рассматриваются основные положения системно-структурных, культурологических и процедурных (акторных) подходов, анализируются основные положения в изучении постсоциалистических трансформаций, особенности, проблемы и этапы переходов (транзитов) к демократии.

Ключевые слова
Политология, транзитология, социальная модернизация, системная трансформация, постсоциалистические трансформации, структуры, акторы, демократизация, либерализация, переходы (транзиты) к демократии

1. Формирование и развитие трансформационного анализа в западной политологии

Современный анализ системных трансформаций берёт начало из исследований процессов социальных модернизаций, проводившихся представителями западных социальных наук (социологами, экономистами, политологами и др.) ещё в 50 – 60-е годы. Процессы перехода обществ с традиционной аграрной экономикой и социальным устройством к современным формам промышленного производства и социальной организации, особенно широко развернувшиеся после второй мировой войны, ставили перед социальной наукой задачи их исследования и осмысления. Это движение обществ от традиционности к современности стало охватываться понятием «модернизации». Модернизации исследовались во многих аспектах – экономическом, социальном, политическом, культурном, историческом. В ходе исследований затрагивались и международные факторы, вырабатывалось представление о глобальном характере модернизационных процессов.

Изучение модернизаций в тот период осуществлялось в условиях глобального противостояния Востока и Запада и конкуренции их социально-экономических систем. Естественно, что каждая из сторон стремилась анализировать модернизации с точки зрения соответствующих перспектив. В советской науке, например, модернизационные процессы рассматри-

вались преимущественно с позиций перехода традиционных аграрных обществ к социализму, «минуя стадию капитализма». Это означало построение «социалистического планового хозяйства» под политическим руководством «прогрессивных» либо коммунистических и рабочих партий и при поддержке стран «мировой социалистической системы». В западной политической науке модернизации рассматривались с точки зрения возможностей и перспектив перехода традиционных обществ к индустриальной рыночной экономке и демократической политической системе, т. е. к системе, свойственной большинству развитых западных стран. Политическая практика того периода и борьба двух систем давала самые разнообразные примеры политических модернизаций, как подтверждая, так и опровергая и те, и другие концепции и модели.

Постепенно в западной политологии исследование процессов перехода к демократии стало выходить за пределы собственно модернизационного анализа. Возможности таких переходов в традиционных обществах были весьма ограниченными и очень неопределенными, политическая практика их скорее опровергала, а не подтверждала. Значительно больше перспектив для политических преобразований в направлении демократии демонстрировали общества, уже прошедшие через определённые фазы модернизации и обладающие достаточно развитыми чертами современности в экономике и политике. В анализе таких обществ и их политического развития чисто модернизационный подход, построенный на оппозиции традиционность – современность, был уже недостаточным. По отношению к ним речь шла об изменениях и преобразованиях внутри более или менее модернизированных социальных систем, которые и становились основными объектами исследований. На первый план в таких исследованиях выступали процессы системных переходов и трансформаций в широком смысле, относящихся не только, и не столько к преобразованиям традиционных обществ. На этой основе в 60-х годах прошлого века в западной политологии и сформировалось направление трансформационных исследований, получившее в англоязычной литературе также наименование «транзитология» (от англ. – trasition – переход). Оно занимается изучением различных типов, форм и аспектов преобразований общественных систем в странах, находящихся на различных континентах и стадиях общественного развития. При этом в трансформационном анализе в качестве основной перспективы политических преобразований в различных обществах рассматривается переход к демократии, а экономических – переход к рынку. К настоящему времени трансформационный анализ или трнзитология является активно развивающимся научным направлением, располагающим обширной эмпирической базой и корпусом теорий, позволяющим объяснять и анализировать изучаемый материал на различных уровнях абстракции. В становлении и развитии трансформационного анализа условно можно выделить три периода, характеризующихся преобладанием различных теоретических подходов и исследовательских интересов.

На начальном этапе развития, в 60-е годы прошлого века трансформационные исследования отличались преобладанием макросоциологических или системно-структурных подходов, с помощью которых исследователи старались справиться с огромным массивом разнообразных данных о социальном и политическом развитии различных обществ, охваченных социальными изменениями. Эти походы помогали каким-то образом упорядочивать и осмысливать этот безбрежный материал, формируя определенный концептуальный каркас теоретических обобщений, фиксируя наиболее общие и долговременные тенденции изменений, ведущие в направлении демократических и

рыночных преобразований.

В 70-е и 80-е годы положение в изучении политических трансформаций и переходов к демократии постепенно изменилось. Важную роль здесь сыграли процессы демократизации в ряде стран Южной Европы и Латинской Америки, которые привели к краху диктаторских режимов и началу перехода к плюралистической демократии. В трансформационном анализе, который получил возможность опираться на этот опыт, резко возросло значение так называемых «процедурных» подходов, которые переносили центр тяжести с анализа макросоциальных и общеполитических условий трансформаций на непосредственные обстоятельства и факторы самого перехода и на мотивы и стратегии участвующих в нем акторов. Макросоциальные теории на этом этапе уступили место «теориям акторов» или «теориям действия».

Наконец, в 90-е годы в трансформационном анализе положение снова меняется, обозначая переход к третьему этапу. На этот раз определяющим фактором развития исследований стали процессы демократизации, охватившие в конце 80-х - начале 90-х годов новые регионы планеты. Прежде всего, это были десятки стран бывшего «социалистического лагеря», включая и республики бывшего Советского Союза, но также и в целый ряд развивающихся стран Азии, Африки, Латинской Америки. Масштабы перемен, принявших глобальный характер, позволили одному из видных американских исследователей трансформаций Самуэлю Хантингтону сформулировать концепцию новой, третьей по счёту в XX веке и самой масштабной мировой волны демократизации, что было активно воспринято в транзитологии[1]. В новых условиях глобальной волны политических трансформаций, проходивших в чрезвычайно разнообразных условиях и дававших колоссальный эмпирический материал, влиятельные в предшествующий период «процедурно-акторные» подходы обнаружили свою недостаточность. Они не могли справиться с обобщением резко возросшего разнообразия контекстов трансформаций. Это потребовало возвращения к использованию прежних макросоциальных подходов, направленных на обобщенное осмысление разнообразных условий. Таким образом, на современном этапе трансформационный анализ характеризуется тенденцией к синтетическому использованию различных подходов, позволяющих осуществлять более всестороннее и комплексное исследование трансформаций. Структурные и процедурные подходы сегодня дополняют друг друга в анализе реальных трансформаций, давая возможность лучше понять взаимодействия структурных и процедурных факторов, определяющих направление развития трансформаций.

Изложенная выше схема периодизации трансформационных исследований даёт о них лишь самое общее представление, и для целей характеристики этого научного направления и его результатов явно недостаточна. Поэтому ниже мы несколько подробнее остановимся на базовых подходах трансформационного анализа и некоторых его проблемах и результатах.

2. Системно-структурные подходы

Эти подходы, как уже было сказано, оказывали большое влияние на становление трансформационного анализа на начальном этапе. Они ставят во главу угла исследование системно-структурных условий трансформации, т. е. тех характеристик общественных систем, которые вызывают появление социальных и политических структур, необходимых для удовлетворения возникающих социальных запросов. Нарушение связей между функциональной потребностью системы и адекватным способом ее удовлетворения может послужить причиной системной трансформации, которая должна

восстановить эти связи и вернуть систему в стабильное состояние.

На исследование трансформаций в этот период оказала заметное влияние системная теория видного американского социолога Талкотта Парсонса о структурно-функциональной дифференциации современных обществ[2]. Согласно этой теории, развитие обществ от традиционности к современности рассматривается как их непрерывное структурное усложнение, увеличение их дифференциации и формирование в них социальных подсистем. Сложно организованные современные общества нуждаются для своего нормального функционирования, развития и воспроизводства в так называемых «эволюционных универсалиях», обеспечивающих взаимодействия подсистем, целостность и, одновременно, развитие системы. В числе важнейших универсалий Парсонс называет рынок, правовой порядок, демократические институты. Они позволяют ответить на вызовы сложности существования и функционирования современных обществ адекватными способами, обеспечивая в них отбор, соревнование, консенсус, легитимность. Авторитарный порядок на вызовы сложности ответить не в состоянии. Навязывание диктаторских решений препятствует росту сложности социальной системы и её развитию.

Другой аспект развития обществ, способствующий политической трансформации и переходу к демократии, акцентировал в этот период также известный американский политолог Сеймур Липсет[3]. Он указал на эмпирически фиксируемую связь между степенью социально-экономического развития и способностью обществ к демократии. Эта взаимосвязь затем многократно проверялась в ходе статистического анализа и получила устойчивое подтверждение. Агрегированный показатель экономического развития (ВВП на душу населения) демонстрировал четкую корреляцию со степенью демократизации и характером политического режима. Страны с низким показателем ВВП на душу населения неизменно демонстрировали менее демократическое устройство, чем страны с высоким показателем. Статистический анализ указывал и на некоторые пороговые показатели ВВП на душу населения (около 6 тыс. долл.), по достижении которых вероятность перехода к демократии в данной стане возрастала.

Как Липсет, так и другие исследователи старались дать этим статистическим корреляциям причинно-следственные объяснения. Большинство из них особое значение для перехода к демократии видели в таких показателях социально-экономического развития как повышение уровня образования населения, снижение бедности и увеличение доли лиц со средними доходами (появление средних классов), развитие системы социальных гарантий, развитие средств информации и коммуникации, развитие самодеятельных ассоциаций. В своей совокупности эти условия ведут к формированию в обществе более взвешенных и рациональных установок, моделей поведения и ценностей, способствующих более рациональному и взвешенному участию в политике, меняющему взаимоотношение власти и оппозиции, массовых слоев населения и элит. В итоге, все эти изменения создают предпосылки для перехода общества к новому типу властно-политических отношений, определяемых как демократия.

В литературе были отмечены и недостатки этих объяснений. В частности, отмечалось, что они указывают лишь очень общие, долговременные и приблизительные тенденции к демократизации, но не могут определить конкретные условия для начала процесса. Кроме того, они не могут объяснить случаев начала процессов демократизации в слаборазвитых обществах, а также процессов упадка демократических систем в относительно развитых странах.

Недостатки этих объяснений пытались

преодолеть сторонники подходов, которые иногда называют структурными. В объяснении системных политических трансформаций они переносили акцент на характеристики социальной структуры общества и структуры распределения власти. В какой-то мере логика рассуждений этих исследователей напоминала подходы марксистской социальной теории, в которой радикальным социальным изменениям революционного характера уделяется большое место. Это сходство иногда приводило к их определению как неомарксистских. Но, в отличие от классического марксизма, неомарксистские подходы в трансформационном анализе были направлены на объяснение переходов не к социализму (коммунизму), а к демократическому правлению[4]. Наиболее важными факторами такого перехода считались изменения в отношениях между классами и во взаимоотношениях общества и власти. Благоприятными факторами для перехода к демократии является, например, наличие в обществе достаточно массового рабочего класса и относительно многочисленных средних слоев, между которыми складываются относительно мирные и солидарные отношения. При этом важным условием является то, что политическое значение и экономическая основа класса крупных землевладельцев сокращаются, а политическое значение и экономическая автономия класса промышленников растет. Существенным фактором также является степень контроля политических элит над экономическими ресурсами. Чем он выше, тем вероятнее укрепление авторитарного режима. Если же в обществе появляются экономически и политически автономные структуры, то шансы успешной демократизации увеличиваются.

К этим подходам примыкают по своей структурной логике и те, которые основное внимание уделяют «структуре распределения властных ресурсов» в обществе. Они меньше интересуются классовым анализом, а больше – распределением/рассредоточением власти. Основной тезис этих теорий состоит в том, что, чем сильнее в обществе рассредоточены властные ресурсы, тем выше его предрасположенность к демократии. А чем выше в нем концентрация ресурсов власти, тем больше препятствий демократии. Финский исследователь Ванханен предложил эмпирические индикаторы для количественного описания распределения в обществе властных ресурсов[5]. Оно, по его мнению, зависит от трех показателей – уровня и характера урбанизации, распределения ресурсов образования и знания, распределения экономических ресурсов. Чем более равномерно эти ресурсы распределяются в обществе, тем больше в нем рассредоточение власти, и, следовательно, больше возможностей для демократии, и, наоборот, высокая централизация этих ресурсов способствует авторитарному правлению. Были созданы агрегированные индикаторы дисперсии власти, выражающие положение в различных странах, которые были направлены на оценку степени их демократизации.

Выше приведенные подходы и теории трансформации позволили более определенно фиксировать структурные условия, конфигурации социально-классовых сил, распределение и организацию власти. Но они весьма слабо учитывали другие, воздействующие на процесс трансформации факторы, и не содержали достаточных инструментов для их анализа. В частности, в трансформационных исследованиях ощущалась нехватка культурологического компонента.

3. Культурологические подходы

На анализ культурных факторов и предпосылок трансформаций были направлены культурологические (или культуралистские) подходы. Наиболее заметными в этой сфере стали концепции, связанные с именами американских поли-

тологов Самуэля Хантингтона и Роберта Патнэма. В работах Хантингтона была сформулирована концепция «столкновения цивилизаций», которая уделяла главное внимание роли культурно-религиозных традиций в развитии обществ[6]. Эти традиции рассматриваются как глубинные и долгосрочные факторы, влияющие на самые разные аспекты общественного бытия, от политики и экономики до культуры и искусства. Их изменение – очень длительный и сложный, во многом стихийный процесс, не поддающийся быстрому и сознательному воздействию. В целом эти традиционные религиозные (несекуляризованные) культуры препятствуют модернизации и трансформации обществ, в том числе и их демократическому развитию. В то же время давление современных условий на эти культурные комплексы является в настоящее время столь сильным, что заставляет трансформироваться и их, стимулируя их приспособление к современности. И вот здесь Хантингтон и его последователи дают разную оценку различным религиозно-культурным комплексам с точки зрения их способности влиять на современное развитие обществ в направлении демократии. Из восьми выделяемых Хантингтоном в современном мире религиозно-культурных цивилизаций лишь три, по его мнению, способны быть совместимыми с развитием либеральной демократии (протестантизм, католицизм и японская культура, связанная с синтоизмом). Ещё три религиозных культуры (православная, индуистская и африканская) способны на это в очень ограниченной мере, а две культуры (конфуцианская и исламская) являются принципиально несовместимыми с демократией и даже враждебными ей. В дальнейшем эта концепция подвергалась критике, в которой, в частности, указывались примеры демократизации в странах с различными религиозно-культурными традициями, в том числе и теми, которые объявлялись враждебными демократии. В то же время за этой концепцией признавались и определенные достижения, связанные с разработкой вопросов о роли религии в трансформирующихся обществах. В частности, исследования показали, что усиление претензий религии и церкви на руководящую роль в современных обществах, как правило, препятствует развитию в них демократии.

В работах Патнэма был проанализирован другой аспект культуры – роль социальных ценностей и традиций совместной общественной, гражданской и кооперационной деятельности. В своем известном исследовании «Чтобы демократия сработала» он сформулировал тезис, что одним из главных условий демократии являются традиции развитой общественной кооперации[7]. Они создают и поддерживают сети общественного взаимодействия, построенные на взаимном доверии, что составляет так называемый общественный или социальный капитал. Наличие в обществе такого социального капитала способно поддерживать и усиливать политические институты демократии, облегчая и делая более эффективным их функционирование. Важным в исследовании Патнэма было различение двух видов социального капитала и их влияния на демократическое развитие, которое он сделал, опираясь на сравнительный анализ политической культуры севера и юга Италии. Общественные взаимодействия на юге опирались на традиции феодальных семей, которые строились не на доверии, а на подчинении, иерархии и противостоянии другим сообществам. Это привело к складыванию там клиентел – иерархических сообществ подчинения вокруг влиятельных людей («патронов»). Эти мафиозные кланы враждовали друг с другом и подрывали функционирование демократических институтов на юге Италии, которые были там очень неэффективны. На севере же Италии социальные взаимодействия опирались на традиции

гражданской культуры и кооперации, идущие от времен городских коммунальных республик средневековья. Эти традиции укрепляли сети социального взаимодействия, основанного на доверии, а демократические институты функционировали устойчиво и эффективно. Различия, зафиксированные в этих исследованиях, привели к тематическому расширению транзитологического анализа, заставив обратиться к изучению трансформирующихся обществ также с точки зрения характера и качества имеющегося в них социального капитала.

4. Процедурные (акторные) подходы

Эти подходы получили распространение в трансформационном анализе позже системно-структурных и во многом вдохновлялись идеей преодоления их слабостей и недостатков, которые проявлялись особенно наглядно в ходе осмысления реальных политических трансформаций и переходов к демократии, происходивших в 70 – 80-е годы в ряде стран Южной Европы (Испания, Греция, Португалия) и Латинской Америки (Бразилия, Аргентина и др.). Многие транзитологи активно занимались анализом этих переходов[8]. Структурные подходы давали общие представления об экономических, структурных, культурных условиях перехода, фиксировали наличие неких долговременных общих тенденций, но не могли адекватно объяснить влияния многих конкретных особенностей развивающегося процесса и непосредственных действий вовлечённых в него сил (акторов). Новые подходы рассматривали эти общие факторы и тенденции в качестве структурных условий, определяющих рамки возможных действий, а в центр рассмотрения ставили анализ стратегий и действий акторов процесса. Отсюда они получили наименование «теорий акторов» или «теорий действий». Действия акторов имеют последствия и влияют на изменения условий последующих действий, чем определяется конкретный ход трансформационного процесса – его «процедура». Внимание к анализу этой стороны трансформации отражается в названии подходов, именуемых «процедурными»[9].

В отличие от структурных подходов, подчеркивающих влияние на ход процесса объективных (структурных) факторов, акторно-процедурные подходы акцентируют влияние на процесс факторов субъективных (интересов, целей, оценок, предпочтений, стратегий, действий акторов). Этот субъективный аспект создаёт в процессе перехода неопределенность в отношении результата. Акторы могут действовать более либо менее активно, они могут ошибаться, менять стратегии и предпочтения, приспосабливаясь к ситуации, может меняться и конфигурация самих акторов, их связи и характер взаимодействия друг с другом. В этом смысле исход процесса не предопределён, а его ход изобилует поворотами и неожиданностями.

В то же время акторы, с точки зрения этих подходов, действуют не произвольно, а рассматриваются как рационально действующие игроки, осуществляющие на основе доступной им информации расчеты затрат и выгод своих действий. Успешный ход трансформации и переход к демократии возможен как такой вариант последовательности событий, ситуаций и конфигураций акторов, когда в соответствии с расчетом издержек и выгод выбор в пользу демократической системы становится для значимых акторов рациональным и выгодным решением[10]. В качестве акторов процесса трансформации в этих подходах рассматриваются, прежде всего, различные группы элиты, постоянно и активно вовлечённые в политический процесс. Для них борьба за власть и возникающие формы политического устройства, открывающие либо закрывающие им доступ к власти, имеют огромное значение, так как от этого зависит их роль и элитный статус в обществе. Что касается масс, то

их роль в трансформационном процессе с точки зрения этих подходов не является определяющей. Они вовлекаются в политическую борьбу лишь эпизодически и, как правило, под контролем и в интересах тех или иных элитных групп. Главным поэтому является не активность масс самих по себе, а степень, формы и способы контроля над нею элитных акторов и их умение использовать ее в своих интересах.

На основе анализа опыта демократических трансформаций различных обществ в рамках процедурных подходов была разработана логико-концептуальная схема так называемого «классического» перехода к демократии. Она включает три основных этапа: либерализацию, демократизацию и консолидацию демократии[11]. Переход начинается с либерализации прежнего авторитарного политического режима. На этой фазе в обществе допускаются основные политические свободы и гражданские права, но при этом аппарат прежней власти сохраняется. Важно также, что внутри прежней власти возникает дифференциация на сторонников («реформаторы») и противников («консерваторы») либерализации. Первые стремятся развивать и контролировать этот процесс, а вторые – препятствовать и свернуть его. Внутри власти разворачивается борьба между этими группами. Развитие либерализации ведёт к демократизации. На этой фазе происходит становление основных демократических институтов, формирование норм и правил демократической политической игры. Основные политические силы должны сделать на этом этапе сознательный выбор в пользу новой политической системы и демонтировать старый политический режим. Важнейшим моментом на этой фазе является подготовка и проведение свободных демократических выборов, учреждающих новый демократический режим («учредительные выборы»). Третьей фазой процесса является консолидация демократии. Главным содержанием этой фазы является усвоение обществом (как большинством граждан, так и политической элитой) демократических норм, ценностей и правил демократической политической игры. Главным признаком перехода к такой консолидированной демократии являются свободные соревновательные выборы, на которых возможна демократическая смена власти без смены демократической политической системы. Она означает, что и власть, и оппозиция, и общество приняли правила демократической политической игры, и, следовательно, демократия утвердилась. Предложенная схема перехода к демократии, а также разработанные на ее основе другие схемы и модели, помогают понять общую логику и последовательность таких переходов, указать на их главные факторы и моменты. Но они не могут служить объяснению всех или даже большинства происходящих в мире трансформаций. Во многих из них реальный процесс идет совсем не так, как излагается в предложенной схеме. В нём могут происходить остановки, неожиданно возникать кризисы, попятные движения, новые векторы развития. Трансформации могут быть остановлены, законсервированы в различных промежуточных формах или даже обращены вспять.

Ввиду многообразия условий и разрыва между схемами и реальными процессами в рамках процедурно-акторных подходов выделились два направления: эмпирико-описательное и рационально-аналитическое. Первое характеризуется тем, что выделенные схемы и модели переходов используются в исследованиях реальных трансформаций очень скромно и осторожно, а основное внимание уделено детальному описанию процесса, объясняющему поведение акторов. В ходе этого описания общие схемы уточняются применительно к отдельным случаям, становясь все более обусловленными конкретным контекстом перехода. Аналитическое направление ведет уточнение и разработку общих моделей не на основе описания ситуаций, а на основе аналитического усложнения

самих моделей. Они разрабатываются все более детально, что позволяет легче объяснять поведение акторов с рациональной точки зрения, не прибегая к пространным и подробным описаниям[12]. В настоящее время, как мы уже отмечали, основной тенденцией в исследовании трансформаций является преодоление границ и совместное использование системно-структурных и процедурно-акторных подходов. Практика исследований показала, что взятые в отдельности эти подходы не могут в полной мере объяснить ни начало, ни развитие, ни результат трансформаций. Продуктивным является именно синтез этих подходов, который, сглаживая присущие им недостатки, обеспечивает комплексное и точное представление о процессах трансформации на более высоком теоретическом уровне.

5. Изучение постсоциалистических трансформаций

Важнейшим этапом в исследовании системных трансформаций стали 90-е годы. Фронт изучения был значительно расширен, а внимание к ним заметно возросло. Усилилась разработка новых предметных областей, теоретических концепций и методов анализа. Несомненно, что в значительной мере это вытекало из необходимости осмысления системных переходов, охвативших с конца 80-х годов большую группу стран так называемого «реального социализма». Исследования этих переходов выдвинулись в центр трансформационного анализа.

Почти три десятка стран Европы и Азии вошли на рубеже 90-х годов в процесс постсоциалистических трансформаций, а значительная часть из них и возникла в качестве независимых государств в ходе этого процесса. Близкое по времени начало преобразований, сходство исходных социально-экономических моделей и сходная направленность перехода (к демократии и рынку) открывали исследованиям постсоциалистических трансформаций большие возможности для сравнительного анализа. Это стимулировало построение различных сравнительных шкал и индикаторов, позволяющих сопоставлять и фиксировать ход процессов, активизировало разработку общих теоретических концепций и постановку общих проблем постсоциалистических переходов. Исследования стимулировались и запросами практической политики Запада, которая рассматривала постсоциалистические трансформации как шанс распространения и укрепления в мире западной социально-экономической модели, и ориентировалась на их поддержку. Естественно, что для повышения эффективности воздействия на эти процессы западные политики нуждались в выводах трансформационного анализа и поддерживали исследовательские проекты.

На первых порах в изучении постсоциалистических трансформаций использовались подходы и разработки предшествующего периода, связанные с другими социально-историческими контекстами. Но затем в исследованиях был усилен акцент именно на специфике постсоциалистических переходов, на их отличительных особенностях. Некоторые исследователи даже стали утверждать, что особый характер этих переходов настолько значителен, что для их изучения нужна особая отрасль транзитологии, со своей особой теорией и методами. Впрочем, не все тарнзитологи с этим согласны, а подчеркивают как раз обратное. Они призывают смотреть на эти трансформации в более широкой интернациональной перспективе[13].

В основном при изучении постсоциалистических трансформаций выделяют следующие особенности.

Во-первых, подчеркивается, что постсоциалистические переходы сталкиваются с так называемой проблемой одновременности. Она означает, что в обществе, осуществляющем переход к демократии и рынку, одновременно должны прохо-

дить как политические, так и экономические преобразования. Одновременность этих преобразований создает в этих обществах много таких проблем, которые не свойственны тем переходам, где такая одновременность отсутствует.

Во-вторых, постсоциалистические переходы носят во многом инновационный характер, т.е. не имеют исторических прецедентов, которые бы уже продемонстрировали, как происходит переход от социализма к капитализму. С этим обстоятельством связано и то, что они, как правило, не имеют хорошо обоснованного и проверенного плана перехода, а опираются в основном на соображения находящихся у власти политических сил.

В-третьих, эти переходы начинаются, как правило, в отсутствие в обществе социальных классов собственников (как крупных, так и мелких), являющихся социальной опорой преобразований. Они должны создаваться уже в процессе самого перехода.

В-четвёртых, постсоциалистические трансформации, как правило, сопровождаются обострением проблем национальной идентичности, ростом националистических движений и обострением межнациональных отношений. Часто в ходе этих трансформаций одновременно происходит и формирование национального государства.

В-пятых, сложность, масштабность и неопределенность перехода, как правило, сопровождается ослаблением регулирующей, упорядочивающей и социальной функций государства, обострением социальных проблем, ухудшением материальных условий жизни. На этом фоне происходит рост криминализации общества, развитие теневых и неформальных отношений.

В-шестых, в процессе этих переходов важную роль для аппарата государственной власти в сохранении контроля и управляемости играет более активная опора в силовом плане на органы безопасности, чем на армию.

В-седьмых, на постсоциалистические трансформации, как правило, оказывают повышенное влияние способы и традиции организации власти и общества при социализме. Они тормозят формирование плюрализма интересов в политике, что сдерживает в какой-то мере остроту социальной и политической конфронтации и, тем самым, облегчает проведение реформ.

Особенно много внимания в исследованиях уделяется выше упомянутой проблеме одновременности[14]. Часто она формулируется даже как «дилемма» или как «теорема», что подчеркивает её особую сложность. Дело в том, что преобразования в экономике (переход к рынку) и в политике (переход к демократии) во многом противоречат друг другу, и найти способ их одновременного осуществления очень трудно. Рыночные реформы ведут к росту социального неравенства и кризису многих отраслей, что ухудшает положение большинства населения. Демократия же ведёт к расширению представительства интересов большинства в политике, к усилению его влияния на политический курс. Ухудшение положения населения может, тем самым, блокировать проведение рыночных преобразований. А императив продолжения экономических реформ может потребовать сворачивания демократии.

Характер выхода из этого противоречия, как показывает изучение, во многом связан с фактором времени. Экономический кризис, связанный с переходом к рынку, должен быть по возможности кратковременным. Это позволяет власти легче убедить общество набраться терпения и преодолеть период ухудшения («долину слез»), сохраняя демократию. Другим фактором, как отмечают исследователи, может быть внешнее влияние. С одной стороны, это может быть международная помощь в проведении реформ и в смягчении кризиса, с другой, – международное давление, не позволяющее власти сворачивать демократию и останавливать пе-

реход к рынку. Наконец, третий вариант выхода может быть связан с торможением реформ и в экономике и в политике. В этом случае острота противоречия между ними может быть снижена, но сам процесс трансформации становится более длительным, проблемным и неопределенным как в плане становления эффективного ранка, так и реально работающей демократии.

С этими вопросами были связаны и дискуссии по поводу ускоренного либо постепенного проведения экономических реформ в постсоциалистичеких странах. Они проходили между сторонниками так называемой «шоковой» или радикальной модели и приверженцами модели постепенности или «градуализма»[15]. Аргументы последних, как правило, были более обоснованными и убедительными, базировались на основательных разработках и теоретических моделях. Сторонники же радикальной модели шли в основном от практики реальных трансформаций, указывая на то, что в большинстве стран в экономике была использована ускоренная модель. Но для развития демократии это имело различные последствия. В одних случаях ускоренная модель перехода способствовала её укреплению и консолидации, в других – её ограничению и сворачиванию. В этом последнем случае политические трансформации вели к образованию так называемых «дефектных демократий», т. е. таких систем правления, в которых демократические принципы и институты функционируют «с дефектами», блокируя развитие полноценно функционирующих и консолидированных демократических систем[16].

Ещё один важный вопрос, который поднимался в исследованиях постсоциалистичеких трансформаций, касался так называемой «парадигмы возвращения», сформулированной известным немецким социологом Юргеном Хабермасом. Она состояла в том, что переходы от социализма являются не только «движением в будущее», но в известном смысле и «возвращением в прошлое». Трансформирующиеся общества возвращаются к ряду таких проблем, которые считались уже решенными при социализме, а также имели определенное решение и в развитом капитализме. В этом смысле переходы от социализма несут в себе также заряд демодернизации и регресса, возвращающий их развитие как в прошлое своих стран, так и в прошлое стран развитого капитализма. Это имеет последствия для международной системы, поскольку вносит в нее дух прошлых эпох и осложняет развитие новых тенденций.

Постепенно тематика исследований и дискуссий по проблемам постсоциалистических трансформаций изменилась. От анализа условий трансформаций она стала переходить к анализу их последствий и результатов. В рамках этих исследований была выдвинута и стала разрабатываться идея дивергенции трансформаций, которая подчеркивала нарастание различий в трансформационных процессах стран Центральной и Восточной Европы и стран СНГ. Анализируя и сравнивая эти группы стран по различным аспектам и параметрам, исследователи приходили к выводу, что векторы развития трансформационного процесса в них все больше расходятся. Если в странах ЦВЕ переход ведёт к складыванию социально-политической системы, сходной с западноевропейской, то в странах СНГ утверждается некая особая модель экономики и политической системы, не похожая на европейскую. Впрочем, не все исследователи придерживаются этой жесткой дихотомии. Идея дивергенции трансформаций применяется и более дифференцировано. Особые векторы трансформации выделяются для стран Юго-восточной Европы, Западных Балкан, Закавказья, Центральной Азии и т.д. Порой в центр внимания ставится изучение и отдельных случаев трансформации, как особых и неповторимых.

Таким образом, исследования постсо-

циалистических трансформаций продолжают активно развиваться. Растущий массив фактических данных и разработка средств и методов теоретического анализа позволяют увеличивать объём знаний и углублять представления об этих сложных процессах. При этом развиваются и углубляются знания не только о трудностях и проблемах трансформационных процессов, но и о возможностях и путях их преодоления. Тенденции, позволяющие повысить эффективность этих исследований, как правило, связаны с нахождением баланса между их расширением и углублением. Первый аспект предполагает рассмотрение постсоциалистических трансформаций на всё более широком интернациональном фоне, включающем процессы трансформации, проходящие в условиях различных стран и культур. Второй, – ориентирует исследования на более конкретное изучение отдельных институтов, процессов, контекстов. Взаимосвязь и координация этих аспектов может стать дополнительным импульсом развития исследований.

ПРИМЕЧАНИЯ

[1] Хантингтон, С. Третья волна: Демократия на исходе века. – М., 2003.

[2] Парсонс, Т. Система современных обществ. – М., 1997.

[3] Lipset, S. M. Political Man: the Social Bases of Politics. – Baltimore, 1981.

[4] Меркель, В. Теории трансформации / Повороты истории. Постсоциалистические трансформации глазами немецких исследователей. – Т 1. – СПб.- М.- Берлин, 2003. – С. 64-67.

[5] Vanhanen, T. Strategies of Demokratisation. – Washington, 1992.

[6] Хантингтон, С. Столкновение цивилизаций? // Полис. – 1994. – №1.

[7] Патнэм, Р. Чтобы демократия сработала. – М., 1996.

[8] Linz, J. J., Stepan A. Problems of Democratic Transition and Consolidation: Southern Europe, South America and Post-Communist Europe. – Baltimore – L., 1996.

[9] Мельвиль, А. Ю. Демократические транзиты. Теоретико-методологические и прикладные аспекты. – М., 1999.

[10] Merkel, W. Systemtransformation. – Opladen, 1999.

[11] Наглядную схему, предложенную А. Мельвилем см.: Политический процесс: основные аспекты и способы анализа /Под ред. Мелешкиной Е. Ю. – М.,2001. – С. 262-264.

[12] Пшеворский, А. Демократия и рынок. – М.,1999.

[13] Повороты истории. Постсоциалистические трансформации глазами немецких исследователей. – ТТ. 1-2. – СПб.- М.- Берлин, 2003.

[14] Оффе, К. Дилемма одновременности: демократизация и рыночная экономика в Восточной Европе / Повороты истории. Постсоциалистические трансформации глазами немецких исследователей. – Т 2. – СПб.- М.- Берлин, 2003. – С.6-22.

[15] Демократические переходы: варианты путей и неопределенность результатов. (Круглый стол) // Полис. – 1998. – №3.

[16] Меркель, В., Круассан, А. Формальные и неформальные институты в дефектных демократиях / Повороты истории. Постсоциалистические трансформации глазами немецких исследователей. – Т. 1. – СПб.- М.- Берлин, 2003. – С. 246-289.

АКАДЕМИЯ ФЕДЕРАЛЬНОЙ СЛУЖБЫ ИСПОЛНЕНИЯ НАКАЗАНИЙ РОССИИ



УДК 94(47)
ББК 63.3(2)

ВЫСТУПЛЕНИЕ НА ПРЕЗЕНТАЦИИ КНИГИ «ВРЕМЁН СВЯЗУЮЩАЯ НИТЬ: РЯЗАНСКИЕ И КОЛОМЕНСКИЕ НЕМЦЫ В ИСТОРИИ РОССИИ» (03.06.2008 г., г. Рязань)

Доктор исторических наук Ю. А. Реент

Недавно, на одной из встреч с журналистами-международниками наш новый Президент Дмитрий Медведев высказал одну, по-своему знаменательную мысль. Он спросил присутствовавших, могут ли они представить себе где-нибудь на дорогах Германии ситуацию: автомобилист, нарушив правила дорожного движения, предлагает представителю полиции взятку? Или в той же Германии – поборы врачей с пациентов? Знатоки отвечали, что это практически невозможно[1].

Но почему у них это невозможно, тогда как у нас – повседневная реальность?! Только ли дело в высоком уровне благосостояния граждан этой страны? Уверен, что нет. Главное – в высокой ответственности за порученное дело представителей государственных учреждений и муниципальных властей. И ещё – в сложившихся многовековых традициях!

Сегодня мы собрались по знаменательному поводу – для презентации книги «Времен связующая нить: Рязанские и коломенские немцы в истории России», но, по сути, для того чтобы хотя бы частично оценить вклад наших земляков – немцев в развитие России. Авторы сборника не делают никаких специальных акцентов, но сам представленный материал наталкивает на мысль о том, что влияние, оказанное этой диаспорой на общество, несравнимо больше, чем удельный вес проживавших в России немцев.

Они никогда не были на нашей земле пустым балластом. Стечением обстоятельств оказавшись на новой для себя Родине, они честно и праведно служили ей. Это были и блестящие офицеры, политики, замечательные ученые, инженеры и деятели культуры. На мой взгляд, очень важно, что наряду со своими знаниями и умениями, они принесли с собой те самые традиции трудолюбия, ответственности, если хотите, педантичности, без которых любая сфера деятельности будет малоэффективна.

Впоследствии значительная часть немецких семей ассимилировалась. Были Зейтцы – стали Зайцы, были Дер Визы – стали Луговые (с немецкого «визе» – луг). Да что уж о местных фамилиях, после Екатерины Великой российские императоры более чем на s были немецких кровей. Однако три волны массовых эмиграций: в начале XX века, в период гражданской войны и в ходе горбачевско-ельцинских «перестроек», – значительно «опустошили» представительство этого народа на нашей земле. Многие современники полагают, что для всех нас – это очевидная потеря. Но ещё больше сограждан выражают уверенность, что память о делах и представителях немецкой диаспоры не должны быть забыты, поскольку они стали неотторжимой частью общероссийской истории.

Исходя из этого, хотелось бы ещё раз поблагодарить наших краеведов, представителей Министерства регионального развития Российской Федерации, а также всех причастных к выходу в свет презентуемого издания не только за новую интересную книгу, но и за то, что они вносят весомый вклад в разработку отечественной исторической науки.

[1] См.: Информационно-аналитическая программа «Время» // 1 канал Российского телевидения – ОРТ. Эфир 19 и 25 мая 2008 г.

МОСКОВСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ТЕХНИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ «МАМИ»

УДК 159.9
ББК 88.3
Психология, история психологии

ПСИХОЛОГИЯ

ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ КОНЦЕПЦИЯ ОДАРЁННОСТИ И ЭТАПЫ ЕЁ ФОРМИРОВАНИЯ И РАЗВИТИЯ

Кандидат психологических наук
М. Л. Баграмянц

В статье обосновывается необходимость историко-теоретического исследования формирования психологической концепции одаренности. Автор развивает подход, в основе которого лежат общенаучные методологические принципы разграничения теории и концепции как форм организации научного знания; единства исторического и концептуально-логического подходов, а также парадигмально-линеарный принцип историко-теоретического исследования. Разработана периодизация процесса становления психологической концепции одаренности, в основе которой лежит выделение четырех социокультурно обусловленных мыслительных парадигм, сменяющих друг друга в процессе исторического развития. Использование предлагаемого подхода позволяет выявить социокультурные и теоретико-методологические предпосылки современных психологических теорий одаренности и тем самым создает необходимые условия для теоретизации этой концепции.

Ключевые слова
Психологическая концепция одаренности, мыслительная парадигма, социокультурные предпосылки, теоретико-методологические предпосылки, теоретизация концепции.

Проблема одарённости является одной из самых актуальных проблем современной психологии. Именно одарённым детям, развитие и образование которых происходит сегодня, предстоит решать проблемы XXI века. Этим обусловлен социальный заказ общества на развитие творчески одаренных личностей, который в нашей стране получил отражение, в частности, в президентской программе «Дети России», включающей раздел «Одарённые дети» (1996), «Национальной доктрине образования РФ» (2000), «Концепции модернизации образования до 2010 года». Во всех этих документах развитие способностей, одарённости личности ставится в качестве одной из приоритетных задач.

Основой адекватного решения поставленных задач является система теоретических знаний об одаренности, накопленных современной психологией.

С точки зрения общей методологии науки эта система знаний по своим структурным свойствам пока не достигла уровня теории, но представляет собой концепцию [1]. Теория, в отличие от концепции, претендует на существенно более высокий уровень логической организации. Концепция не обязательно должна претендовать

на исчерпывающую логическую полноту и обоснованность всех своих положений. Если теория есть результирующий продукт научной мысли, то концепция – это скорее форма исследовательски-поисковой деятельности. Она может протекать как в форме научно-теоретического или свободного гуманитарного дискурса, продуцирующего множество рядоположенных гипотетических построений.

В истории развития науки концепции, как правило, генетически предшествуют теории, составляя базу ее формирования. На определённом этапе своего развития трансформируется в научную теорию (происходит теоретизация концепции).

Концепция отличается, с одной стороны, от теории, а с другой стороны, от суммы не концептуализированных идейно-смысловых элементов, играющих по отношению к ней роль строительного материала. Эти элементы могут присутствовать практически во всех сферах общественной жизни, проявляться в поведении людей. Концептуализация же осуществляется в определенных формах общественного сознания, связанных с научным или философским дискурсом. До возникновения научной психологии сферой формирования концепции одарённости служили такие сферы общественного сознания, как философия и философская антропология, медицина, педагогика, религия, искусство и др.

При этом следует учитывать сложную структуру понятия «одарённость», его тесную смысловую связь с целым рядом близких концептов (таких, как индивидуальность, задатки, развитие и др.). Для каждого из этих концептов можно вывести самостоятельную периодизацию становления.

Так, первое приближение к концептуальному рассмотрению проблемы одарённости, связанное с проблемой способностей, имеет давнюю и вместе с тем противоречивую традицию. Её истоки прослеживаются в древних религиозных учениях, в трудах философов. С учетом уровня развития психологических знаний о способностях в осмыслении проблемы одарённости можно выделить следующие подходы [2].

1. Философско-антропологический. В рамках данного подхода феномены, относящиеся к способностям, рассматриваются в широком контексте самых общих проблем мироздания и осмысления места человека в мире.

2. Религиозно-антропологический, приверженцами которого эти феномены рассматриваются в столь же широком контексте осмысления мира как результата творения и действия Божественного промысла и отношений человека и Бога.

3. Эмпирический. Этот подход ориентирован на опытное познание природы (в том числе не только внешней, но и внутренней, психической природы человека) в ее проявлениях. С этим подходом связаны, в частности, попытки описать и классифицировать основные виды и типы способностей и осознать их).

4. Этический. При этом подходе в центре внимания исследователя оказываются отношения между людьми, и в этом ракурсе рассматривается непосредственный предмет исследования, в том числе способности.

5. Начально-аналитический. Об этом подходе можно говорить в связи со становлением человековедческих наук: истории, педагогики, социологии, психологии, – и исследованием способностей с использованием специфических научных методов.

6. Функциональный. В русле этого подхода способности рассматриваются с точки зрения их функциональных характеристик, что является необходимым (не достаточным) условием становления системного подхода.

7. Целостный (или системный) подход. Лишь этот подход открывает путь к изучению способностей человека как целостной системы, основанному на принципах системного анализа.

Приближение, связанное с концептом творчества, также предполагает выделение определенных подходов. Первое упоминание о природе творчества мы встречаем в трудах древних философов. Аристотель в своей силлогистике устанавливает механизм порождения новых знаний путем выстраивания алгоритма логических умозаключений. На донаучном этапе становления психологического знания дедукция рассматривалась как творческий акт (Р. Декарт, Г. Лейбниц), хотя, начиная с «Нового органона» Ф.Бэкона, возникли сомнения в ее творческом характере как метода мышления, не способного давать по-настоящему новые знания.

Данные подходы определения природы творчества носили индетерминистский характер. Только в эпоху господства ассоциативной концепции в психологии появились представления о природе творчества, отчасти соответствующие «детерминистским идеалам научности»: о творческом синтезе (В. Вундт) и творческих ассоциациях (А. Бэн). С изменением стиля мышления из механодетерминистского в биодетерминистский происходит изменение перспектив поиска факторов появления психических продуктов.

Гештальтизму принадлежит открытие понятия инсайта как акта мгновенной перестройки психических структур во время возникновения нового в процессе мышления. Однако позднее представителю вюрцбургской школы О. Зельцу удалось высветить слабые стороны гештальтизма обосновать положение, что «именно задача актуализирует знания при репродуктивном мышлении и операции, служащие методами решения задачи, при так называемом продуктивном мышлении» [3. С. 437].

3. Фрейд считает творчество одним из способов избавления индивида от сексуальной энергии путем сублимации [4]. Обобщая развитие феноменологии креативности на данных этапах исследовательских программ психологической мысли, М. Г. Ярошевский отмечает, что в этих концепциях, несмотря на их различия, присутствует общее – научное детерминистское объяснение появления «психических продуктов», не имеющих места «в прежнем опыте индивида», определенный способ объяснения возникновения нового [5].

Наряду с принципом разграничения концепции и теории как форм развития знания и общенаучным принципом единства исторического и логического подходов предполагается в историко-теоретическом исследовании становления психологической концепции одаренности использовать в качестве методологического принципа парадигмально-линеарный принцип изучения истории психологии, который состоит в следующем.

С одной стороны, учения и подходы, принадлежащие к одной эпохе, группируются на базе единой мыслительной парадигмы. Основанием для этого становится общность их социокультурного фундамента, поскольку не подвергается сомнению, что господствующие в обществе ценности, установки, поведенческие стереотипы, образ мышления эпохи имплицируют и способы мышления исследователей и философов. При этом сами эти способы могут быть весьма различными по своей направленности, вплоть до полной противоположности. Но при этом культурно-исторически обусловленная мыслительная парадигма задаёт мыслительный «горизонт», в рамках которого происходит теоретическая разработка проблем и за пределы которого мысль исследователя выйти не может. Таким образом, мыслительная парадигма может рассматриваться и как множество ограничений, налагаемых на возможности познания феномена одаренности. Наглядным проявлением этих ограничений могут служить, в частности, идеальные типы – прообразы одарённой личности, формируемые в каждой парадигме.

С другой стороны, наряду с парадигмальной группировкой, предлагается ис-

пользовать линеарную группировку изучаемых подходов. Притом, что внутри каждой парадигмы могут быть серьезные различия в подходах к интерпретации одного и того же феномена, в то же время существует и хронологическая кросспарадигмальная преемственность в развитии подходов, что позволяет говорить, например, о «платоновкой», «аристотелевской», «картезианской» и др. линиях, доводя их плоть до современных психологических подходов. При этом выделяемые линии имеют сложную конфигурацию, могут пересекаться, ветвиться, обрываться и т.д.

Таким образом, каждый из изучаемых психологических подходов, с одной стороны, принадлежит к определенной парадигме, либо находится на пересечении двух парадигм, обнаруживая черты, свойственные обеим, с другой стороны, можно говорить о принадлежности его тем или иным линиям.

Обобщая возможности влияний, оказываемых культурно-историческими характеристиками эпохи на учения, содержащих теоретические или методологические предпосылки концепции одаренности, можно выделить следующие четыре мыслительные парадигмы.

I. Антрополого-телологическая парадигма, объединяющая учения античности и средневековья. Мыслительный горизонт, задаваемый этой мыслительной парадигмой, определяется общей направленностью мышления на разработку проблем человека и Бога (богов), причём в античности в центре внимания находится человек, а в средник века – Бог. Что же касается отношений человека и природы, то в этот период начинается постепенное формирование гносеологического (субъект-объектного) подхода, накапливаются теоретические предпосылки для осознания природы в качестве объекта познания и воздействия со стороны субъекта – человека.

В границах этого мыслительного горизонта происходит осознание некоторых объективных проявлений феномена одарённости (насколько он может проявляться в условиях данной социокультурной парадигмы) и их теоретическое отражение в философских учениях.

II. Функционально-эмпирическая, парадигма, объединяющая учения эпохи Возрождения и нового времени. В основе этой парадигмы лежит формирующееся (а затем и сформировавшееся) буржуазное мировоззрение, с характерным для него отношением к природе как источнику производительных сил и восприятием человека как активного действующего и познающего субъекта, хозяина жизни и природы. Проблемы, касающиеся отношения между человеком и Богом, отходят на задний план (поэтому данную парадигму нельзя назвать антополого-теологической). Хотя человек воспринимается как центральная фигура универсума, активный деятель и преобразователь природы, но эта его роль не находится в фокусе мыслительной рефлексии (что характерно для эпохи Возрождения. Но теперь это уже пройденный этап). Главное, что занимает умы мыслителей, – это отношение человека к природе, способы и методы воздействия на нее, в том числе способы ее преобразования, способы ее использования, способы ее познания. Вот почему данная парадигма называется функционально-эмпирической (а не антропологической или антропоцентрической).

Из сказанного ясно, что именно в данной парадигме окончательно формируется и утверждается гносеологическое (субъект-объектное) отношение к природе: человек выступает как активный субъект воздействия на природу и познания её, а природа – как пассивный объект познания, использования и преобразования.

При этом в категорию «природа» входит не только природа, внешняя по отношению к человеку, но, что принципиально важно, и внутренняя его природа – его природные задатки, способности.

В границах мыслительного горизонта,

задаваемого данной парадигмой, происходит осознание некоторых проявлений феномена одаренности и специфическое для данной парадигмы теоретическое оформления результатов этого осознания. При этом наблюдается и продолжение линий, начало которых восходит к предшествующей парадигме (так, в вопросе о врожденных идеях Декарт продолжает линию Платона, а Юм – линию Аристотеля).

III. Протонаучная парадигма. Необходимо сразу отметить, что выделенные парадигмы не являются хронологически изолированными друг от друга, соответствующие им хронологические отрезки могут частично совпадать, накладываться друг на друга.

В этом смысле введение понятия социокультурно обусловленной мыслительной парадигмы есть проявление принципа единства исторического и логического подходов.

Общее содержание протонаучной парадигмы состоит в том, что в эпоху развитого капитализма мышление людей отходит от универсально-философских воззрений, стремящихся к универсальному охвату объективной реальности, и тяготеет к конкретно-научному знанию, выделяющему специфические фрагменты реальности, стремящемуся к предметной и методологической специализации. В то же время адекватные методологические инструменты такого познания еще не созданы, по причине чего это стремление принимает спекулятивные формы.

Предпосылки протонаучной парадигмы были заложены в гносеологических учениях нового времени (начиная с Бекона и кончая Декартом, Юмом, Кантом), относящихся к функционально-эмпирической мыслительной парадигме. Но в этих учениях вопросы познания природы решались в общегносеологическом ключе, и сама их постановка была прерогативой философов, рафинированных мыслителей. В рамках же протонаучной парадигмы дух научного познания становится духом эпохи, проникает собой обыденное сознание.

Эта парадигма также задаёт своеобразный мыслительный горизонт, в пределах которого исследуются как уже известные, так и новые проявления феномена одарённости.

На этапе господства протонаучной парадигмы гносеологическое отношение человека к природе сохраняется, но уже начинают, сперва исподволь, а затем все более явно, проявляться и накапливаться противоречия, связанные с этим отношением. Накапливаются предпосылки формирования нового, трансцендентального отношения человека к природе, и соответствующей трактовке одаренности.

IV. Научная парадигма, представляющая собой не что иное, как мыслительную парадигму психологической науки. Отличия этой парадигмы от всех предыдущих связаны с более жесткими и специфическими ограничениями, налагаемыми на мышление требованиями научности – строгости, доказательности, нетривиальности (научной новизны), эмпирической подтверждаемости. Помимо этих специфических ограничений, в значительной мере сохраняются и ограничения протонаучной парадигмы – в той мере, в какой мышление ученого сохраняет зависимость от социокультурных факторов своей эпохи.

В рамках научной парадигмы процесс концептуализации одаренности продолжается уже в контексте психологической науки, с использованием научных методов, включая методы эмпирической проверки выдвигаемых гипотез путем наблюдений и экспериментов.

В силу этого по отношению к научной парадигме в полной мере действует принцип линеарности: теоретические и методологические предпосылки концепции одаренности, сформировавшиеся в рамках предшествующих мыслительных парадигм, проявляются и в научных теориях одаренности. Заметим, что именно этот факт и делает осмысленным историко-те-

оретическое исследование становления психологической концепции одаренности. Если бы научная парадигма не сохраняла идейной преемственности с исторически предшествующими мыслительными парадигмами, то ни нужды, ни смысла в таком анализе не было бы.

Хронологически научная парадигма на значительном отрезке времени (примерно с середины XIX в. – условно выделяемого момента возникновения психологической науки) сосуществует с протонаучной.

Исторический период господства научной парадигмы допускает и внутреннюю периодизацию, основанную на выделении определенных значимых вех. Так, появлением в Европе фундаментального исследования Ф. Гальтона «Гений и наследственность» (1869) ознаменован сам факт зарождения глубокого и устойчивого научного интереса к проблеме одарённости, сопровождаемого периодами его повышения и ослабления. Однако периодизация развития психологической концепции одарённости в рамках научной парадигмы выходит за рамки тематики данной статьи.

Подводя итог сказанному, отметим, что применение парадигмально-линеарного принципа при изучении процесса исторического становления психологической концепции одаренности позволяет рассматривать современные подходы научной психологии к изучению феномена одаренности в соотнесении с их идейными «предтечами», выявленными в рамках предшествующих мыслительных парадигм. Так, «атомарно-онтологические» подходы Дж. Гилфорда, Б. М. Теплова и других ученых, интерпретирующие одарённость как природную данность, онтологический феномен и строящие свои исследования на выделении задатков, дифференциации способностей, типов одаренности, можно рассматривать как продолжение линии Демокрита и линии Декарта. «Гносеологические» подходы (Л. С. Выготский, Ю. Д. Бабаева и др.), в рамках которых одаренность рассматривается как генетически обусловленный компонент способностей, развивающийся в соответствующей деятельности или деградирующий при ее отсутствии (то есть как потенциал, который может актуализироваться при определенных условиях, которые не зависят от самого субъекта), – как продолжение линии, идущей от Аристотеля с его идеей актуализации потенциальных возможностей. «Трансцендентальные» подходы (А. А. Мелик-Пашаев, В. И. Панов и др.), в качестве определяющего условия формирования и развития одаренности полагающие среду, которая, в свою очередь, активно формируется субъектом, очевидно, продолжают линию Платона – Канта.

Таким образом, применение предлагаемого подхода позволяет выявить социокультурные и теоретико-методологические предпосылки современных научных подходов к исследованию одарённости и тем самым создает необходимые условия для теоретизации этой концепции.

ПРИМЕЧАНИЯ

1. Одаренность: Рабочая концепция / Под ред. В. Д. Шадрикова. – М: ИЧП «Издательство Магистр», 1998.

2. Баграмянц, М. Л. Психология одарённости: теория, эксперимент, практика. – М., 2007.

3. Рубинштейн, С. Л. Основы общей психологии. – СПб.: Питер Ком, 1998. – С. 437.

4. Фрейд, З. О психоанализе; Я и Оно // Фрейд З. Психология бессознательного. – М., 1990.

5. Ярошевский, М. Г. Психология творчества и творчество в психологии // Вопросы психологии. – 1985. – № 6.

РЯЗАНСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ ИМ. С. А. ЕСЕНИНА

УДК 37.013
ББК 74.00
Общая педагогика

ФОРМИРОВАНИЕ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДИАГНОСТИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ УЧИТЕЛЯ КАК ИННОВАЦИОННОЕ НАПРАВЛЕНИЕ В ОБРАЗОВАНИИ

Кандидат педагогических наук О. В. Еремкина

В статье охарактеризованы сущность психолого-педагогической диагностической культуры учителя, пути ее формирования, определяющие инновационную направленность его профессиональной деятельности на осуществление диагностического сопровождения безопасного личностного развития детей.

Ключевые слова
Психолого-педагогическая диагностическая культура учителя, диагностическая деятельность учителя, диагностическое сопровождение безопасного личностного развитие ребенка, смыслообразующие технологические воздействия, профессионализм учителя, рабочая мотивация

Гуманистический подход, субъектные отношения между педагогом и детьми предполагают наличие в педагогической деятельности учителя диагностического компонента, обеспечивающего познание личности, отражение устойчивых интегральных свойств личности ребенка. Вслед за И. А. Зимней мы убеждены в том, что – изучение, исследование личности обучающегося, его учебной деятельности, статуса в учебном коллективе методами педагогической психологии является одним из профессиональных аспектов педагогической деятельности: это самостоятельная познавательная задача и условие успешности такой деятельности[1].

В контексте «Концепции модернизации Российского образовании на период до 2010 года», ценности и смыслы диагностического сопровождения безопасного развития детей можно рассматривать как одно из приоритетных инновационных направлений «преодоления оторванности педагогической науки от запросов современного общества и передовой образовательной практики». Формирование этих ценностей у учителей возможно только на основе психолого-педагогической диагностической культуры, определяемой нами как подструктуру профессионально-педагогической культуры учителя, стержнем которой является ценностно-смысловая характеристика, определяющая направленность его профессиональной деятельности на осуществление

диагностического сопровождения жизни ребенка, безопасность и оптимизацию его развития.

По итогам нашего исследования, в котором решались задачи выявления тенденций, условий и технологий формирования психолого-педагогической диагностической культуры учителя в системе непрерывного педагогического образования была создана модульная система, представляющая собой комплекс педагогических, психологических и организационных действий, направленных на построение и изменение отношений между субъектами педагогического процесса с целью формирования у учителей психолого-педагогической диагностической культуры:

культурологический модуль – ориентация системы вуза и ее преподавателей на общую профессиональную и диагностическую культуру; гуманная, культуротворческая, качественно своеобразная и вариативная среда образования;

смыслосодержательный модуль – амплификация гуманистических смыслов педагогической деятельности, гуманизация отношений между преподавателями и студентами, личностный подход; включение смыслообразующих технологических воздействий в учебно-воспитательный процесс; сотрудничество, сотворчество;

организационно-педагогический модуль – реализация принципа диагностического сопровождения безопасного личностного развития в контексте: психолого-педагогических дисциплин, самостоятельной работы студентов, педагогических практик; самопознания, индивидуальных программ личностного и профессионального саморазвития студентов; дополнительного образования, воспитательной деятельности вуза; системы повышения квалификации; общественной деятельности;

психолого-педагогический модуль – стимулирование психолого-педагогической творческой деятельности на диагностической основе в учебно-исследовательской и научной работе студентов и учителей-практиков в системе повышения квалификации; обучение технологии решения проблемных психодиагностических задач; использование психодиагностических таблиц, кейс-метода, контекстного обучения и рефлексивных технологий.

Характеризуя инновационное по своей сути направление модернизации непрерывного профессионального образования – формирование психолого-педагогической диагностической культуры учителя – кратко остановимся только на некоторых, наиболее эффективных компонентах модульной системы. К ним мы относим: смыслообразующие технологические воздействия, интеграция технологий работы с психодиагностическим таблицами, рефлексивных технологий и кейс-метода в контекстном обучении, реализацию принципа диагностического сопровождения в контексте изучения педагогических дисциплин.

Смыслообразующие технологические воздействия, (смыслотехнические по Д. А. Леонтьеву[2]), мы используем как эффективные способы влияния на динамические смысловые системы личности будущего учителя для формирования психолого-педагогической диагностической культуры, стимулирования личностных смыслов психодиагностического сопровождения безопасного личностного развития детей.

Включение в структуру смыслов новых источников или изменение их смысла предполагает *1) подключение дополнительных мотивов (*самопознание в ходе освоения диагностического инструментария; создание программ индивидуального личностного и профессионального саморазвития); *2) подключение смысловых конструктов через специфическое означивание объекта (*создание смыслового образа личности ребенка, яркая характеристика «проблемного» ребенка, обращение к личным проблемам) *и 3) подключение смысловых диспозиций (*ссылка на личный педагогический и диагностичес-

кий опыт преподавателя и опыт известных людей, обращение к внутренней личностной позиции гуманного учителя как профессионала).

Изменение психологических характеристик источников смысла, что влечет за собой изменение мерности данного смысла, усложнение его структуры предполагает *актуализацию смысловых связей (*изменение цели деятельности будущего учителя благодаря актуализации более значимой цели; технологическая проработка ключевых характеристик педагогической деятельности на уровне психолого-педагогической диагностической культуры (разнообразие умений, идентифицируемость действий, значимость деятельности, самостоятельность, отдача и обратная связь); диагностика смыслового пространства, раскрытие процесса его формирования в течение всей жизни).

Самопознание и создание на этой основе индивидуальных программ личностного и профессионального развития учителей начинается с первых лет обучения в вузе и предусматривает включение в самостоятельную и учебную работу таких видов работ как: создание и осуществление программы саморазвития какого-либо личностного качества на диагностической основе; выполнение сквозного (1–3 курсы) задания «Исследование трех возрастов»; творческое задание «Оценка готовности к профессиональному выбору (ретроспективная) и удовлетворенности профессиональным выбором»; творческая работа «Я – как будущий профессионал» и др. С помощью контент-анализа текстов

Таблица 1

Реализация принципа психодиагностического сопровождения в контексте изучения педагогических дисциплин

Название курса, тема (логика учебного предмета)	**Включение контекста психодиагностического сопровождения образовательного процесса в логику учебного предмета**
Курс *«Введение в педагогическую деятельность»* 1. Личность современного учителя, педагога-профессионала, гуманиста 2. Общая и профессиональная культура учителя 3. Самовоспитание и самообразование будущего педагога	– наличие в структуре личности современного учителя потребности в диагностическом сопровождении безопасного личностного развития детей; – наличие в профессиональной культуре психолого-педагогической диагностической культуры; – самопознание как средство личностного и профессионального развития;
Курс *«Теория и методика воспитания»* 1. Система деятельности педагога-воспитателя 2. Методика работы классного руководителя 3. Технология в воспитательном процессе	– наличие в структуре деятельности учителя и его личности психолого-педагогической диагностической культуры и потребности в диагностическом сопровождении личностного развития детей; –диагностическое сопровождение развития личности как направление его деятельности; – решение психодиагностических проблемных задач, работа с психодиагностическими таблицами, кейс-метод.

самостоятельных творческих работ может осуществляться оценка динамики рефлексивной культуры.

Смыслообразующие технологические воздействия теснейшим образом переплетаются с другими компонентами модульной системы формирования психолого-педагогической диагностической культуры. Так, актуализация смысловых связей происходит не только в процессе изменения цели или диагностики ценностей и смысложизненных ориентаций (по М. Рокичу, «СЖО» Д.А. Леонтьева), но и благодаря включению принципа психодиагностического сопровождения в контекст педагогических предметов, что показано на примере некоторых тем по «Введению в педагогическую деятельность» и «Теории и методики воспитания» (таблица 1). Принцип диагностического сопровождения безопасного личностного развития детей включенный в контекст любой педагогической темы позволяет наилучшим образом реализовать все аспекты контекстного обучения: семиотические, психолого-дидактические, научные, профессиональные.

В способности учителя решать педагогические проблемные психодиагностические задачи реализуются практически все сущностные характеристики психолого-педагогической диагностической культуры учителя: ценностно-смысловое отношение к ребенку, желание понять; прогнозировать его безопасное личностное развитие на основе диагностического сопровождения; бережное, заботливое отношение, квалифицированное решение его проблем на высоком профессиональном уровне и т.д. Решение проблемных педагогических задач может осуществляться с помощью разных технологий.

Процесс решения педагогической, особенно психодиагностической задачи, для решения которой необходима диагностика индивидуальных особенностей ребенка, представляет собой поиск выхода из затруднения, что создает возможность включения учителей в *эвристический поиск*. Для более эффективного использования проблемного обучения используются три вида «приближения» учителей к эвристическому поиску: обучение постановке проблемных *вопросов*, поэтапное вычленение педагогических *проблем* и выдвижение *гипотез*.

Кейс-метод или ситуативный метод используется самостоятельно и удачно вписывается в структуру контекстного обучения, который полностью отвечает целям и задачам формирования у учителей потребности в диагностическом сопровождении развития ребенка. Кейс-метод предполагает объяснение любого психологического явления в контексте, с учетом его внутренней структуры. Два вида логики отбора содержания в контекстном обучении – логика *учебного предмета* как «консервированного» прошлого научного знания и логика *будущей профессиональной деятельности* – создают психолого-педагогические условия для наполнения познавательной деятельности личностным смыслом (А. А. Вербицкий)[3].

Психодиагностические таблицы, впервые созданные Н. П. Локаловой[4], модифицированные А. Ф. Ануфриевым и С. Н. Костроминой[5], С. В. Вахрушевым, Л. А. Венгером, используются как эффективная форма описания типичных трудностей (проблем) в обучении и воспитании детей. С их помощью даётся полная информация о возможных причинах отклонения от нормы, вариантах психодиагностики, путях коррекционной работы. Это ориентировочная основа диагностической деятельности учителя от формулировки проблемы до определения педагогических воздействий.

Сочетание кейс-метода и психодиагностических таблиц позволяет «сворачивать» и «разворачивать» педагогические проблемы. В последовательности «кейс-метод – таблицы» – осуществляется анализ ситуации, формулировка проблемы

(трудности), поиск путей решения педагогической задачи; в обратной последовательности – рефлексивная деятельность по «наполнению» проблемы педагогическими подробностями, создание «сценария» педагогической ситуации. В процессе решения педагогических психодиагностических задач приобретаются умения: осуществлять феноменологию трудностей в обучении, воспитании или развитии ребенка; формулировать проблему, выдвигать гипотезы; подбирать соответствующий релевантный психодиагностический инструментарий и искать пути решения педагогических проблем.

Существует представление *о профессиональной способности*, обуславливающей успешность деятельности, которая не является суммой качеств, а представляет собой целостность, синтез, комплекс, функциональный орган (А. Н. Леонтьев. В. Н. Мясищев, Б. М. Теплов). Наличие

Таблица 2

Степень влияния различных технологий на формирование ведущих признаков психолого-педагогической диагностической культуры учителя

	Технологии формирования психолого-педагогической диагностической культуры учителя	смыслообразующие технологические воздействия	контекстное обучение	кейс-метод	рефлексивные технологии	работа с психодиагностическими таблицами	обучение студентов решению проблемных педагогических психодиагностических задач	самопознание и создание индивидуальных программ личностного и профессионального развития
Ведущие признаки психолого-педагогической диагностической культуры учителя	ценности и смыслы диагностического сопровождения безопасного личностного развития	+*	+	+	+	+	+	+
	ценности творческой индивидуальности	+	+	+	+		+	+
	развитая рефлексивная и коммуникативная культура	+	+	+	+	+	+	+
	диагностическая направленность и компетентность					+	+	+
	умение отбирать релевантные методы психодиагностики					+	+	+
	способность решать проблемные педагогические психодиагностические задачи	+	+	+	+	+	+	+
	умение создавать программы личностного и профессионального саморазвития на психодиагностической основе.	+	+	+	+	+	+	+

* – знаком «+» отмечено значительное и безусловное влияние технологии на формирование ведущих признаков психолого-педагогической диагностической культуры учителя

профессиональной способности выражается в значительном количестве синергично взаимосвязанных элементов, интегрированных в единый личностный комплекс (М. В. Клищевская)[6]. На наш взгляд способность эффективно решать психодиагностические задачи может рассматриваться как одна из таких профессиональных способностей. В комплексе со значимыми ценностными, смысложизненными ориентациями и рефлексивной культурой учителей и студентов они выступают главными показателями становления психолого-педагогической диагностической культуры учителя.

Названные технологии и педагогическая модульная система в целом формирует психолого-педагогическую диагностическую культуру учителя, а показателями ее сформированности выступают *ведущие признаки*: ценности и смыслы диагностического сопровождения безопасного личностного развития; диагностическая направленность и компетентность; умение отбирать релевантные методы психодиагностики; ценности творческой индивидуальности; умение создавать программы личностного и профессионального саморазвития на диагностической основе; развитая рефлексивная и коммуникативная культура; способность решать проблемные психодиагностические задачи. Формированию ведущих признаков психолого-педагогической диагностической культуры технологии способствуют в разной степени (в таблице 2 этот факт отмечен знаком «+»).

Исследование позволило выявить и обосновать ряд *закономерностей* формирования психолого-педагогической диагностической культуры учителя в системе непрерывного педагогического образования. К ним относятся: 1) влияние психолого-педагогической диагностической культуры на процесс формирования профессионализма учителя; 2) необратимость процесса формирования психолого-педагогической диагностической культуры учителя, связанная с необратимостью процесса смыслостроительства и формирования рабочей мотивации.

Результаты нашего исследования позволяют сделать некоторые *выводы*:

– психолого-педагогическая диагностическая культура учителя как качественная определенность его диагностической деятельности обладает существенным мотивирующим потенциалом, способствует преобразованию *предметной* деятельности учителя через обогащение ее диагностическими задачами, формированию ключевых характеристик работы и высокой внутренней рабочей мотивации учителя.

– в формировании психолого-педагогической диагностической культуры учителя ведущее значение принадлежит ее смысловому компоненту, стимулирующему процесс изменения педагогических ценностей, смысла профессиональной деятельности под влиянием включения в нее нового предмета – осуществление безопасного личностного развития ребенка на основе диагностического сопровождения.

– универсальная модульная технологическая система, содержащая культурологический, смыслосодержательный, психолого-педагогический и организационно-педагогический модули работоспособна и эффективна для всех этапов непрерывного педагогического образования.

– продуктивные педагогические технологии обучение решению проблемных педагогических психодиагностических задач, смыслообразующие технологические воздействия, технологии самопознания и построения индивидуальных программ личностного и профессионального развития, контекстное обучение, кейс-метод, специальные психодиагностические таблицы и рефлексивные технологии эффективны для всех этапов профессионального обучения.

ПРИМЕЧАНИЯ

[1] Зимняя, И. А. Педагогическая психология: Учебник для вузов. Изд. 2-ое, доп., испр. и перераб. – М.: Логос, 2001.

[2] Леонтьев, Д. А. Психология смысла: природа, строение и динамика смысловой реальности. 2-е испр. изд. – М.: Смысл, 2003.

[3] Вербицкий, А. А. Новая образовательная парадигма и контекстное обучение: Монография. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 1999.

[4] Локалова, Н. П. Как помочь слабо успевающему школьнику. Психодиагностические таблицы: причины и коррекция трудностей при обучении младших школьников русскому языку, чтению и математике. – 3-е изд., перераб. и доп. – М.: Ось-89, 2005.

[5] Ануфриев, А. Ф., Костромина, С. Н. Решение диагностических задач практическим психологом в системе образования // Вопросы психологии. – 2000. – № 6. – С. 26-37.

[6] Клищевская, М. В. К проблеме профессионального развития // Вестник Московского университета. Серия 14. Психология. – 2001. – № 4. – С. 3–11.

РЯЗАНСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ ИМ. С. А. ЕСЕНИНА

УДК 37.14.5
ББК 74.200 + 74.04
Педагогика, образование

СТАНОВЛЕНИЕ МЕЖКУЛЬТУРНОГО ОБУЧЕНИЯ В ДИАХРОНИИ, ЭВОЛЮЦИЯ ПОНЯТИЯ «ЛИНГВОСОЦИОКУЛЬТУРНАЯ КОМПЕТЕНЦИЯ»

Кандидат педагогических наук
Л. П. Костикова

В статье рассматривается история развития понятия «лингвосоциокультурная компетенция», которое обусловлено не только современными социокультурными предпосылками, но и опирается на ряд традиций отечественной и зарубежной философии, педагогики и психологии. Данное понятие – это отражение насущных изменений во взглядах на цели и методы обучения, на концепцию образования. Проследив истоки диалогового подхода к обучению и культуре, автор концентрируется на англоязычной и германской педагогической традициях, заявляющих о необходимости пересмотра образования как поликультурного. Выделены эволюционные этапы в теории поликультурного обучения, рассмотрены факторы, способствовавшие данной эволюции – полиэтничность общества, усиление миграционных процессов, борьба с шовинизмом и расизмом, интеграция культурных меньшинств в макрокультуру за счет подчеркивания равной ценности всех культурных сообществ. Формулируется определение рассматриваемой компетенции, а также её отличие от смежных понятий.

Ключевые слова
Образование, культура, интеграция, поликультурное образование, диалоговый подход, лингвосоциокультурная компетенция

Развитие понятия «лингвосоциокультурная компетенция» обусловлено не только современными историческими и социокультурными предпосылками, но и опирается на ряд традиций отечественной и зарубежной философии, педагогики и психологии. Оно сформировалось в результате продолжительного процесса, явившегося отражением изменений во взглядах на цели и методы обучения. Считаем, что для более полного понимания сущности лингвосоциокультурной компетенции следует проследить становление этого понятия в диахронии.

Большой интерес, например, представляет программа «Панпедия», разработанная Коменским в XVI веке. Великий мыслитель, исходя из посылки об общности людей, их потребностей и устремлений, обосновывает панпедию как программу универсального воспитания всего человеческого рода. Существенную часть «Панпедии» составляет формирование у детей умений жить в мире с другими, выполнять

взаимные обязанности, уважать и любить людей. Комплекс данных умений, вероятно, и может быть приравнен к понятию «межкультурная грамотность» на самых ранних этапах его развития.

Пониманию сущности, целей, функций межкультурного образования помогают идеи Н. К. Рериха о «благодетельном синтезе», под которым он понимает «единение культур», создающее благотворное сотрудничество людей, а также идеи выдающихся философов и историков современности (Н. А. Данилевский, Э. Мейлер, А. Тойнби, Ю. Яковец) о целостности культурно-исторического развития человечества и наличии некоторых сходных принципов функционирования культур разных народов.

Большой интерес для понимания роли межкультурного образования в становлении личности представляют идеи П. Ф. Каптерева о взаимосвязи национального и общечеловеческого в педагогике. К особенностям педагогического процесса, обусловленным национальными ценностями, П. Ф. Каптерев относил язык, религию, быт. Он призывал развивать в детях чувство принадлежности ко всему человечеству, сокращать в школах мысли о том, что родной народ – единственный носитель истинной культуры, а прочие народы и культуры второстепенны, незначительны. П. Ф. Каптерев подчеркивал, что в воспитании следует обращаться не к одному народу, а ко многим, рассмотреть их идеалы и ценными чужими свойствами пополнить недостатки своего национального идеала. Под социокультурной компетенцией в ракурсе педагогической концепции П. Ф. Каптерева следует рассматривать идею о равенстве культур, понимание факта и необходимости их взаимопроникновения и взаимообогащения, умение отказаться от шовинистических взглядов на ценность своей культуры по сравнению с прочими.

В западной традиции 19 века понятие «лингвосоциокультурная компетенция» приравнивалось к совокупности языковых и социокультурных знаний. Идею о необходимости соизучения языка и культуры можно проследить к началу девятнадцатого века, к трудам Вильгельма фон Гумбольдта, хотя справедливости ради необходимо отметить тот факт, что рассматриваемого понятия в то время как такового не существовало – оно не было конкретизировано. В выступлениях участников Восьмого неофилологического конгресса в Вене в 1898 году было озвучено требование знакомить учащихся с государственным устройством иных стран и в связи с этим создавать тексты для чтения, содержащие знания о чужом народе, его нравах и бытовых реалиях. Данный аспект обучения, сформировавшийся на стыке культурологии и иностранного языка, получил название страноведения.

В Великобритании и США начала и середины двадцатого века понятие «Cultural Studies» – изучение чужой культуры – развивалось в виде двух отдельных направлений – «British Studies» и «American Studies» и понималось скорее в чисто прагматическом смысле как межпредметная дисциплина, сочетающая в себе сведения из истории, литературы, географии, политологии и иностранного языка [1. С. 12]. Курсы и программы с таким названием до сих пор широко распространены в зарубежной педагогике, относительно удачны попытки их внедрения в содержание среднего и высшего образования и в отечественной традиции. Однако, по утверждениям некоторых специалистов, содержание большинства курсов по страноведению является «ориентированным на знания, …не удовлетворяющим интересам ни студентов, ни преподавателей, поскольку теоретические знания, лежащие в основе этих курсов, не способствуют эффективному включению в межкультурную коммуникацию» [2. С. 96]. В любом случае, именно межпредметные курсы, возникшие в середине 20 века в Западной Европе и США, заложили основы практического обучения межкуль-

турной грамотности. Отмечается, что «сами термины Intercultural communication и Intercultural competence (Межкультурная коммуникация и Межкультурная компетенция, соответственно) применялись первоначально в связи с психологическим тренингом, проводимым в США, а затем и в Европе, и готовившим его участников к пребыванию за границей. Участников тренингов учили распознаванию вербальных и поведенческих феноменов чужой культуры, соотнесению их с родной культурой и адекватным реакциям на них» [3. С. 5].

Новый мощный импульс развитию поликультурного подхода к образованию и формулировке лингвосоциокультурной компетенции как его цели был дан в зарубежной традиции во второй половине 20 века. Первоначальные теоретические и практические межкультурные элементы, внесенные в педагогическую жизнь различных стран в 60-70-е годы, известны как многоэтническое образование (multiethnic education), ставившее своей целью создание, утверждение и развитие гармонии в отношениях между членами различных этнических групп. Однако, под влиянием новой волны эмигрантов, нахлынувшей в 70-80-е годы (США, Канада, Германия и др.), эти многоэтнические перспективы довольно быстро претерпели концептуальные трансформации и выкристаллизовались в более позднее, осовремененное понимание межкультурного образования и межкультурной грамотности.

Большая часть зарубежных исследований придерживается мнения о том, что лингвосоциокультурное образование должно ориентироваться на культуру переселенцев. Бос-Нюнинг указывает на то, что теоретическое толкование понятия «культура мигрантов» (Migrantenkultur) является на сегодняшний день центральной, но пока нерешенной задачей исследователей процессов миграции [4. С. 358]. Межкультурное / поликультурное образование должно включать в себя изучение традиций родной культуры, процесса переработки этих традиций в рамках новой культуры, поскольку конфронтация с изменившимися условиями жизни вызывает необходимость в выработке новых культурных ориентиров [5. С. 359]. Такая формулировка задач межкультурного образования предполагает необходимость серьёзного изучения культуры мигрантов, но избегает таких педагогических штампов, как «взаимное культурно обогащение». Обобщающим, на наш взгляд, является тезис о том, что межкультурное образование с позиций изучения культур мигрантов рассматривает культурные изменения и культурную диффузию как имеющие место и необходимые процессы. Оно призвано оказать помощь и поддержку представителям обеих контактирующих культур, воспитывая такие качества как взаимная открытость, интерес и терпимость. Именно они и являются слагающими понятия «лингвосоциокультурная компетенция» с позиций межкультурного образования в контексте работы с переселенцами.

В то же время в зарубежной педагогике получила распространение концепция бикультурного образования (Фтенакис и др.), в основе которой лежит идея о необходимости формирования идентичности иностранных школьников и студентов из групп языковых меньшинств. Упоминание в одном и том же контексте понятий «культурная» и «бикультурная идентичность» не является противоречием, а напротив, подчеркивает зависимость становления идентичности от жизненной практики, указывает на её изменяемость и необходимость открытости». Фтенакис говорит о том, что «представители этнолингвистических меньшинств лишь тогда смогут стать действительно бикультурно грамотными членами нового для них общества, когда они осознают свое собственное лингвистическое и культурное наследие» [6. С. 11]. Автор говорит о становлении «билингвально-бикультурной идентичности». Цели бикультурного образования формулируются его сторонни-

ками следующим образом: «Бикультурное образование способствует усвоению сформировавшихся в семье ценностей и норм поведения на эмоциональном и когнитивном уровне, что обеспечивает уверенность в обществе. Бикультурное образование должно предусматривать постоянное сравнение двух культур и развивать способность выделять и критически осмысливать ценности каждой культуры, а также формировать свою собственную культурную идентичность, постижение сущности которой через призму 2 культур будет означать освоение азов бикультурной грамотности» [7. С. 20].

В зарубежной педагогике наряду с межкультурным образованием для мигрантов и бикультурным образованием широкое распространение получила концепция антирасистского воспитания.

Концепция антирасистского воспитания сформировалась в Великобритании в начале 80-х годов первоначально как альтернатива поликультурному образованию. Её возникновение было обусловлено резким учащением случаев расовой дискриминации и расовых конфликтов в городах. Важным толчком для развития данного подхода послужили работы Муллард [8], в которых он представил собственную стратегию «изменения структуры общественно-воспитательной системы». Наряду с Муллард представителями антирасистского направления являются Каррингтон, Коул и Троун. Все они считают концепцию антирасистского воспитания не частью, а альтернативой поликультурному образованию. По их мнению, в основе обеих концепций лежат совершенно различные стратегии образовательной политики, базирующиеся, в свою очередь, на различных подходах и методах анализа проблем. Сторонники модели антирасистского воспитания критично замечают, что в концепции лингвосоциокультурной компетенции не индивидуализируется проблема расизма и не затрагиваются конкретные политические и экономические условия и противоречия, касающиеся в равной степени и коренного населения, и групп, подвергающихся рассовой дискриминации [9. С. 123]. По мнению Мулларда, принципиальная разница между лингвосоциокультурным и антирасистским образованием состоит в том, что все педагогические модели, относящиеся к обучению лингвосоциокультурной компетенции, в основе своей ориентированы на культуру, в то время как концепция антирасистского воспитания концентрируется на структуре общества [10. С. 61]. «В отличие от модели межкультурной грамотности, которая предусматривает воспитание уважительного отношения к культурным различиям, концепция антирасистского воспитания предполагает формирование активной позиции по отношению к неравенству и несправедливости» [11. С. 84]. Таким образом, сторонники антирасистской концепции считают недостатком моделей межкультурного образования их аполитичность, связанную с культурологической интерпретацией всех проблем. Несмотря на это, в последние годы в Великобритании и других странах наметилась тенденция к сближению обеих концепций вплоть до их объединения. Этому отчасти способствовала идущая в Великобритании, Германии и других европейских странах педагогическая дискуссия, призванная выработать педагогические стратегии в рамках поликультурного образования, направленные против проявлений расизма и правого экстремизма. По словам Ли, антирасистское воспитание является частью поликультурного образования при условиях, что политическим фактором будет уделено достаточно внимания [12]. Слагающими лингвосоциокультурная компетенции при этом считаются развитие способности критически воспринимать встречающиеся клише, стереотипы, односторонние образы, относящиеся к другим людям и их культурам и выработку у учащихся толерантного отношения к ним [13. С. 97].

В начале 90-х годов за рубежом появились работы, в которых круг задач поликультурного образования был существенно рас-

ширен. Согласно сегодняшнему пониманию проблемы цели и задачи поликультурного образования должны охватывать не только межкультурные отношения в рамках своей страны, но и в рамках Европы и всего мирового пространства. Как подчеркивает Крюгер-Потратц, поликультурное образование призвано помочь обучаемым ориентироваться в обществе, в котором вся жизнь определяется этнической, языковой, религиозной и социальной гетерогенностью, и эта зависимость будет в будущем ещё более чётко выражена. Оно должно научить их обращаться с этим многообразием и найти в нем свое место [14. С. 3].

Необходимо обратить внимание на то, что поликультурное образование не идентично концепции воспитания европейского самосознания («Europaerziehung»), которая нацелена на формирование нового европейского гражданского сознания, хотя они и имеют схожие цели. Так, поликультурное образование должно помочь в преодолении национальных предрассудков и способствовать межкультурному взаимопониманию между различными народами.

В целом можно сделать вывод о том, что за историю становления понятия «лингвосоциокультурная компетенция» как ключевого концепта межкультурного образования было сформировано несколько подходов к определению его сущности. Среди них следует выделить те, что имеют сугубо философские основы, те, что опираются главным образом на методику преподавания иностранного языка, а также те, что носят исконно педагогический характер (концепции межкультурного образования для мигрантов, антирасистского и бикультурного образования). В российской педагогической школе, использовавшей опыт зарубежных коллег, хотя и менее акцентировавшей своё внимание на проблемах вторичной аккультурации, сформировалось собственное видение понятия «лингвосоциокультурная компетенция» как конечной цели межкультурного / поликультурного образования.

На современном этапе лингвосоциокультурная педагогическая концепция – это теоретическое обоснование научно-практической деятельности, направленной на педагогическое решение проблем взаимоотношений субкультур в пределах общего государственного пространства и более того – в пределах общеевропейского и общемирового социумов. Такая деятельность должна учитывать культурные различия и включать множество типов, моделей и ценностных педагогических ориентаций, адекватных мировоззрению и запросам разных культурных групп населения, сопрягать через воспитание путем диалога культурные ценности, содействовать осмыслению личностью своего общественного, культурного, языкового, этнического статуса. Сверхзадачей лингвосоциокультурного образования является формирование национально-языковой целостности в пределах многокультурного и многоэтнического социума.

В мировой педагогике растёт необходимость ответов на широкий круг научных вопросов педагогической деятельности в поликультурном обществе – от реализации демократических идеалов до внедрения иных программ, форм и методов воспитания и обучения. Мировая педагогика стоит перед задачей выявить оптимальные пути функционирования многонациональной системы образования в условиях разнообразной культурной среды при соблюдении последовательной гуманистической и демократической педагогической стратегии. Подобная стратегия означает эффективное воспитание и обучение, при которых личностью приобретаются знания о людях, событиях, культурно-ценностных идеалах, моральных установках социума, языковых нормах и т. д. Такая стратегия предназначена для создания качественно нового наднационального сообщества, опирающегося на мноообразие лингвоэтничесих субкультур. Перспективным способом реализации данной стратегии является линвгсо-

цикультурное образование.

В современном мире воспитание осуществляется при межкультурном взаимодействии различных культурных групп – от малых до центральных, доминирующих на уровне государства. Этот процесс наряду с развитием общенациональной культуры обогащает как превалирующие культуры, так и малые, хотя в связи с процессами интеграции говорить о доминировании одних культур над другими становится все менее верно. Подобная тенденция предполагает сопряжение через обучение и воспитание культурных ценностей всех участников межкультурного диалога, создание общекультурного пространства, в пределах которого каждая личность обретает не только социальный, но и этнически-культурный статус, реализуя принцип культурной самоидентификации. Однако каждая личность в пределах данного общекультурного пространства должна знать и уметь оптимально эффективно взаимодействовать с представителями иных культур, носителями иных языков. Между субэтносами не должно быть внутренней неприязни, личности должны нести в себе ростки шовинизма и культуроцентризма.

Цивилизация 21 века должна строить взаимоотношения слагающих её культур в пределах многонациональных сообществ и систем образования на принципах взаимодействия и взаимопроникновения. Для мировой цивилизации в целом и отдельных государств в частности учёт многокультурности становится педагогическим приоритетом. Его соблюдение является залогом выхода из кризиса межнациональных отношений, назревающего в настоящий момент в Западной Европе и уже давно раздирающего балканские государства. Реализация данного принципа служит условием демократизации как педагогической деятельности, так и общественной жизни. Мультикультурная педагогика приобщает личность к разнообразным языкам, культурам, общенациональной и мировой культуре через понимание ценностей и особенностей национальных культур, через историю человеческой цивилизации на основе диалога культур, обладающих особыми достоинствами и ценностями.

Лингвовсоциокультурное обучение мы понимаем как целенаправленный процесс приобщения к мировой культуре средствами родного и иностранного языков, когда иностранный язык выступает в качестве способа постижения мира специальных знаний, усвоения культурно-исторического и социального опыта различных стран (в том числе и собственной) и народов. Такое обучение есть способ формирования многоязычной, межкультурно компетентной личности, вобравшей в себя ценности родной и иноязычной культур и способной к адекватному, продуктивному межкультурному общению.

Межкультурное общение – это особая форма общения, когда два участника акта общения принадлежат разным культурам. Соответственно, исследования в этой области касаются в основном трёх проблем: воспитания, языка, невербальных процессов.

Лингвосоциокультурную компетенцию мы понимаем как способность к пониманию культуры другого народа, позитивного к ней отношения, осмысления её реалий, морали, ценностей и прочих слагаемых компонентов сквозь призму собственной культуры, а также умение эффективно функционировать в условиях иной лингвокультурной среды.

Практические задачи формирования лингвосоциокультурной компетенции у студентов вузов на данный момент являются, на наш взгляд, ответом на те непростые социально-политические вызовы, что бросает педагогической науке 21 век. Следует уточнить содержание и структуру понятия «лингвосоциокультурная компетенция», построить таксономию данного понятия и реализовать в ряде смежных (в том числе языковых дисциплин) посредством интегрированной и развернутой технологии обучения и воспитания.

ПРИМЕЧАНИЯ

1. Hirsch, E. D. Jr. Cultural literacy. – Boston, 1987.

2. Kruchkov, V. A., Sheina I. M. Interculturally competent? – M., Logos Publishers, 2003.

3. Ишхаян, Н. Б. Пути формирования лингвосоциокультурной компетенции в интенсивном курсе обучения иностранному языку: Дис. …канд. пед. наук, Москва, 1996.

4. Boos-Nu#nning, U., Hohmann, M., Reich, H., Aufnahmeunterricht, Muttersprachlicher Unterricht, Interkultureller Unterricht. Ergebnisse einer vergleichenden Untersuchung zum Unterricht fu#r ausla#ndische Kinder in Belgien, England, Frankreich und den Niederlanden. Mu#nchen, 1983.

5. Boos-Nu#nning, U., Hohmann, M., Reich, H., Aufnahmeunterricht, Muttersprachlicher Unterricht, Interkultureller Unterricht. Ergebnisse einer vergleichenden Untersuchung zum Unterricht fu#r auslandische Kinder in Belgien, England, Frankreich und den Niederlanden. Mu#nchen, 1983.

6. Fthenakis, W. E., Bilingual-bikulturelle versus multikulturelle Konzepte? – Anregungen zur Uberwindung einer ku#nstlichen Alternative. Vortrag beim 10. Kongress d. Dt. Gesellschaft f. Erziehungswissenschaft. Unvero#ff. Ms. 1986.

7. Bundesarbeitsgemeinschaft der Immigrantenverba#nde (BAGIV) in der Bundesrepublik und Berlin (W), Muttersprachlicher Unterricht in der Bundesrepublik Deutschland. – Hamburg, 1985.

8. Essed, Ph., Mullard, Ch., Antirassistische Erziehung. Grundlagen und Uberlegungen fu#r eine antirassistische Erziehungstheorie. – Felsberg, 1991.

9. Cole, M., Teaching and Learning about Racism : A Critique of Multicultural Education in Britain. 1986.

10. Essed, Ph., Mullard Ch., Antirassistische Erziehung. Grundlagen und Uberlegungen fu#r eine antirassistische Erziehungstheorie. – Felsberg, 1991.

11.Essed, Ph., Mullard Ch., Antirassistische Erziehung. Grundlagen und Uberlegungen fu#r eine antirassistische Erziehungstheorie. – Felsberg, 1991.

12. Lee, D., Antirassistische/multikulturelle Erziehung als Gegenstand der Forschung in England. Englisch-deutscher Literaturbeitrag mit Bibliographie. In: Interkulturelle Studien. Mu#nster, 1992.

13. Cohen, Ph., The Perversions of Inheritance: Studies in the Making of Milti-Racist Britain. In: Multi-Racist Britain. – Macmillan Press, 1988.

14. Kru#ger-Potratz, M., Interkulturelle Pa#dagogik. Studienbrief der Fernuniversita#t Hagen. 1994.

**КОЛОМЕНСКОЕ ВЫСШЕЕ АРТИЛЛЕРИЙСКОЕ КОМАНДНОЕ УЧИЛИЩЕ
(ВОЕННЫЙ ИНСТИТУТ)
ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ ИНСТИТУТ
РОССИЙСКОЙ АКАДЕМИИ ОБРАЗОВАНИЯ (РАО)**

УДК 159.9
ББК 88.4
Психология



ПСИХОЛОГИЯ

ИССЛЕДОВАНИЕ ДИНАМИКИ ФОРМИРОВАНИЯ ОПЕРАТОРСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ДЛЯ ОПТИМИЗАЦИИ ПОДГОТОВКИ СПЕЦИАЛИСТОВ

**Кандидат психологических наук
А. С. Марков**

Статья посвящена экспериментальному исследованию динамики формирования навыка выполнения операторской деятельности. Выявлены различные исполнительские стили в профессиональной деятельности операторов. В исследовании показано, что стиль профессиональной деятельности зависит от типа способностей и не влияет на её результативность. Полученные результаты позволяют рекомендовать обучать операторов с разным типом способностей в разных группах по индивидуальным программам.

Ключевые слова
Профессиональная деятельность операторов, различные исполнительские стили, формирование навыка, оптимизация подготовки специалистов

В связи с ориентацией на создание профессиональной армии приоритетными становятся проблемы подготовки офицера, формирования его способностей, позволяющих квалифицированно решать сложные боевые, инженерные и психолого-педагогические задачи в войсках. При этом резко возросли требования к формированию профессионализма при подготовке курсантов в высших военно-учебных заведениях.

В Коломенском высшем артиллерийском командном училище постоянно ведётся работа по поиску новых форм и методов высококачественной профессиональной подготовки офицеров-артиллеристов. На базе Коломенского ВАКУ при научно-методической поддержке Государственного научного центра РФ «Институт медико-биологических проблем РАН» были проведены совместные психолого-педагогические исследования эффективности деятельности оператора. Целью экспериментальной работы явились исследование динамики формирования навыка выполнения операторской деятельности, которая заключалась в работе с математической моделью наведения, сопровождения и поражения автоматическим устройством подвижной цели и выработка рекомендаций для оптимизации подготовки операторов-артиллеристов.

Различные аспекты деятельности операторов по управлению современными техническими объектами рассматриваются многими учеными. Так, например, В. А. Бодров [1] рассматривает вопросы профотбора и профпригодности операторов, Ю. К. Стрелков [8] изучает психологическое содержание операторского труда, М. А. Котик и А. М. Емельянов [4] описывают природу ошибок человека-оператора, В. П. Сальницкий и Б. Н. Рыжов [7] оценивают уровни психической напряженности операторов и психической работоспособности космонавтов.

АНАЛИЗ СОДЕРЖАНИЯ ОПЕРАТОРСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Понятие «человек-оператор» сложилось в инженерной психологии для определения человека, управляющего по заданной программе сложной технической системой. Это – действующий в системе управления (наводчик и система управления наведения самоходной гаубицы); осуществляющий функциональную связь поступающей к нему входной информации с исходящими от него управляющими воздействиями (старший офицер батареи, управляющий огневыми взводами); выполняющий быстро, без задержек отдельные операции (командир самоходного орудия).

Когда говорят о «человеке–операторе», то имеют в виду подготовленного к управлению данным типом сложной системы специалиста, в допустимых возрастных пределах, здорового, отвечающего по своим индивидуальным качествам требованиям рассматриваемой деятельности, официально допущенного к ней (Б. Ф. Ломов, В. А. Бодров).

Определяя природу ошибок человека-оператора на примерах управления транспортными средствами, М. А. Котик и А. М. Емельянов дают такое определение. «*Ошибка человека-оператора* – это такое его действие или бездействие, которое привело к отклонению управляемых параметров технической части системы за допустимые пределы или запрещено правилами». Они выделяют шесть категорий ошибок: подмены (50%), в осуществлении управляющих воздействий (18%), памяти (18%), перепутывания направления движения (6%), недостатка внимания (5%) и эмоциональные (3%) [4].

Статистика летных происшествий, как отмечает Ю. К. Стрелков, показывает, что до 70% их случается по вине человека. Причинами являются недоученность, халатность, недисциплинированность пилотов. При этом 56.3% из общего числа происшествий, где обошлось без смертельного исхода, приходится на сенсомоторные акты. В происшествиях со смертельным исходом 51.6% сводятся к ошибкам категории «принятие решения» [8].

При рассмотрении и оценке профессиональной деятельности человека-оператора большое значение, как отмечает А. К. Маркова, имеет то, что движет человеком в профессии, из каких ценностных ориентаций он исходит, ради чего он занимается данным делом, какие свои внутренние ресурсы добровольно и по внутреннему побуждению вкладывает в свой труд [5].

ОСОБЕННОСТИ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ОПЕРАТОРА-АРТИЛЛЕРИСТА

Деятельность оператора-артиллериста является особенной. В знаменитой классификации профессий Е. А. Климова по всем типам, классам, отделам и группам профессий оператор-артиллерист не может быть определен однозначно. Среди типов профессий оператор-артиллерист перекрывает сразу три позиции из пяти («человек – техника», «человек – человек» и «человек – знаковая система»). Среди классов профессий он относится к двум классам из трех («гностические профессии» и «преобразующие профессии») [3]. Профессия оператор-артиллерист попадает в три отдела из четырех, в ней присутствует и ручной труд, и машинно-ручной труд, и, конечно, эта профессия связана с применением автоматизированных и ав-

томатических систем. И, наконец, из четырех групп профессий, названных профессором Е. А. Климовым, оператор-артиллерист попадает сразу в три группы. Его работа связана с необходимостью пребывать на открытом воздухе в любую погоду, работа проходит в необычайных условиях: на высоте, под водой, под землей, при повышенных и пониженных температурах и т. п., работа в условиях повышенной моральной ответственности за жизнь и здоровье людей, большие материальные ценности. В учебнике «Военная психология» под редакцией А. Г. Маклакова такие условия профессиональной деятельности относятся к экстремальным. Отмечается, что экстремальные условия профессиональной деятельности вызывают негативные психические состояния, ведущие к снижению военно-профессиональной работоспособности.

И. А. Володарская и А. С. Марков приводят следующий анализ ошибок в деятельности оператора-артиллериста при выполнении огневой задачи: гностические ошибки – 58%; личностные – 21%; сенсорно-перцептивные – 16%; моторные – 5%.

Учитывая наличие психоэмоционального напряжения, при выполнении боевых задач недостаточно одних теоретических знаний, необходимы устойчивые навыки, доведенные до автоматизма, обеспечивающие высокую помехоустойчивость профессиональной деятельности оператора-артиллериста [2].

МЕТОДИКА ИССЛЕДОВАНИЯ ЭФФЕКТИВНОСТИ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ОПЕРАТОРА

Изучение динамики формирования навыка у оператора-артиллериста было осуществлено в ходе психолого-педагогического исследования эффективности деятельности оператора в задачах прицеливания в сложной многопараметрической среде.

Операторская деятельность осуществлялась на тренажере со специально установленной программой математической модели наведения, сопровождения и поражения автоматическим устройством свободнолетящего объекта.

Программой было предусмотрено два режима работы: первый режим – поражение неподвижного объекта; второй режим – поражение подвижного объекта.

Выполнение режима наведения, сопровождения и поражения цели начинается после нажатия кнопки ***«старт»*** на правой ручке управления. При этом запускается программа и ручки управления становятся активными. Работая ручками управления, оператор сопровождает цель, одновременно компенсируя рассогласование по осям и углам вращения. При вторичном нажатии кнопки ***«старт»*** на ручке управления запускается программа фиксации результата работы оператора по времени, по осям X, Y и Z, а также по углам тангажа, рыскания и крена. Оператор продолжает сопровождение цели, работая ручками управления.

При получении на дисплее картинки ***«захвата цели»***, на ручке управления нажимается клавиша ***«выстрел»***. При этом ручки управления выключаются, мишень останавливается. Программа автоматически осуществляет проверку точности выполнения задачи и выдает заключение: «тренировка нужна», «тренировка рекомендуется» или «тренировка не нужна». Проверка точности выполнения задачи проводится по трем критериям: точность траектории, время выполнения задачи и плавность работы ручками.

В любое удобное время оператор может получить сравнительную информацию результатов выполнения задачи. Переход к новой тренировке (выполнению задачи) осуществляется нажатием кнопки OK.

Для проведения психолого-педагогического исследования эффективности деятельности оператора-артиллериста был выбран следующий сценарий.

На первом этапе тренировок формировался навык операторской деятельности. Два дня операторы-артиллеристы работа-

ли с неподвижной целью. Задача заключалась в освоении тренажера и доведения навыка работы с ручками управления до автоматизма. Последующие три дня операторы выполняли работу по движущейся цели. Отслеживался процесс формирования навыка, его динамика, качество работы, темповые характеристики, успешность выполнения задания.

После этого был сделан перерыв в один календарный месяц, в течение которого курсанты не возвращались к данной задаче.

На заключительном этапе психолого-педагогического исследования эффективности деятельности оператора-артиллериста была проведена контрольная серия экспериментов. Операторы-артиллеристы выполняли задачу в два дня. В первый день они работали по неподвижной цели. Восстанавливали навык управления тренажеров. Второй день был кульминацией экспериментов, оператору предлагалось максимально результативно отработать по подвижной цели. Он был предупрежден, что в первую очередь оценивается успешность выполнения задания, а также темповые характеристики, т. е. сначала процент пораженных целей, а лишь затем количество выполненных задач.

АНАЛИЗ РЕЗУЛЬТАТОВ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ИССЛЕДОВАНИЯ

В первый день тренировок операторы за полтора часа выполнили задачу наведения, сопровождения и поражения цели от 10 раз операторы № 1 и № 4, до 39 раз оператор № 17. Показанная при этом успешность выполнения задачи составила от 10% у оператора № 3, до 100% успешности у операторов № 12 и № 23.

Среднее количество выполнений задания за группу составило 21 раз. Только три оператора в первый день тренировок показали результат по успешности выполнения упражнения менее 50%. В среднем по группе процент успешности поражения неподвижной цели в первый день составил 74%.

Во второй день тренировок возросли темповые характеристики. Минимальное количество выполнений составило 15 раз, максимальное – возросло до 58 раз, а среднее за группу – до 35 выполнений, что в 1,7 раза больше, чем в первый день. Уровень успешности выполнения задачи значительно возрос. Оператор № 3, имевший в первый день только 10% успешно выполненных заданий, во второй день работы показал успешность на уровне 86%. Минимальный показатель успешности во второй день составил 53%, его показал оператор № 2, имевший в первый день тренировок успешность на уровне 15%. Два курсанта № 19 и № 15 показали 100% успешность. В среднем за группу показатель успешности вырос до 84%.

Уже в первые дни тренировок у операторов-артиллеристов были отмечены значительные расхождения стилей профессиональной деятельности. Оценивая качество деятельности оператора, результативность, психофизиологическую «цену» деятельности, Б. Н. Рыжов предложил представлять продуктивность операторской деятельности в зависимости от трех показателей: объема (***n***), сложности (***C***) и темпа образования (***t***) системы [6]. При этом выделялись операторы с версативным, ингенитивным или рапидным типом способностей или особых качеств ума:

- версативный тип, или широкий, разносторонний ум, подразумевает возможность охватить в мысленном представлении множество различных явлений и успешно оперировать информацией, относящейся к разным сторонам знания. С системных позиций в основании этого качества лежит способность к систематизации большого числа исходно независимых объектов, а доминирующей характеристикой продуктивности является объем образуемой системы – число её элементов **(*n*)**;

- ингенитивный тип, или глубокий ум, представляет, прежде всего, возможность проникновения в существо проблемы,

вскрытия более сложных, не лежащих на поверхности, причинно-следственных отношений между рассматриваемыми объектами. Системной доминантой этого явления предстает уменьшение энтропии (неупорядоченности) образуемых системных связей – **(С)**;

- контраверсия версатив – ингенитив лежит в основе типологии психической работоспособности, позволяя выделить как выраженные версативный и ингенитивный типы, так и **уравновешенный** тип, представители которого обладают равно выраженными свойствами «широты» и «глубины» ума;

- вместе с тем может быть выделен особый – **рапидный** тип, соответствующий способности делать верные, хотя и не обязательно глубокие и всеобъемлющие заключения в быстро меняющейся обстановке. Темповые характеристики **(t)** здесь выступают на первый план, являясь системной доминантой этого вида способностей.

Для системной диагностики типов психической работоспособности операторов, участвующих в эксперименте, были использованы следующие методики: для определения темповых характеристик деятельности (параметр **t)** - методика «Непрерывный счет в заданном темпе»; для определения характеристики ингенитивности (параметр **С)** – «Прогрессивные матрицы Равена»; для определения характеристик версативности (параметра **n)** – «Запоминание геометрических матриц».

Для каждой из используемых методик определялся безразмерный коэффициент успешности ее выполнения, взвешенный по отношению к популяционной норме. На основе этих коэффициентов рассчитывались коэффициенты темпа, сложности и объема деятельности системообразования ($\mathbf{K_t}$, $\mathbf{K_c}$ и $\mathbf{K_n}$) операторов-артиллеристов, участвующих в эксперименте, и определялся тип способностей. Рапидный тип способностей определялся при $\mathbf{K_t}$ >1.05. При соотношении $\mathbf{K_n}/\mathbf{K_c} < 0.77$ – ингенитивный тип способностей (глубокий ум). Версативный тип способностей (широкий, разносторонний ум) – при соотношении $\mathbf{K_n}/\mathbf{K_c}$ >1.05.

В последующие три дня операторы-артиллеристы работали с подвижной целью. У двух третьих всех операторов (двадцать человек из тридцати) была отмечена явно выраженная положительная динамика успешности выполнения задачи. Оператор № 4 показал рост успешности 17% → 43% → 62%. Динамика успешности оператора № 9 40% → 71% → 93%, а оператора № 11 – 65% → 88% → 93%. Однако два оператора показали отрицательную динамику успешности выполнения задачи: № 1 – 33% →14% → 22% и № 20 – 15% →62% → 23%. А у оператора № 27 был отмечен срыв в работе в последний день формирующей серии тренировок. Он показал следующую динамику успешности выполнения задачи 32%→64% → 5%.

После месячного перерыва в работе была проведена двухдневная контрольная серия выполнения задач. В первый день операторы работали с неподвижной целью, восстанавливая навык обращения с ручками управления. Во второй день операторы работали с подвижной целью, стараясь показать максимум, на что они способны. Результаты заключительного этапа эксперимента показали, что шестнадцать операторов-артиллеристов из тридцати имели успешность выполнения задачи более 50%, т. е. поразили подвижную цель с двух выстрелов. Причем у десяти операторов (каждый третий в группе) показатель успешности более 67%, т. е. два выстрела из трех по подвижной цели успешны.

Были отмечены значительные расхождения стилей профессиональной деятельности операторов-артиллеристов. При этом мы анализировали, как связана психическая работоспособность операторов-артиллеристов, их тип способностей, с результативностью операторской деятельности. Наши данные, а также результаты, полученные

В. П. Сальницким и Б. Н. Рыжовым, показывают, что, несмотря на значительное расхождение стиля профессиональной деятельности операторов версативов и ингенитивов, конечное качество работы у обоих типов может оставаться высоким.

СТАТИСТИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ РЕЗУЛЬТАТОВ ИССЛЕДОВАНИЯ

Для статистического анализа применялся множественный коэффициент ранговой корреляции (коэффициент конкордации) ***W*** для связанных рангов.

Были рассчитаны коэффициенты конкордации для успешного выполнения задания в зависимости от успешности работы с неподвижной и подвижной целью в ходе тренировок и от среднего балла общей учебной успеваемости. А также от этих параметров и от каждого из коэффициентов: темпа, объема деятельности, сложности деятельности.

Уровень статистической значимости для всех коэффициентов конкордации рассчитывался при $p \leq 0.01$. Значения всех коэффициентов конкордации ***W*** оказались в интервале от 0.4 до 0.5, что указывает на заметную, но относительно слабую связь этих факторов. Это позволяет сделать вывод, что ни один тип способностей не имеет решающего значения для успешности операторской деятельности и сказывается в основном только на профессиональном стиле деятельности оператора и его индивидуальном стиле усвоения учебной информации.

Высокие результаты операторской деятельности (10 операторов из 30 показали успешность более 67%) объясняются использованием в подготовке операторов второго типа ориентировочной основы действий по методике поэтапного формирования умственных действий (П. Я. Гальперин, Н. Ф. Талызина) [9]. Ориентировочная основа действий предъявлялась оператору инструктором в готовом виде, конкретная и полная. Такой подход позволяет быстро и с высоким уровнем успешности готовить оператора на конкретный образец техники.

ВЫВОДЫ И ПРЕДЛОЖЕНИЯ

Таким образом, если успешные операторы в своей профессиональной деятельности демонстрируют различные исполнительские стили, то их необходимо различным образом готовить в военных вузах и специализированных учебных центрах. В зависимости от индивидуального стиля профессиональной деятельности требуется выстраивать не только теоретический курс обучения управлению современными техническими объектами, но и особым образом формировать практические операторские навыки. Операторов с разным типом способностей необходимо готовить в разных группах по индивидуальным программам.

Курсанты с рапидным типом способностей склонны к излишней торопливости при выполнении заданий в ходе обучения. Они могут пропускать отдельные операции, допускать неточности выполнения каких-либо функций. При этом формируется неверный сенсомоторный стереотип поведения оператора, который может привести к аварийной ситуации в случае экстремальных условий работы. Инструктор практического обучения должен снижать темп выполнения заданий, обращая наибольшее внимание на точность, полноту и качество каждой операции, особенно на начальном этапе формирования операторского навыка. Курсантам с рапидным типом способностей нельзя позволять делать моторные ошибки. Для них наиболее предпочтительно, чтобы теоретический материал давался от частного к общему.

При работе с курсантами, имеющими ингенитивный тип способностей (глубокий ум), теоретический материал можно давать как от частного к общему, так и от общего к частному. Этих операторов не надо подгонять. Они стараются глубоко вникнуть в суть проблемы, осмыслить

каждую операцию, несколько раз выполнить задачу в уме, чтобы, перейдя к тренировкам, не допустить ни одной ошибки. Необходимая скорость выполнения задания у ингенитивов приходит по мере формирования навыка, когда действия оператора становятся автоматическими.

При версативном типе способностей (широкий, разносторонний ум) курсант предпочитает сначала понять ***зачем*** надо выполнять какую-либо работу, и лишь потом узнать ***как*** её нужно выполнить. Для версативов любым практическим занятиям должны предшествовать теоретические, причем материал лучше воспринимается ими от общего к частному. У них также, как у ингенитивов, на первых этапах тренировок может быть снижена скорость выполнения отдельных операций, так как они пытаются осмыслить каждое свое движение, каждую операцию.

Убедившись, что версативы и ингенитивы правильно освоили основные операции, им можно доверять самостоятельную тренировку по формированию операторского навыка. Курсанты с рапидным типом способностей нуждаются в более пристальном внимании со стороны преподавателей и инструкторов практического обучения на всех этапах обучения и тренировок.

Результаты проделанной экспериментальной работы нашли своё отражение в отчете о НИР в Государственном научном центре РФ Институт медико-биологических проблем РАН и реализованы в учебном процессе Коломенского высшего артиллерийского командного училища (военного института). Они используются на кафедре Электрооборудования артиллерийских комплексов при проведении практических и лабораторных работ по дисциплинам электротехнического цикла и по рекомендации учебного отдела внедряются на других кафедрах военного вуза.

ПРИМЕЧАНИЯ

1. Бодров В. А. Психология профессиональной пригодности. Учебное пособие для вузов. – М.: ПЕР СЭ, 2001.

2. Володарская И. А., Марков, А. С. Формирование профессионализма у курсантов-артиллеристов в процессе обучения электротехнике. – Коломна: ВАУ ФК, 2004.

3. Климов Е. А. Психология профессионала: Избранные психологические труды. – М.: Издательство Московского психолого-социального института, 2003.

4. Котик М. А., Емельянов, А. М. Природа ошибок человека-оператора (на примерах управления транспортными средствами). – М.: Транспорт, 1993.

5. Маркова А. К. Психология профессионализма. – М., 1996. – 309 с.

6. Рыжов Б. Н., Грабовский А. И. Психическая работоспособность. – М., Изд-во МГПУ, 2002.

7. Сальницкий В. П., Рыжов Б. Н., Бронников, С. В. Психодиагностический комплекс-тренажер для изучения надежности профессиональной деятельности оператора // «Прикладная психология как ресурс социально-экономического развития современной России». Сборник материалов Межрегиональной научно-практической конференции. – М.: Изд-во МГУ, 2005.

8. Стрелков Ю. К. Инженерная и профессиональная психология: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. – М.: Издательский центр «Академия»; Высшая школа, 2001.

9. Теория учения: Хрестоматия / Под ред. Н. Ф. Талызиной, И. А. Володарской. – М.: Российское психологическое общество, 1998.

РЯЗАНСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ ИМ. С. А. ЕСЕНИНА

УДК 371.126:370.153.3+155.4
ББК 74.00
Общая педагогика

ТВОРЧЕСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ ПЕДАГОГА, ЕГО СТАНОВЛЕНИЕ И РАЗВИТИЕ: МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ К ИССЛЕДОВАНИЮ

Кандидат педагогических наук Н. В. Мартишина

В настоящей статье раскрыта сущность творческого потенциала педагога, его становления и развития, предложены методологические подходы к их исследованию.

Ключевые слова
Творческий потенциал педагога, становление и развитие творческого потенциала педагога, методологическая основа исследования: философские законы, постулаты, принципы, подходы

Творческий потенциал педагога предстаёт как динамическая личностная структура, выступающая основой творческой самореализации субъекта педагогической деятельности и выраженная интеграцией ценностного, когнитивного и деятельностного компонентов. Доминантой его содержания выступает признание и принятие творчества как жизненной ценности и профессиональной необходимости, характер приращений определён выбранными на основе опыта творческого самоопределения и принятыми к соответствию идеалами творчества. В многообразии своих проявлений творческий потенциал педагога связан с его мировоззренческой позицией, интеллектуальной сферой, совокупностью действенных установок и приоритетов. Критерии творческого потенциала педагога соотнесены с его компонентами: осмысление и принятие ценностной природы самого творчества; признание творческого характера педагогических ценностей; наличие творческих идеалов и образов-ориентиров в жизни и в профессии (ценностный компонент), знания о человеке, личности, её креативности; знание специфики педагогического творчества; творчески ориентированный педагогический кругозор (когнитивный компонент), развитые творческие способности; творческое владение педагогическим инструментарием (деятельностный компонент).

Становление и развитие творческого потенциала педагога являются процессами изменения личностной структуры, определяющей возможности творческой самореализации субъекта педагогической деятельности, представленными взаимосвязанными, последовательными или взаимопроникающими, творчески акцен-

тированными стадиями самоидентификации, самоопределения и самореализации. Сущность, направление, траектория, интенсивность данных процессов, происходящих в контексте профессионально-личностного становления и совершенствования педагога, определены общими (культурная, национальная, социальная принадлежность) и индивидуальными (творческие приоритеты, творческая самооценка, уровень творческих притязаний, потребности творческого проявления, специфика творческих действий, уникальность проживания ситуаций успеха и неудачи, многовариантное сочетание обстоятельств жизнедеятельности педагога) параметрами.

Всесторонность получения информации об изучаемом процессе или явлении обеспечивает методология. Методологическое обоснование исследования сущности творческого потенциала педагога, его становления и развития выстроено с опорой на позиции *материалистической диалектики*, с учётом основных философских *законов*: единства и борьбы противоположностей, отрицания отрицания, перехода количественных изменений в качественные. Это позволяет выявить и обосновать внутренний источник развития, заключающийся в постоянном разрешении непрерывно возникающих противоречий, а также представить движение как самодвижение. Разрешение противоречий есть ничто иное, как отрицание старого новым в процессе развития, а само диалектическое отрицание есть движущее начало всякого развития. Чтобы понять то, каким образом происходит данный процесс, необходимо проанализировать количественные и качественные изменения, их взаимосвязь и обусловленность.

Одним из значимых положений настоящего обоснования выступает *постулат о наличии у предметов единичных (индивидуальных), особенных (групповых, видовых) и общих (родовых) свойств*. Единичное, особенное, всеобщее – философские категории, выражающие не только объективные связи мира, но и ступени познания этих связей. Например, сущность творческого потенциала конкретного педагога, его становление и дальнейшее совершенствование во многом обусловлено неповторимой индивидуальностью профессионала, особенностями его мировосприятия и миропонимания, спецификой овладения профессией и т.д. Вместе с тем здесь выделяются характеристики, присущие собственно педагогической деятельности и профессиональному педагогическому образованию в целом. И, наконец, осмысливая суть творческого потенциала педагога, необходимо помнить, что в той или иной степени творческий потенциал отличает любую личность, независимо от её профессиональной принадлежности. Следовательно, в его структуре есть показатели общие и для разных людей, и для разных областей жизнедеятельности человека. Для понимания сущности изучаемого объекта необходимо учитывать все эти свойства в их совокупности, а также то, что они формируются в ходе практически-познавательной деятельности.

В своём исследовании мы опирались на *положение* диалектики *о необходимости рассматривать вещи и явления равным образом в становлении и развитии*, поскольку они есть то, что возникает, но не остаётся неизменным, а продолжает своё совершенствование.

Нами использован *принцип детерминизма*, что позволило не только глубже осознать сущность педагогической профессии, личности педагога и, в частности, её творческого потенциала, но также выявить и обосновать психолого-педагогические условия оптимизации становления и развития данной личностной структуры в системе непрерывного педагогического образования. Ряд учёных (Д. Н. Завалишина, В. А. Барабанщиков и др.) выделяют в качестве характеристик детерминации динамичность, нелинейность и опосредованность детерминационных

процессов. Рассматривая первый из названных показателей, мы особое внимание уделяем положению о влиянии меняющихся обстоятельств жизни человека, как на целостный образ его личности, так и на отдельные элементы этого образа. Творческий потенциал педагога не есть что-то приобретённое раз и навсегда. Его становление протекает в бурные и противоречивые школьные и вузовские годы, а интенсивное развитие продолжается в период активной педагогической деятельности, испытывающей постоянное влияние социокультурной, политической и иной ситуации в обществе, зависящей от особенностей субъектов образования и их отношений и т.д. Кроме того, в последнее время сама личность нередко рассматривается как самоорганизующаяся, саморазвивающаяся система, где огромную роль играет динамика внутренних процессов. В становлении и развитии творческого потенциала педагога эффект двойной детерминации – внешней и внутренней – проявляется в полной мере. Другой характеристикой детерминации выступает нелинейность, что, во-первых, позволяет отойти от поиска и обоснования только одной детерминанты, во-вторых, способствует отказу от понимания причинно-следственных связей как близких во временном интервале проявлений. Можно утверждать, что необходимость становления и развития творческого потенциала педагога обусловлена требованиями самой профессии. Но столь же справедливо будет утверждение, что есть здесь зависимость и от социального заказа на появление профессионалов в любой сфере деятельности, способных к творческому осмыслению происходящего, творческому прогнозированию, генерированию нового и т.п. Анализируя временные параметры связи «причина - следствие», не составляет труда найти большое количество примеров проявления в профессиональном творчестве зрелого педагога событий и впечатлений его обучения в вузе и даже школе. М. Н. Николаева, опираясь на мнение Б. Ф. Ломова, подчёркивает, что опосредование детерминации как раз и связано с выявлением промежуточных накоплений во временном разрыве причины и следствия. Оно же объясняет взаимосвязь и взаимообусловленность разных закономерностей [5]. С позиции нашего исследования, обращают на себя внимание следующие закономерности: профессиональное педагогическое образование детерминировано социальным заказом на компетентного, творчески мыслящего и творчески работающего специалиста; творческий характер и результативность педагогического образования зависят от гармоничной связи творчески ориентированных содержания, средств, форм и методов, адекватных цели и субъектам деятельности; эффективность становления и развития творческого потенциала педагога обусловлена творческой активностью самого педагога, его включённостью в непрерывное педагогическое саморазвитие. С учётом того, что в содержании творческого потенциала педагога присутствуют элементы аксиологического, культурологического характера, важна и такая закономерность – профессиональное образование педагога неотделимо от общекультурного развития его личности.

Одним из методологических принципов в нашей работе явился *принцип историзма*, позволяющий познать процессы и явления в соответствии с конкретными историческими условиями, их определяющими. Данный принцип помог нам выявить и осмыслить исторические предпосылки нынешнего состояния изучаемой проблемы, осознать сущность системы непрерывного педагогического образования, понять влияние конкретного исторического момента на содержание творческого потенциала педагога и т.д. Рассматривая историю предмета или процесса, мы сталкиваемся с категорией логического, что позволяет говорить о наличии *принципа единства исторического и ло-*

гического. Историческое заключает в себе логическое в той степени, в какой развитие содержит в себе собственную направленность, приводящую к определённому результату. Данное диалектическое единство выражается и в том, что соотношение и взаимосвязь сторон развитого целого воспроизводит историю возникновения этого целого, историю становления его структуры. Результат содержит в себе в некотором виде процесс своего возникновения, а значит логическое в определённой степени содержит в себе историческое. Отмечая единство исторического и логического, следует подчеркнуть различие в связанных с ними способах исследования. Историческое исследование нацелено, как уже было отмечено, на раскрытие конкретных условий того или иного явления, обоснование последовательности исторического развития. Логический способ позволяет раскрыть роль конкретных элементов в развитой целостной системе. Вместе с тем учёные подчёркивают, что грани, отличающие эти способы, достаточно условны, подвижны, так как «логическое, в конечном счёте – это то же историческое, только освобождённое от его конкретной формы, представленное в обобщённом, теоретическом виде, и, наоборот: историческое – это то же логическое, только облечённое в плоть и кровь конкретного исторического развития» [7. С. 173].

Мы констатируем также важность *принципов предметности, активности и системного анализа.* Предметность связана с тем, что объекты внешнего мира воздействуют на субъекта не непосредственно, а только как преобразованные в процессе деятельности, благодаря чему достигается большая адекватность их отражения в сознании. Активность демонстрирует субъектную позицию личности. Системный анализ позволяет более глубоко и детально рассмотреть все исследуемые процессы.

Помимо принципов, рассматриваемых философией в качестве руководящих идей исследования, нами использованы гуманистический, аксиологический, культурологический, личностно ориентированный, субъектно-деятельностный, технологический, креативный *подходы*. В своей совокупности они позволяют лучше понять сущность творческого потенциала педагога, процессов его становления и развития.

Названные подходы являются проявлением гуманистической парадигмы образования, где человек занимает центральное место. В качестве характеристик его образа начинают выступать самостоятельность мысли, активность, направленная на созидание, богатая палитра чувств, милосердие, высокий уровень самосознания, творческость. Целью образования становится «уникальная целостная личность, выявление всех сущностных сил человека, когда человек мыслится не как управляемый, а как творец самого себя и своих жизненных обстоятельств» [4. С. 28]. Совокупность гуманистических ценностей (общечеловеческие, социальные, личностные) составляет мировоззренческий компонент направленности личности. Ценностные ориентиры формируются в процессе деятельности и усвоения социального опыта и выражаются в убеждениях, целевых установках, идеалах, интересах и других проявлениях личности. Ряд ценностей остаются определяющими в течение всей жизни, другие могут изменяться с возрастом или соотноситься с конкретными условиями. Ценности во многом определяют те вершины, которые человек достигает, ту степень, в которой реализуется его потенциал. Если в качестве идеалов личность выбирает образы людей, которых отличали и отличают высокая степень культуры и творчества, то её стремление развить в себе подобные черты становится более понятной и весомой. В.А. Сластёнин и представители его научной школы подчёркивают, что каждый человек превращает в личностный смысл исторически концентрированный опыт, в качестве которого как раз

и выступает культура. Личность интерпретирует всё богатство культуры, пропуская его через себя, свои убеждения, цели, взгляды, идеалы, ценности и т. п. В этом процессе получают своё развитие творческие способности индивида, находят выражение все внутренние резервы «Я». Здесь гораздо больше творческого, чем механического, и это неслучайно, так как сама «культура – это всегда творчество со всеми характеристиками творческого акта, она всегда рассчитана на адресата, на диалог, а «усвоение» её есть процесс личностного открытия, создания мира культуры в себе, сопереживания и сотворчества, где каждый вновь обретенный элемент культуры не перечёркивает, не отрицает предшествующий пласт культуры» [6. С. 27].

Как уже было отмечено, сам человек, личность предстаёт как одна из главных ценностей современного мира и как важнейший ориентир образования. Исследование, выстроенное в личностно ориентированном ключе, позволяет выявить и осмыслить роль самой личности в процессах собственного становления и развития. Личностно ориентированное, личностно сообразное образование содействует «созданию условий для проявления и развития личностных структур сознания, которые определяют и регулируют мыслительную деятельность человека, обеспечивающую его духовно-нравственную, поведенческую позицию, свойственное только ему отношение к культурным ценностям, его самоорганизацию, самообразование, самовоспитание, саморазвитие, профессиональную и социальную самореализацию» [3. С. 13]. В данном определении отражена интеграция нескольких подходов: культурологического, аксиологического и деятельностного. Кроме того, отмечена тенденция позиционирования человека как субъекта собственной жизни и деятельности. Большой вклад в понимание сущности субъектности личности внёс Б. Г. Ананьев. Принципиальное значение имеет поставленный им вопрос об осмыслении сущностных (потенциальных и актуальных) сил человека: «изучение сложной совокупности актуальных и потенциальных характеристик человека как субъекта деятельности – важнейшая задача всех наук о человеке» [2. С. 170]. К. А. Абульханова-Славская, рассматривая личность в качестве субъекта жизни, выделила три структуры жизненного пути: жизненная позиция, жизненная линия и смысл жизни. Жизненная позиция – это «совокупность объективных и субъективных возможностей, потенциал личности, открывающийся на основе такой позиции. Это самоопределение личности, способ осуществления личностью социальных ролей» [1. С.138-139]. Если жизненная позиция есть некая данность, то линия жизни – это та же позиция, но реализуемая во времени. Совокупность ценностей личности предстаёт как смысл её жизни. По мнению К. А. Абульхановой-Славской, субъектность следует трактовать как способность и возможность человека влиять на процесс собственной жизнедеятельности. Это – индивидуальный способ бытия человека, его включённости в общество. Здесь значимую роль играет его реакция на предлагаемые обстоятельства жизни. Мы отмечаем, что за термином «субъектность» стоит способность индивида ставить перед собой жизненно значимые цели, планировать их достижение с учётом ныне существующих и возможных обстоятельств, осмысливать свои поступки и на основе получаемых выводов вносить коррективы в отношение с окружающим миром, нести ответственность за собственное действие и бездействие.

Обращение в исследовании к технологическому подходу неслучайно. Педагогическая технология максимально связана с образовательным процессом, его содержанием, структурой, средствами, методами, приёмами, формами, деятельностью педагога и его воспитанника. В

ходе работы мы убедились, что педагоги (будущие и состоявшиеся), овладевая разнообразными педагогическими технологиями, значительно активнее проявляют себя в образовательном процессе, свободнее чувствуют себя в ситуации решения сложных учебно-воспитательных задач, стремятся чётче обозначить свою профессиональную позицию. Технологическая компетентность во многом означает независимость педагога от внешних обстоятельств, способность повышать эффективность своего труда с оптимальными затратами. Владение технологиями не предполагает отмену творчества в профессии, наоборот, они позволяют комбинировать различные стили, усиливать наиболее удачные моменты своей деятельности и скорректировать неудачные действия, что свидетельствует о проявлении субъектного развития педагога. Возможность же подобного развития учёные (В. А. Сластёнин, Н. Е. Мажар, Л. С. Подымова) связывают с наличием творческого потенциала человека. Также неслучайно использование в любом исследовании по различным аспектам проблемы творчества креативного подхода. Сторонники креативной парадигмы подчёркивают, что одна из актуальных задач сегодняшнего дня – создание условий, при которых потенциальная творческость каждого получит максимальные возможности для реализации, произойдёт становление, а затем и развитие его творческой индивидуальности.

ПРИМЕЧАНИЯ

1. Абульханова-Славская, К. А. Жизненные перспективы личности // Психология личности и образ жизни. – М. : Наука, 1987. – 220 с.

2. Ананьев, Б. Г. Человек как предмет познания // Избр. психол. труды: в 2-х т. – Т. 1. – М. : Педагогика, 1980. – 232 с.

3. Анциперова, Н. С. Технология управленческой деятельности образовательного учреждения : автореф. дис. … канд. пед. наук. – Рязань, 2002. – 21 с.

4. Ерёмкина, О. В., Ерёмкин Ю. Л. Методологические и психолого-педагогические основы гуманистического подхода в воспитании и обучении // Концептуальные основы и технологии гуманизации образования и воспитания: материалы Всерос. науч.-практ. конф / под ред. Л. К. Гребенкиной. – Рязань: Изд-во РГПУ, 1997. – С. 28–34.

5. Николаева, М. В. Личностно-профессиональное развитие будущего учителя начальных классов в системе высшего педагогического образования: монография. – Волгоград: Перемена, 2006. – 356 с.

6. Сластёнин, В. А., Подымова, Л. С. Педагогика: инновационная деятельность. – М. : МАГИСТР, 1997. – 224 с.

7. Философский словарь / под ред. И. Т. Фролова. – М.: Политиздат, 1991. – 560 с.

НАУЧНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИЙ ИНСТИТУТ ПСИХОЛОГИИ И РАЗВИТИЯ СПОСОБНОСТЕЙ

УДК 150.19 + 371.04 + 401.9 + 573.8 + 612.8
ББК 74.024 + 88.3
Педагогика, психология

НЕЙРОПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПОСТРОЕНИЯ ИНФОРМАЦИОННОЙ ПЕДАГОГИКИ

Кандидат педагогических наук
П. С. Нагоров

Методология образования в современных информационных условиях требует изменений. Человечество находится на таком уровне развития, который выдвигает требования к освоению совершенно других способов работы с информацией, овладению и использования знаний. Основой построения педагогической технологии должны стать нейрофизиологические законы, на базе которых можно создать способы, позволяющие добиться гармоничного развития человека. В статье сделана попытка раскрыть несколько основополагающих принципов информационного технологического процесса.

Ключевые слова
Досознание, гармоничное развитие, информационная педагогика, мозговая организация, нейропсихология, педагогическая технология, подсознание, сознание

«Эн архэ эн о Логос»
Евангелие от Иоанна

Первый перевод на славянский язык строки, выбранной в качестве эпиграфа, осуществили переводчики Святого Писания Святые Равноапостольные Константин-Кирилл Философ и его брат Мефодий, именно они перевели с греческого понятие «Логос», как «Слово». Ранее же под «Логосом» подразумевался и всеобщий закон мирового развития и некая Высшая Сила, управляющая миром. Позже, в трудах ранних христианских мыслителей, понятие «Логос» отождествлялось с Сыном Божьим, Иисусом Христом. Понятие «Логос» было введено в греческую философию Гераклитом. В древнегреческом языке понятие «Логос» имеет много значений: это и собственно «слово», и всеобщий закон мирового развития, и закон жизни человека. Если «Логос», переводить как «слово», то оно, скорее, будет означать понятие мыслительного процесса, результаты которого облекаются в речь. Правильнее всего стоило бы переводить «Логос» как «интеллект» или «разум», считает С. Н. Трубецкой [12, 13, 17].

Данная история с переводом и пониманием этого высказывания имеет прямое отношение к нашему повествованию. И в конце мы вернемся к этому вопросу для правильного понимания гуманистических идей информационной педагогики.

Задачи обучения в школах Древней Греции, собственно, как и в дохристианской Руси, были основаны на построении гармоничного обучения через познание гармонии мировых законов и физическое совершенство. Соответственно спонтанно строилась технология обучения через философские беседы о мироздании. С развитием материального производства и усложнением его технологических процессов на первое место в современном мире выдвинулась задача подготовки хорошего специалиста, обеспечивающего это производство. Времени на гуманитарное и физико-математическое, как основные направления миропонимания, не говоря уже о физическом развитии, катастрофически не хватает как в средних, так и высших учебных заведениях.

Но времена меняются, и узконаправленная профессиональная подготовка без широкого всестороннего базового образования может привести к широкомасштабной катастрофе. Она связана с тем, что узкие специалисты, не обладающие знаниями о единстве и гармоничности мироустройства, под принуждением политиков и экономистов на базе расширения технических возможностей человека ежечасно совершают губительные акции разрушения природы. За примерами ходить далеко не надо: осушение болот – пожары; плотины – обмеление рек; промышленное производство – кислотные дожди; рыболовецкий колхоз в Шойне – зыбучие пески от Белого до Баренцева моря. Этот перечень можно продолжать очень долго. А теперь к этому добавляется еще большой адронный коллайдер, который хотят использовать для создания искусственных «чёрных дыр». «Природа, общество, вся окружающая человека действительность представляют собой тонко организованную и предельно сложную целостную систему, которая, судя по всему, до конца непознаваема. Она не терпит грубых вмешательств и нарушений законов существования человека во всех сферах его бытия и сознания. Человечество в своем развитии все дальше заходит в тупик, что вызывает новые болезни, экологические катастрофы, войны, умственную и физическую деградацию» [7].

Гибель современной цивилизации неизбежна, если человечество не вернется к пониманию того, что природа – это то, что ***при*** человеческом ***роде*** и неразрывно связано с ним. Нельзя относиться к окружающему миру только с потребительской точки зрения. Нельзя клепать специалистов только для того, чтобы они обеспечивали потребительские человеческие страсти, обескровливая природу. Но ещё большая беда может поджидать мир, когда при незнании естественных законов узкие специалисты начинают экспериментировать на грани мгновенного коллапса или, подстегиваемые политиками, создают и испытывают суперсовременное оружие, а безумные его начинают использовать. Борьба за мир во всем мире, за разоружение, за экологию и прочее здесь не поможет. Нужно учить всё человечество глобальным знаниям. Нельзя знать что-то одно и не знать больше ничего. Чтобы предвидеть, надо знать всё, надо рассчитывать все последствия своих действий не только на ближайшее будущее, но и на миллионы лет вперед. Не может и не должно быть учёных по специальности. Учёный должен быть эрудирован во всех направлениях человеческой деятельности. Учёных должно быть много, руководитель уже среднего звена должен иметь учёную степень, не говоря о руководителях высшего ранга.

Учить думать, предвидеть, разбираться в тонкостях и хитросплетениях окружающего мира необходимо ещё в средней школе. Нельзя учить путем заучивания учебного материала без увязки с окружающим. Как невозможно учить историю без связи с современностью, изучать литературу по учебникам, не читая произведения, так же нельзя учить физические законы, не зная, как они действуют в повседневной жизни. В этом

направлении очень показательны опыты М. П. Щетинина, однако они, по некоторым мнениям, не совсем удачны в отдельных случаях. Поучительны технологии обучения детей В. П. Тюленева, В. Ф. Шаталова. Следовало бы несколько возвратиться назад и вспомнить опыт и теоретический вклад В. В. Давыдова в технологию развивающего обучения. Несмотря на то, что В. В. Давыдов экспериментировал только в начальных классах школы, он пытался ввести систему развивающего обучения во всех классах. По его мнению, дети не должны усваивать готовые знания, учителя обязаны непременно объяснять, как, почему и когда всё произошло, откуда всё известно и т. д. Не все учителя были готовы к этому [2, 3, 4, 5]. Не готовы они и сейчас.

Первым основным направлением в современной педагогической технологии остается сохранение соотношения между качеством и количеством в освоении программного материала, нельзя снижать качество за счёт увеличения количества учебного материала. Второе правило – обучение должно быть развивающим, т. е. направленным не на запоминание, а на освоение и практическое применение полученных знаний не по показанному шаблону, а с элементами творческого подхода, т. е. ассоциативного переноса элементов деятельности с одного вида на другой.

Информационное состояние общества ежегодно меняется и в этих условиях необходимо менять педагогическую парадигму и, соответственно, педагогическую технологию. Возникли ножницы между возможностями педагогической науки и требованиями современной ситуации. Несмотря на научно доказанные нейропсихологические возможности человека по освоению огромного количества информации, действующие педагогические технологии не в состоянии подготовить для этого необходимые условия. Прежде всего, это подготовка преподавательского состава на всех уровнях образования. Педагогические кадры полностью оторваны от реалий сегодняшней науки о человеке, как предмете своего воздействия на него. Более того, на смену более-менее научным технологиям приходят религиозные, эзотерические и просто надуманные подходы, не подтвердившие свою результативность в плане действительной пользы для предмета своего воздействия. Эти подходы не соответствуют задачам сегодняшнего бытия и уводят в сторону от проблем педагогики, а порой приносят прямой вред. По мнению В. П. Тюленева, наша система образования пользуется методами 300-летней давности [14].

Нейропсихологические основы информационной педагогической технологии

Исследуя нейропсихологическую мозговую организацию, можно, безусловно, прийти к выводам, что в основе зарождения сознания и волевого поведения лежат, в первую очередь, бессознательные процессы, сформированные в течение миллиардов лет с момента (условно) зарождения жизни на Земле. Следует к тому же сказать, что все биологические законы развития, в свою очередь, подчинены всеобщим законам существования и развития материи (но это ближе уже к области философии, а не педагогики). Основой бессознательного является пассивность поведения, аналогично инерционным свойствам материи. Следствием является возникновение стремления к выживанию индивидуума и – вторично – выживанию вида. Третьим следствием является питание, далее – размножение, территория и у высших животных шестым следствием является подражание, как высшая форма выживания группы, стаи, стада, племени. От рождения человек бессознательно руководствуется этими инстинктивными стремлениями и они составляют базовую основу всего его поведения. В зависимости от индивидуальных условий формирования наследственных качеств проявляются и индивидуальные особенности каждого ребенка. Так,

например, эгоцентризм [18] в мышлении может по-разному проявляться в поведении: у холерического типа – в явной агрессии, у флегматика – в замкнутости, меланхолика – привлечении к себе внимания плаксивостью и капризами.

Формирование предсознательных психологических процессов обусловлено удовлетворением бессознательных потребностей в условиях конкретной окружающей среды. У высших животных оно также обусловлено сложившимся условно-инстинктивным поведением коллектива животных в соответствующих условиях и отношением к появлению нового члена коллектива. Так, в стае волков сильные самцы и самки приучаются добывать пищу, а слабые на охоту не ходят, а занимаются воспитанием молодого поколения. Происходит как бы расслоение волчьей стаи по способностям и обучение молоди через подражание старшим собратьям.

Сознание, присущее только человеку, имеет «общественноисторическую природу» [6]. Оно для удовлетворения врожденных потребностей осуществляет поиск и опробует действия не практически путем перебора действенных актов, а на «основе идеальных образцов» [6], говоря современным языком, на основе виртуальных образов, управляемых словесно-логической структурой мозга – зоной Вернике и лобными долями.

Структурно это можно представить следующим образом. Бессознательное поведение трансформируется через все структуры организма животного. Оно практически не контролируется индивидуумом и зависит только от врожденных качеств и воздействий окружающий среды. Предсознание представлено в КГМ в виде цепочек условно-рефлекторных связей в коре головного мозга как внутри структурных отделов мозга, так и между ними, которые так или иначе замыкаются на бессознательные структуры, отвечающие за удовлетворение инстинктивных потребностей. Сознание формируется в результате социального общения и является системой условно-рефлекторных связей внутри зоны Вернике и лобных долей [1]. Вся терминология и рефлекторные связи между ними сосредоточены внутри этой зоны, большая часть из них выходит за ее пределы, вызывая соответствующие энграммные образы [15]. При афазии этой зоны КГМ семантически нарушена не только речь, но и понимание (осознание) семантических значений, т. е. «*нарушение понятия слова*» (*wortbegriff*) [16].

Все мозговые структуры ответственны за реализацию тех или иных психических функций – это в высшей степени дифференцированные образования. Они объединены в разные взаимодействующие друг с другом системы и объединяют серединные, подкорковые и корковые слои мозга, который является инструментом различных психических процессов. Он организован по нескольким системным принципам: проекционным, ассоциативным, регуляторным и др. С отдельными мозговыми структурами соотносится соответственно и отдельные звенья и параметры психических функций, а их реализация осуществляется с помощью соответствующих физиологических процессов.

В информационной педагогике это исключительно важно, т. к. информационное воздействие должно быть целенаправленным на те корковые и подкорковые образования, которые отвечают за психические функции, которые, в свою очередь, должны быть подвергнуты изменениям. Педагогическое воздействие осуществляется, как правило, на высшую психическую функцию, которая представляет собой сложную форму психической деятельности и состоит из следующих звеньев: движущие мотивы, цели, программа, механизмы контроля и исполнения. Такие формы психической деятельности возникают прижизненно, являются опосредствованными и произвольно регулируемыми. Следовательно, эти функции можно достаточно легко изменять, в отличие от наследственных.

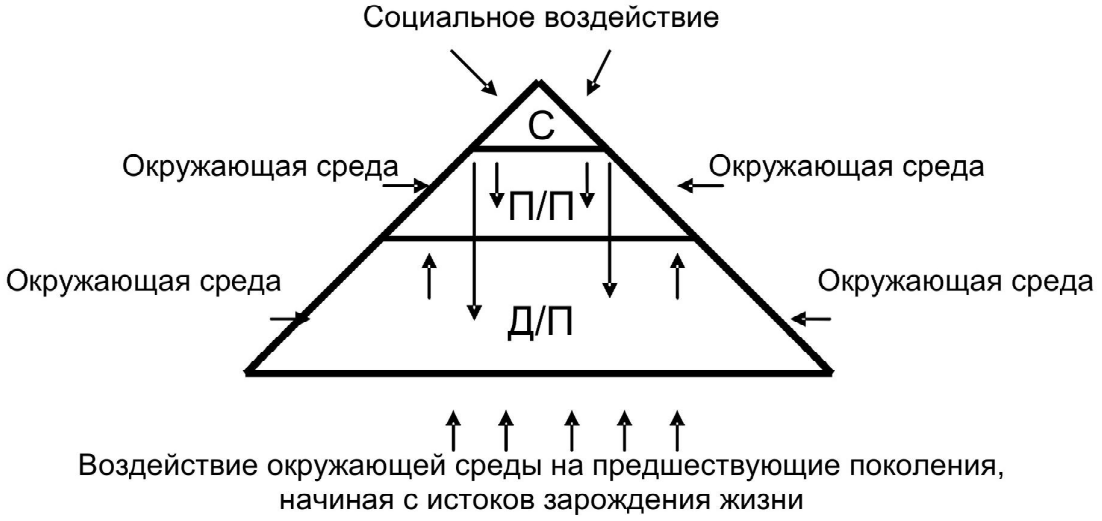


Рис.1. Структурная схема психических процессов

Таким образом, мы наблюдаем три уровня функционирования нервной системы: наследственный (досознательный), предсознательный (условно-рефлекторный) и сознательный (волевой). Все они четко отражаются в соответствующих слоях мозга и связаны между собой.

Досознательные процессы составляют фундамент построения всех психических функций человека и животного. К ним, в первую очередь, относятся свойственные всем живым организмам стремление к выживанию вида, питание, территория, размножение, которые в психических процессах проявляются как инстинкты, а также инстинкт подражания, свойственный всем высшим животным. Первая группа обеспечивает выживание вида как основная движущая сила через прямые свойства данного организма, а подражание способствует научению от более сильных особей выживанию в конкретных условиях и поведению в коллективе животных данного вида. При достаточном уровне развития нервной системы можно наблюдать у этих животных формирование условно-рефлекторных связей на уровне КГМ с высшей вегетативной зоной головного мозга. Мышление основано на семантических единицах, понимание которых осуществляется в зоне Вернике. Предположительно операции с семантическими понятиями происходят в лобных зонах мозга. Но сама зона Вернике рефлекторно связана со всей КГМ. Таким образом, все зоны и поля головного мозга связаны между собой и влияют друг на друга как с верху вниз, так и снизу вверх.

Данная структура функциональной деятельности мозга несколько отличается от предложенной П. В. Симоновым, который чётко разделяет сознательное и бессознательное, которое, в свою очередь, делит на досознание, предсознание и сверхсознание.

Мы абсолютно согласны с его выводами, что «сознание есть знание, которое с помощью слов, математических символов и обобщающих образов художественных произведений может быть передано, стать достоянием других членов общества, в том числе других поколений, в виде памятников культуры [10]».

Согласны также с делением бессознательного на досознание и подсознание, где досознание «охватывает наши биологические потребности, выражающиеся в безусловных рефлексах и врожденных формах поведения (инстинктах) [11], а подсознание «есть различные автоматизированные навыки и стереотипы автомати-

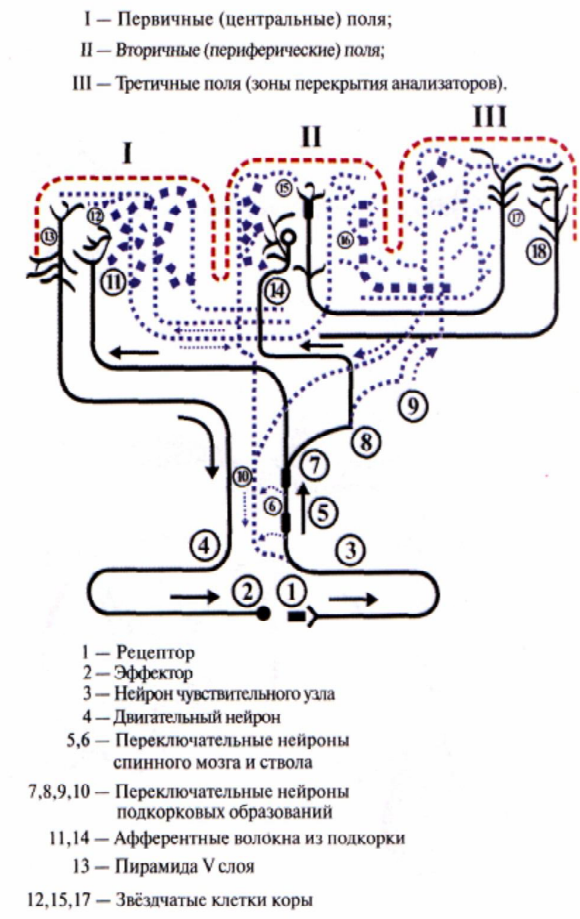


Рис. 2. Схема связей первичных, вторичных и третичных полей КГМ.

зированного поведения. К подсознанию относятся также неосознаваемые побудители деятельности (мотивы, смысловые установки)» [11].

Нам представляется, что сверхсознание (интуицию) нельзя относить к бессознательным формам поведения, а надо относить к высшей форме проявления сознания [9].

Принципы построения технологического процесса информационной педагогической технологии

Технологический процесс – это тот инструмент, который непосредственно осуществляет изменение объекта своего приложения. Поэтому в соответствии с содержанием задач мы и строим технологический процесс. Для формирования высокоорганизованного, компетентного, а главное – гармонично развитого человека необходим такой инструментарий, который бы позволил приобрести необходимые умения для быстрой работы с информацией, научил его хорошо понимать все законы мирового развития, воспитал, можно сказать, изобретателя, творца, деятеля. Поэтому главное, на что должно быть направлено острие технологии – это развитие сознания, той руководящей мозговой структуры, которая управляет деятельностью всего организма, если учитывать те структуры и поля психики, которые вообще могут управляться.

Сегодня главная и основная ошибка педагогической деятельности заключается в стремлении дать учащимся знания и, в лучшем случае, научить что-то делать профессионально. Однако для достижения наших целей этого явно недостаточно. Необходимо научить использовать всеобщие законы для творческой деятельности.

Вернемся к переводу «Эн архэ эн о Логос» – в начале было слово. Понятие «слово» означает речь, или понятие, или суждение, но не как не рассуждение. А это значит – установка. Все, что произнесено, сказано, должно быть запомнено. П.В. Симонов: «К подсознанию относятся также неосознаваемые побудители деятельности (мотивы, смысловые установки)». Мы таким образом наполняем подсознание неосмысленными суждениями и побуждаем не к разумной деятельности, а к безумному подчинению кем-то созданным правилам. Речь не идёт о том, хороши правила или нет. Речь идёт о том, что мы не учим разуму (в данном случае речь идет не о бытовом значении слова, а его сакральном смысле, что первоначально соответствовало первому значению понятию «логос»). Мы не учим искать ту первопричину, ту аксиому, от которой надо строить рассуждения, а приучаем бессознательно и необдуманно принимать рассуждения, поострённые на правилах и установках, сделанными другими (здесь мож-

но ещё раз оговориться, что речь не идёт о том, хороши они или нет).

Нельзя забывать того, что власть сознания не бесконечна, но велика в жизни отдельного человека и общества в целом. За него ответственно последнее новообразование в КГМ. А все последние образования играют доминирующую роль в жизни особи. Так, единственный нейрон руководит деятельностью всего простого организма. В более сложных организмах эту функцию берут на себя ганглии нейронов, затем головной мозг, у высших животных доминирующую роль в поведении играет КГМ. У человека центр сознания осуществляет этот доминирующий контроль.

Развитие этого центра, по нашему мнению, должно осуществляться через «логос», понимаемое как закон всемирного развития, применимый к законам жизни отдельного человека. Осознание этого закона должно входить основным правилом в любой педагогический процесс. Чтобы воспитать раба, достаточно блокировать стремление к творчеству через комплекс запретов, создание чрезмерное труднопонимаемых правил или просто через «отвечайте так, как я вам говорю, в противном случае поставлю два». В этом случае не помогут ни знание логики, ни устный счет, ни другие способности, которые просто не будут развиваться или будут использованы в строго определенном направлении.

Наибольшую опасность представляет догматические суждения, эксплуатирующие досознательные процессы за счет виртуального удовлетворения врожденных потребностей. При этом виртуальность становиться возможной только у человека, т. к. только человек обладает способностью отражать реальность в абстракции, изменять её и строить свой виртуальный (абстрактный) мир. Эту способность разум получил в результате длительной эволюции приспособления, как способность к предугадыванию, планированию и предвидению для принятия правильных решений и лучшего выживания вида. Но виртуальность часто приводит к созданию иллюзорного мира и, соответственно, к принятию возможно ложного решения. Это может быть поиск спасительных путей от близкого конца света, или присоединение к сатанизму, или замещение неудовлетворенности развратом, перееданием или наоборот – отказом от пищи с последующей анорексией, или просто спасение души выполнением священного долга. Высказывание: «Человек свободен в выборе, идти ему к свету в бессмертие или в бездну во тьму» есть ни что иное, как прямая установка бессознательному на то, какое решение принять и что необходимо выполнить, под видом свободы выбора и разумного решения.

Любые знания и умения, любая информация, по нашему мнению, должны ложиться на уже на имеющееся мировоззрение и преобразовываться в самостоятельную систему. Нам представляется, что только такой путь может соединить всеобщий закон мирового развития с законами жизни отдельного человека.

ПРИМЕЧАНИЯ

1. Визель, Т. Г. Основы нейрофизиологии. – М.: АСТ: Трагзиткнига, 2006. – 386 с.

2. Давыдов, В. В. Проблемы развивающего обучения. – М., 1986. – 32 с.

3. Давыдов, В. В. О понятии личности в современной психологии // Психологический журнал. – 1988. – № 4. – С. 22-32.

4. Давыдов, В. В., Рубцов, В. В. Тенденции информатизации советского образования // Советская педагогика. – 1990. – № 2.

5. Давыдов, В. В. Учебная деятельность: состояние и проблемы исследования //

Вопросы психологии. – 1991. – № 6. – С.5-16.

6. Давыдов, В. В. Виды обобщения в обучении. – М., 1972. – 423 с.

7. Добровольский, В. В. Назревший вопрос актуализации высшего профессионального образования // Доклад // Московский государственный университет культуры и искусств, Москва, 2008.

8. Лурия, А. Р. Мозг человека и психические процессы. т. 1 – М., 1963. – 476 с.; т. 2. – 1970, – 494 с.

9. Нагоров, П. С. Интуиция как повседневная реальность // Журн. Наука. Педагогика. Психология. – 2007. – № 1. – С. 49-51.

10. Симонов, П. В. Сознание и мозг //Журнал Высшей Нервной Деятельности. – 1993.– Т. 43. – Вып. 2. – С. 213

11. Симонов, П. В. Мотивированный мозг. – М., 1987.

12. Трубецкой, С. Н., Учение о логосе в его истории, 2-е изд. – М., 1906.

13. Лосев, А. Ф. История античной эстетики, [т. 1]. – М., 1963.

14. Тюленев, П. В. Как развить способности ребенка и сократить затраты и время на обучение и образование? – М.: «Система МИР», 1998.

15. Cope, T., Fear of Jung. – London: Karnak, 2006.

16. Goldstein, E. B. «Cognitive Psychology - Connecting Mind, Research, and Everyday Experience» (2005), page 346.

17. Kelber, W., Die Logos-lehre von Heraklit bis Origenes. – Stuttg., 1958.

18. Piaget, J. The moral judgement of the child. L.: Routlege and Regan Paul, 1932, p.302.

РЯЗАНСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ ИМ. С. А. ЕСЕНИНА

УДК 37.013
ББК 74.00
Общая педагогика

ШКОЛА КАК ИНСТИТУТ ФОРМИРОВАНИЯ СОЦИАЛЬНОГО ПОТЕНЦИАЛА ЛИЧНОСТИ В СИСТЕМЕ ОБРАЗОВАНИЯ

О. А. Бобылёва

В данной статье раскрываются теоретико-методологические подходы к формированию социального потенциала старшеклассника как инновационному направлению социально-педагогической науки. Акцентируется внимание на необходимости переосмысления целей и задач образовательного процесса в школе, перехода к личностной парадигме.

Ключевые слова
Общеобразовательная школа, социальный потенциал, развитие личности

Современный этап развития системы образования в нашей стране характеризуется сменой педагогической парадигмы. Новые задачи и ориентиры образования заключаются в приоритете раскрытия потенциальных возможностей каждого школьника. Потребности современного общества направлены на личность, способную осознанно вы- бирать пути своего развития и сферу приложения своих сил, способной отвечать за себя. Изменения, происходящие в обществе и образовании столь динамично, заставляют по-новому рассматривать проблему отношения школьника к процессу собственного развития в ходе образовательного взаимодействия. Одним из главных результатов образования сегодня является максимальная реализация социального потенциала учащегося, проявляющаяся в процессе социализации личности в современных условиях. Целью образования является формирование личности, способной к саморазвитию на протяжении всей жизни[1].

Современная личность должна как можно эффективнее адаптироваться к обстоятельствам жизни, обладать стратегиями решения различных проблем, поэтому необходимо акцентировать внимание на изучении процесса формирования социального потенциала учащегося в старшем школьном возрасте как инновационного направления социально-педагогической науки. Именно в этом возрасте, на наш взгляд, создаются наиболее благоприятные условия для формирования социального потенциала личности в единстве трёх компонентов. Основа когнитивного компонента – научное мировоззрение, активно формирующееся в юношеском возрасте. Обобщающая оценка окружающего мира, познание социальных норм (правовых и нравственных), регулирующих поведение человека в этом мире, отношение к этим нормам и правилам, в конечном счете, определяют содержание когнитивного компонента. Мотивационный компонент соци-

ального потенциала включает происходящий в этот возрастной период качественный скачок в развитии самосознания: на первый план выступают вопросы, связанные с осознанием своего места в социуме, ответственности за своё поведение. На основе сформированного научного мировоззрения и развитого самосознания происходит формирование социально значимых качеств и способностей старшего школьника, способного к освоению своих социальных ролей.

Социальный потенциал старшеклассника – это динамическая личностная структура, выраженная интеграцией когнитивного, мотивационного и поведенческого компонентов и выступающая основой реализации школьником своих социальных ролей. Социальный потенциал, таким образом, выступает как определённая основа гармоничного развития личности старшего школьника в процессе становления и развития социальных качеств и способностей.

Если обобщить работы, посвященные отдельным аспектам процесса формирования социального потенциала личности, то можно выделить несколько направлений.

Прагматическая ориентация связана с адаптацией, приспособлением индивида к существующим социальным условиям и ценностям общества. Особое место в рамках этого подхода уделяется исследованиям развития социального потенциала личности в коллективе (Ю. А. Косолапов, В. Я. Лобитский, А. С. Макаренко, В. Я. Чудновский, З. М. Шилина). С гуманистических позиций был выполнен ряд исследований, в которых особую значимость приобретают проблемы развития ценностных ориентаций, позволяющих человеку быть целью, а не средством общественного развития. Идеи воспитания духовных ценностей личности были отражены в отечественной педагогике, в работах В. П. Вахтерова, К. Н. Вентцеля, С. И. Гассена, Н. И. Кареева, Н. Ф. Лесгафта, Н. И. Пирогова, К. Д. Ушинского, Н. В. Щелгунова.

Идея поиска новых оптимальных форм, обеспечивающих полноценное развитие личности в социуме, привлекает внимание многих социальных педагогов и психологов. Это отражается в разработке конкретных приемов, способов и методов гуманистического взаимодействия педагогов и воспитанников, оптимистического прогнозирования и проектирования развития личности ребёнка, внедряемых в массовую школу (Ш. А. Амонашвили, А. С. Белкин, В. И. Загвязинский, Л. В. Занков, С. Н. Лысенкова, В. Д. Семенов, В. А. Сухомлинский и др.).

Одно из самых ранних направлений в отечественной социологии – исследования профессиональных ориентаций, жизненных планов молодёжи. Это работы В. Н. Шубкина, Г. А. Чередниченко, М. Х. Титмы, В. Ф. Черноволенко, Л. А. Иовши, Д. Л. Константиновского и других. В них содержатся определённые методики анализа жизненных планов и ориентаций молодежи на образование, профессию.

Анализ взаимосвязи образования и социальной структуры общества содержатся в работах М. Н. Руткевича, Ф. Р. Филлипова, Л. Н. Когана, М. Т. Иовчука, Н. А. Аитова, В. Я. Нечаева.

Относительно новым и находящимся в методологическом и институциональном поиске является социально-педагогический подход, заключающийся в попытке реализовать социальное направление деятельности школы как равноправное собственно образовательной деятельности по целям, ресурсам и значению. Здесь необходимо упомянуть работы Л. В. Мардахаева, З. А. Галагузовой, В. А. Сластенина, А. В. Мудрика и других.

Анализ точек зрения авторов, изучавших отдельные аспекты данной проблемы, позволил уточнить понятие, согласно которому социальный потенциал старших школьников представляет собой интегративную характеристику, отражающую возможность выполнения выпускни-

ками школ основных социальных ролей, усвоение нравственных, гражданских, трудовых, коммуникативных ценностей, а также готовность к личностному и профессиональному самоопределению.

Поэтому важно понимать, как теоретически и практически организовать педагогический процесс, способствующий формированию социального потенциала учащегося в рамках образовательного пространства школы.

Термин «социальный потенциал» является инновационным для социально-педагогической науки и отражает основные особенности развития социальных качеств и способностей личности. Определяясь в характеристике социального потенциала личности старшеклассника как педагогической категории, целесообразно опираться на ряд значимых в данном контексте понятий: личность, потенциал личности.

В Российской педагогической энциклопедии отмечено, что «…личность – это понятие, характеризующее общественную сущность человека. Оно обозначает совокупность его социальных свойств и качеств, которые он вырабатывает у себя прижизненно. Личность есть индивид как субъект социальных отношений и сознательной деятельности. Личность характеризуется направленностью – устойчивой доминирующей системой мотивов – интересов, убеждений, идеалов, вкусов и т. д., в которых проявляют себя потребности человека»[2]. Направленность является не только значимым элементом в структуре личности, но и тем импульсом, который может привести в движение все внутренние резервы человека, дать возможность реализации его потенциала.

Понятие «потенциал» отчасти совпадает с понятием «резерв», представленный неиспользованными возможностями, запасом прочности, которые обеспечивают надёжность функционирования всей системы. Сущность потенциала заключается в совокупности качеств личности, имеющихся в её распоряжении для осуществления деятельности и способности использовать свои ресурсы»[3].

Разработка этой проблемы привела к теоретическому исследованию отдельных аспектов процесса формирования социального потенциала личности.

Для педагогики и социальной педагогики важно выявить наиболее эффективные формы и методы целенаправленного воздействия на процесс формирования социального потенциала личности, определить основные педагогические условия, способствующие социальному развитию школьника[4]. Сложность осуществления данного направления заключается в новизне понятия «социальный потенциал» и отсутствии как теоретических, так и практических разработок по формированию социального потенциала учащегося в старшем школьном возрасте.

Педагогическая психология призвана раскрыть психологические закономерности этой целенаправленной педагогической деятельности.

При социологическом подходе целесообразно рассматривать процесс формирования социального потенциала старшеклассника как аккумулирование им социальных ролей, норм и ценностей того общества, к которому он принадлежит. Таким образом, в ходе становления социального потенциала формируется ценностно-нормативная структура личности.

Социальная психология выявляет основные функции непосредственного окружения человека: особенности различных общностей и их субкультур, межличностные отношения сверстников одного и разных полов, представителей разных поколений и этнических групп, а также внутригрупповые и межгрупповые взаимодействия и отношения. Выясняет, как в процессе этого взаимодействия происходит усвоение социального опыта, интериоризация, перевод внешних групповых норм и социальных ценностей в систему внутренней регуляции и что представляет собой эта система[5].

Исходя из вышеизложенного, можно предположить, что формирование социального потенциала школьника представляет собой сложный процесс становления и развития личности, «очеловечивания человека»[6]. Этот процесс предполагает социальное познание, социальное общение, овладение навыками практической деятельности, включая и предметный мир, и всю совокупность социальных функций, ролей, норм, прав и обязанностей. Личность, действуя в социальной среде, совершенствует её и в то же время изменяет собственную сущность, формирует у себя новые социальные качества и свойства. Для старшеклассников такой средой является, в первую очередь, школа.

Рассматривая школу как образовательное пространство, мы приходим к выводу о возможности моделирования педагогических условий, направленных на оптимизацию социального потенциала в старшем школьном возрасте.

Решение этой задачи осложняют выявленные недостатки и ограничения, обусловленные наличием объективных социально-педагогических противоречий:

– между объективной необходимостью моделирования социального потенциала старшеклассника и недостаточной разработанностью в современной образовательной практике научно-методических основ деятельности социальной службы школы;

– между образовательными потребностями современных школьников, их возрастающим интересом к экономическим, политическим, правовым, нравственным, профессиональным и другим проблемам и реальным содержанием традиционного школьного образования, отсутствием адекватных образовательных программ и социально-ориентированных педагогических технологий;

– между сформировавшимся в обществе устойчивым, долговременным запросом на становление творческой, социально активной, ответственной, готовой к самосовершенствованию личности и отсутствием ориентации образования на развитие социальных качеств и способностей школьника.

Современная личность должна как можно эффективнее адаптироваться к обстоятельствам жизни, обладать стратегиями решения различных проблем, поэтому необходимо акцентировать внимание на изучении и развитии продуктивных социальных компонентов. Отечественная система школьного образования такую задачу решает не в полной мере, что отмечают многие исследователи (Р. Атаханов, В. И. Загвязинский, Ф. Г. Ивлева, В. В. Краевский, А. Г. Литвиненко, Т. И. Назарова, А. А. Черепанов и др.).

Над некоторыми аспектами формирования социального потенциала работают многие учёные (Д. Б. Богоявленская, В. Н. Дружинин, А. М. Матюшкин, М. А. Холодная, В. Д. Шадриков и другие). Однако этого оказывается недостаточно для решения выявленных противоречий. Школа должна быть готова распознать социальные качества и способности старшего школьника и иметь необходимый инструментарий для моделирования его социального потенциала. Теоретически обоснованных и технологически обеспеченных путей решения в общеобразовательной школе не наблюдается. Эти выводы подтверждают важность рассматриваемой проблемы в современном образовательном пространстве. Таким образом, целью работы явилось определение структуры и факторов становления социального потенциала старшеклассника. В соответствии с целью были поставлены основные задачи:

– раскрытие сущности социального потенциала школьника;

– выявление основных подходов к изучению процесса становления и развития социального потенциала в старшем школьном возрасте;

– разработка модели формирования социального потенциала подростка как ос-

нова целенаправленной организации социальной службы школы;

– поиск оптимальных форм реализации школой сложившегося социального заказа на формирование социального потенциала личности выпускника и ряд других задач.

Мониторинг основных социальных качеств в старшем школьном возрасте дает возможность сделать следующие выводы. Общеобразовательная школа в процессе формирования социального потенциала фактически сочетает в себе образовательно-воспитательное учреждение, реализующее функции социального воспитания через обучение учащихся, и организацию (общешкольную и сетку первичных), которая оказывает воздействие на школьников в процессе организуемой педагогами жизнедеятельности учащихся вне учебного процесса. Кроме того, она представляет собой социально-психологическую группу (большую – школа в целом и сеть малых групп), влияние которой на учащихся происходит в процессе свободного общения, не организуемой педагогами жизнедеятельности. Это разделение и определяет объективные возможности реализации школьниками своей социальной активности в процессе взаимодействия, характерного для каждой из этих «ипостасей» школы, и объективные возможности развития личности, заложенные в них.

В общеобразовательной школе происходит освоение новых социальных ролей, однако, процесс идентификации личности старшеклассника оказывается в данном пространстве значительно более сложным и противоречивым. Как минимум два элемента социального мира – «образ – Я» и «образ другого» формируются в образовательном пространстве школы.

Школа дает знания (это признают 52,3% подростков), но меньше всего она является местом, где молодой человек может проявить свои способности (7,5%) и где ему интересно (14,6%). Аналогичные данные приводятся в исследованиях С. Г. Воронкова и С. П. Иваненкова. Этот результат демонстрирует то, что образовательный процесс, по мнению обучающихся, не создаёт условий для развития их самостоятельности, не способствует самоорганизации, самореализации. Современное толкование образования должно исходить из образа человека, а не из образа знания[7]. Снижению воспитательного потенциала современной общеобразовательной школы способствуют и другие факторы объективного характера. Так, анализ ответов на вопрос: «Считаете ли вы, что упускаете в школе много возможностей для культурного роста?» (62% ответили положительно) актуализировал сегодняшнюю ситуацию переосмысления образовательного пространства школы и создания оптимальных условий для формирования социального потенциала на старшей ступени образования.

Школа как институт формирования социального потенциала подрастающего поколения оказывает заметное воздействие на процесс социальных изменений в силу тесной связи её с экономикой, культурой и наукой. Институт образования призван сформировать новый тип личности, нового гражданина, лишенного догматических стереотипов, способного быть активным участником социально-экономических и политических преобразований.

Но влияние школы на жизненные позиции оцениваются самими подростками очень невысоко:

· 82% отрицают участие школы в формировании их мировоззрения;

· 87% считают школу абсолютно непричастной к определению их профессионального выбора.

В качестве необходимых средств и качеств для достижения успеха в жизни учащиеся старших классов указали на хорошее образование, наличие высокой квалификации (58%), а также выделили такие социальные качества, как инициативность

и предприимчивость (54%). Молодые люди весьма практично смотрят на жизнь и полагаются в основном на себя, на свои силы и волю, не надеясь на помощь государства, общества и коллектива. По их мнению, наиболее перспективными направлениями профессионального самоопределения являются: юриспруденция – 65%, экономика – 42%, медицина – 35%, армия – 5%. Ряд старшеклассников изъявили желание выехать за рубеж, одни для заработка (38%), другие для того, чтобы пройти обучение или стажировку (46%). Вопрос о трудовом воспитании и трудовой занятости школьников является одним из центральных в организации педагогического процесса. По данным исследования, 12% старшеклассников зарабатывают деньги примерно раз в неделю. Это говорит о том, что современный подросток не только хочет иметь собственные деньги и задумывается над тем, как их можно заработать, но и реально их зарабатывает.

Наиболее распространёнными формами собственного поведения старшеклассники назвали: учёбу (77%), просмотр теле- и видеопрограмм (54%), занятия спортом (50%), чтение художественной литературы (31%), зарабатывание денег (15%), курение (8%), употребление спиртного (4%). Полученные данные можно интерпретировать по-разному:

– во-первых, учитывая деликатность те- мы, возможна неискренность опрошенных;

– во-вторых, если принять ответы старшеклассников за истину, то, возможно, в кругу друзей происходит специфическая релаксация старшеклассников;

– в-третьих, возможно восприятие школы только в качестве учёбы, поэтому за её пределами наблюдается поток альтернативных молодежных «ценностей» в качестве референтной группы выступает круг друзей.

В пользу этого вывода говорит нулевой рейтинг такого понятия, как мнение учителя для старшеклассников. Для сравнения, значение собственного мнения отметили (73%) опрошенных, мнение друзей (35%), родителей (27%). Согласно полученным ответам, можно констатировать тот факт, что учитель общеобразовательной школы не является «плодотворным лучом солнца для молодой души» (К. Д. Ушинский).

Согласно опросу, старшие школьники в наибольшей степени ценят в людях такие качества, как: уверенность в себе (58%), ум (57%), коммуникабельность (54%), целеустремлённость (42%), красоту (27%). Главными ценностями в жизни они считают: здоровье (73%), любовь (58%), материальную независимость (46%), свободу (46%), образованность (35%), крепкую семью (23%), интересную работу (12%). Как известно, ценностные ориентации определяют мотивацию поведения личности и оказывают влияние на все стороны жизни человека. В нашем исследовании ценностные ориентации учащихся рассматриваются как определённый этап социального развития в общеобразовательной школе.

Исходя из вышеизложенного, можно сделать следующие выводы.

Школа реализует себя в основном в качестве образовательного, обучающего элемента социальной сферы. Процесс социализации и воспитания осуществляется, в основном, в связи с учёбой и постольку, поскольку в этом возрасте человек неизбежно социализируется и воспитывается. Другими словами, в тени внимания школы остаются такие моменты, как:

– первичная социализация, в частности формирование молодёжных групп;

– осознание своего социального *«я»* учениками;

– формирование правового статуса школьника, гражданина и осознание его;

– социальный эффект предпрофессиональной подготовки;

– зарабатывание школьниками своих денег;

– становление социального потенциала

и развитие социальных качеств и способностей в старшем школьном возрасте и др.

Точнее говоря, эти моменты присутствуют, но преимущественно в связи с обучением, не выходя за его рамки.

Изучение проблемы моделирования социального потенциала личности в современных условиях школы свидетельствует о том, что специальная социально-педагогическая работа, направленная на активизацию социальных способностей и качеств, повышение уровня ценностно-временного аспекта самосознания старшеклассника остается по-прежнему за пределами педагогического процесса, либо осуществляется стихийно, эпизодически.

ЛИТЕРАТУРА

1. Черезов, А. Е. Когнитивная составляющая модели образования XXI века // Современное образование. – 2008. – №3. – С. 4-12.

2. Российская педагогическая энциклопедия: В 2 т. / Гл. ред. В. В. Давыдов. – М.: Большая Российская энциклопедия, 1993. – Т.1. – 608 с.

3. Сергеева, В. В. Формирование воспитательного потенциала будущих педагогов в вузе: Автореф. дис. … канд. пед. наук. – Караганда, 2004. – 30 с.

4. Мудрик, А. В. О воспитании старшеклассников. – М.: Просвещение, 1981.

5. Андреева, Г. М. Психология социального познания. – М: Аспект Пресс, 1997.

6. Парыгин, Б. Д. Основы социально-психологической теории. – М.: Мысль, 1971. – С. 165.

7. Праздников, Г. А. Образование как сотворение образа // Педагогика. – 2008. – № 2. – С. 115-117.

ПРИМЕЧАНИЯ

[1] Черезов, А. Е. Когнитивная составляющая модели образования XXI века // Современное образование. – 2008. – №3. – С. 4.

[2] Российская педагогическая энциклопедия: В 2т. / Гл. ред. В. В. Давыдов. – М.: Большая Российская энциклопедия, 1993. – Т.1. – С. 522-523.

[3] Сергеева, В. В. Формирование воспитательного потенциала будущих педагогов в вузе: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Караганда, 2004. – С. 13.

[4] Мудрик, А. В. О воспитании старшеклассников. – М.: Просвещение, 1981.

[5] Андреева, Г. М. Психология социального познания. – М: Аспект Пресс, 1997.

[6] Парыгин, Б. Д. Основы социально-психологической теории. – М.: Мысль, 1971. – С. 165.

[7] Праздников, Г. А. Образование как сотворение образа // Педагогика. – 2008. – № 2. – С. 116.

**РЯЗАНСКИЙ ВОЕННЫЙ АВТОМОБИЛЬНЫЙ ИНСТИТУТ
ИМЕНИ ГЕНЕРАЛА АРМИИ В. П. ДУБЫНИНА**

УДК 37.013
ББК 74.00

педагогика

ФОРМИРОВАНИЕ ПОЗНАВАТЕЛЬНОГО ИНТЕРЕСА КУРСАНТОВ ВОЕННО-ТЕХНИЧЕСКОГО ВУЗА В УСЛОВИЯХ ПРИМЕНЕНИЯ ИНФОРМАЦИОННЫХ И КОММУНИКАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ (ИКТ)

Л. Б. Иванова

В статье рассматривается проблема формирования познавательного интереса в условиях применения ИКТ. Предлагается использование теоретической модели деятельности преподавателя по формированию и развитию познавательного интереса с учётом дидактических категорий. Особое внимание уделяется классификации средств ИКТ – одному из новых дидактических стимуляторов по развитию познавательного интереса.

Ключевые слова
Познавательный интерес, информационные и коммуникационные технологии (ИКТ), комплекс средств ИКТ, электронные средства учебного назначения (ЭСУН), компоненты познавательного интереса

Проблемы, связанные с познавательным интересом, всегда находятся в поле зрения педагогической науки и практики. Вопросы развития познавательной деятельности, познавательной активности, познавательного интереса в обучении рассматривали в своих научных трудах такие известные психологи, педагоги, философы, как И. Гербарт, А. Дистервег, Я. А. Коменский, Н. К. Крупская, А. Н. Леонтьев, И. Г. Песталоцци, А. В. Петровский, Л. С. Рубинштейн, Л. Н. Толстой, К. Д. Ушинский, Т. И. Шамова, Г. И. Щукина и другие.

Проблема формирования познавательного интереса учащихся высшей школы рассмотрена В. Н. Алдушонковым, О. С. Васильевой, Г. А. Любимовой, Н. В. Набатниковой, В. Ф. Родиным и др., но эти исследования не содержат конкретных педагогических технологий формирования познавательного интереса в условиях применения информационных и коммуникационных технологий (ИКТ) в техническом вузе.

Образование в военно-техническом вузе в рамках информационно-коммуникационной деятельности должно сыграть важную роль в формировании и развитии познавательного интереса курсантов, если

– познавательный интерес рассматривается как основа образовательного процесса;

– учитываются компоненты познавательного интереса курсантов и особенности педагогического взаимодействия в образовательном процессе военно-технического вуза;

– выявляются, обосновываются и учитываются педагогические основы формирования познавательного интереса в условиях применения ИКТ;

– используется комплекс средств ИКТ в образовательном процессе военно-технического вуза;

– реализуется научно-обоснованная модель формирования познавательного интереса курсантов военно-технического вуза в условиях применения ИКТ.

Таким образом, сегодня сложилась настоятельная потребность в применении ИКТ в образовательном процессе вуза. Преподаватели, стремящиеся использовать эти технологии в процессе обучения, сталкиваются с проблемой отсутствия методических разработок по их применению, а поэтому часто используют эти технологии только как дополнительное (или единственное) техническое средство обучения, что снижает их результативность. Проблема использования ИКТ сегодня требует осмысления того, насколько целесообразно и эффективно они используются на аудиторных и внеаудиторных занятиях; насколько они способствуют развитию личности курсантов, формированию у них познавательного интереса; насколько разработаны и обоснованы методики их применения. Практика использования ИКТ в обучении свидетельствует, что информационные технологии эффективны только в случае, когда создана личностно ориентированная дидактическая компьютерная среда (ДКС), обеспечивающая условия для развития познавательного интереса, саморазвития и самореализации личности.

Педагогическими основаниями формирования познавательного интереса курсантов в условиях применения ИКТ в современной концепции личностно-ориентированного обучения являются: дидактические категории (средства ИКТ, принципы и требования, цель, содержание, формы и методы), а также структура, стадии формирования, совокупность компонентов познавательного интереса (мотивационного, интеллектуально-когнитивного, эмоционально-волевого и коммуникативно-деятельностного). Модель деятельности преподавателя по формированию и развитию познавательного интереса курсантов в условиях применения ИКТ представляет собой следующую пошаговую технологию (таблица 1):

Шаг 1. Определение задач формирования знаний и умений курсантов на конкретном учебном занятии.

Шаг 2. Деятельность преподавателя, связанная с:

– отбором содержания учебного материала, основных научных идей, понятий, законов, умений, которые должны быть усвоены обучаемыми;

– оптимизацией методов, форм, средств обучения, самостоятельной деятельности курсантов; с оптимальным сочетанием методов, форм и компьютерных средств обучения для реализации содержания темы и намеченных задач;

– использованием современных моделей обучения;

– обоснованием логики раскрытия темы в соответствии с основными дидактическими принципами и требованиями в условиях применения ИКТ;

– использованием комплекса средств ИКТ для обеспечения самостоятельной деятельности курсантов;

– взаимоотношениями между участниками учебного процесса и информационным взаимодействием;

Шаг 3. Учебная деятельность курсантов составляет:

– усвоение содержания учебного предмета;

– применение средств ИКТ для активных самостоятельных действий.

Шаг 4. Средствами деятельности курсанта являются операции, направленные на:

– перестройку системы отношений к учению и к другому человеку;

– осознание познавательного интереса как мотива деятельности;

– умение различать способы и результаты учебной деятельности, преобразовывать и совершенствовать их.

Шаг 5. Результаты деятельности преподавателя представлены:

– уровнем сформированности познавательного интереса курсанта;

– показателями сформированности познавательного интереса курсанта;

Шаг 6. Результат деятельности курсанта:

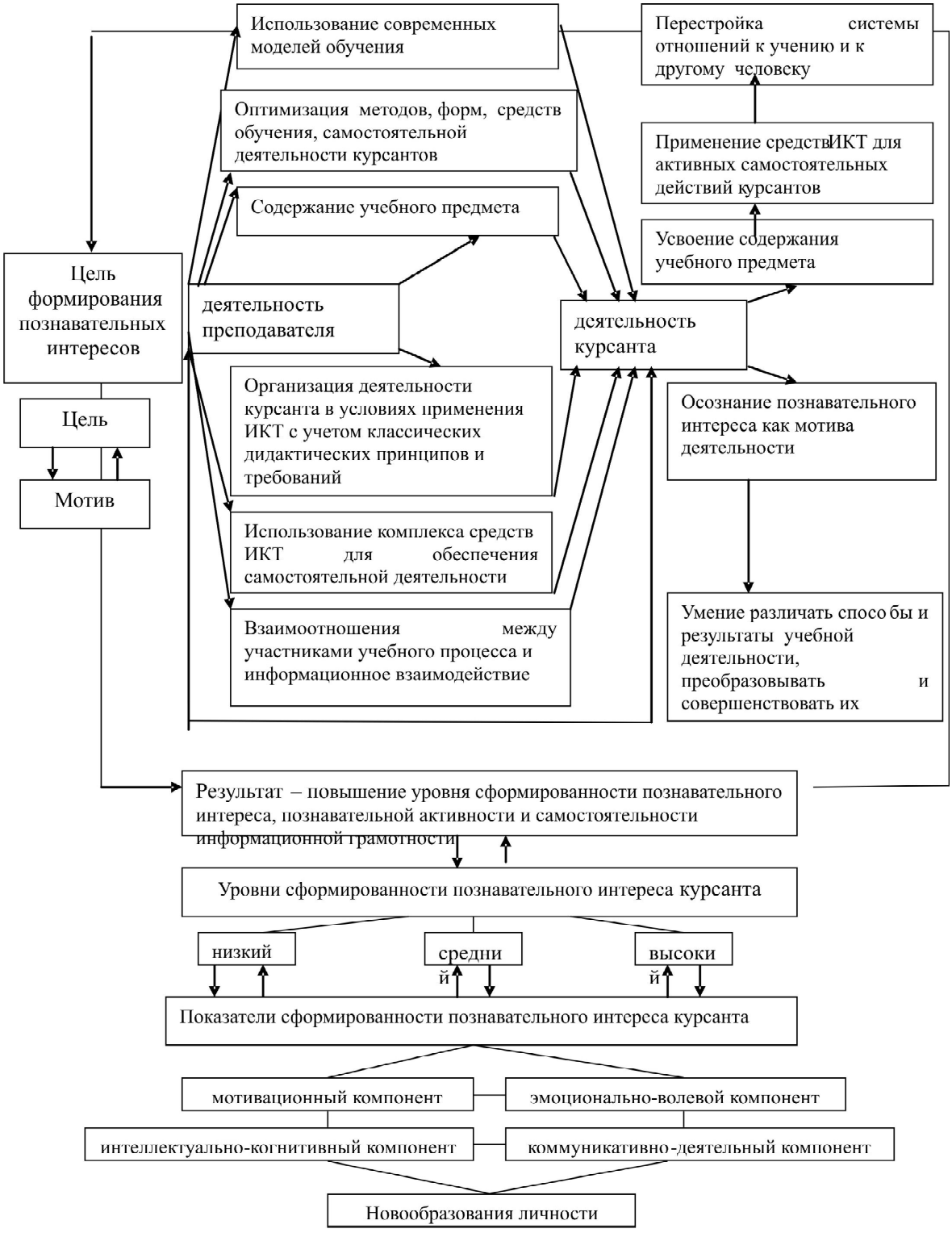


Таблица 1. Модель деятельности преподавателя по формированию и развитию познавательного интереса курсантов в условиях применения ИКТ

– повышение познавательной активности курсантов;

– повышение самостоятельности курсантов.

Шаг 7. Результаты деятельности преподавателя и обучаемого определяют:

– конечный результат образовательного процесса;

– новообразования личности курсанта.

В реальном процессе обучения предлагаемая система как модель деятельности, ориентирующая на формирование познавательных интересов обучаемых, реализуется через конкретные методические средства, приемы и формы обучения в условиях применения ИКТ.

Теоретический анализ работ позволил создать классификацию средств ИКТ, предназначенных для обучения в военно-техническом вузе (таблица 2).

Комплекс средств ИКТ может выступать в виде качественно *новых дидактических стимуляторов* по развитию познавательного интереса, формирования у курсантов навыков работы с информацией. Он создаёт условия для эффективного ус-

Модули, входящие в комплекс	***Типы электронных средств учебного назначения (ЭСУН)***	***Методические цели использования ЭСУН***
1. *Информационно-поисковый и справочный модуль*	*электронные учебники*	-дают расширение возможностей выбора и получения необходимой учебной информации, тем самым обеспечивая обучаемых новыми источниками знаний;
	справочники	
	электронные словари	
	электронный библиотечный каталог	
2. Информационно-обучающий модуль	*обучающие программные средства*	-сообщают знания, формируют умения, навыки учебной или практической деятельности, обеспечивая необходимый уровень усвоения;
	Демонстрационные (тематические презентации)	-визуализируют изучаемые объекты, явления, процессы с целью их исследования и изучения;
	информационные программы на базе технологии гипертекста	
3. Тренировочный модуль	*тренажеры*	-формируют и отрабатывают умения и навыки учебной и профессиональной деятельности; -предназначены для отработки разного рода умений и навыков, повторения или закрепления пройденного материала; -они особенно эффективны для обучения персонала действиям в условиях сложных и даже чрезвычайных ситуаций;
4. Контролирующий модуль	*тесты*	-обеспечивают оперативный контроль результатов обучения с обратной связью;
5. Лабораторный модуль	*лабораторные*	-позволяют проводить удаленные эксперименты на реальном оборудовании;
	учебно-игровые	-предназначены для создания учебных ситуаций, в которых деятельность обучаемых реализуется в игровой форме;
6. Расчетный модуль	*расчетные*	- автоматизируют различные расчеты и другие рутинные операции;
7. Моделирующий модуль	*моделирующие*	- позволяют моделировать объекты, явления, процессы с целью их исследования и изучения.
	имитационные	-представляют определенный аспект реальности для изучения его структурных или функциональных характеристик.

Таблица 2. Классификация комплекса средств ИКТ, представленных в модулях

воения материала каждым обучаемым, увеличения познавательной ёмкости и продуктивности занятий, обеспечения положительной мотивации обучения, сокращения непроизводительных затрат времени при проведении занятий и формирования профессиональных качеств личности будущего специалиста.

Главной целью эмпирического исследования явилась проверка эффективности формирования познавательного интереса в условиях применения средств ИКТ при разработке комплекса средств для обучения английскому языку на первом и втором курсе Рязанского военного автомобильного института [3]. Общее число участников эмпирического исследования составило 253 человека. Исходя, из этого экспериментальная группа (Э) состояла из 128 курсантов, во второй контрольной группе (К) – 125 курсантов. Работа проводилась в три этапа и включала констатирующий, формирующий и контрольный этапы педагогического эксперимента.

Начальный срез по определению уровня сформированности познавательного интереса курсантов (критерии $К_1$, $К_2$, $К_3$, $К_4$: мотивационный–$К_1$; интеллектуально-когнитивный–$К_2$; эмоционально-волевой–$К_3$; коммуникативно-деятельностный–$К_4$) был проведен на основе комплексной диагностической методики, включающей в себя проведение тестирования, анкетирования, наблюдения, выполнения конкретных практических заданий в заданном времени. Для проведения сравнительного анализа были сформированы экспериментальные и контрольные группы. Занятия в экспериментальных группах проводились в лингафонно-компьютерном классе с использованием комплекса средств ИКТ, Интернет технологий (локальной сети), в то время как занятия в контрольных группах проходили без использования средств ИКТ, при этом учебно-методическое обеспечение учебного процесса было одинаковым. Продуктивность развития познавательного интереса определялась с помощью разработанных нами критериев и показателей и выражалась соответственно *высоким, средним* и *низким* уровнями.

В ходе формирующего этапа исследования были созданы различные виды ЭСУН (информационные и обучающие программы, электронные тесты), разработаны дидактические материалы, позволяющие осуществить различные виды учебной деятельности с программными средствами, направленных на формирование познавательного интереса курсантов.

На заключительном этапе исследования было доказано повышение уровня познавательного интереса курсантов при использовании комплекса средств ИКТ. Основой количественного соотнесения уровней служили *средние арифметические значения оценок* курсантов экспериментальной группы.

Качественный и количественный анализ результатов исследования позволил распределить курсантов экспериментальной группы по уровням сформированности показателей познавательного интереса.

На гистограмме 1 показаны средние значения оценок в типологических группах курсантов по каждому критерию до и после проведения исследования.

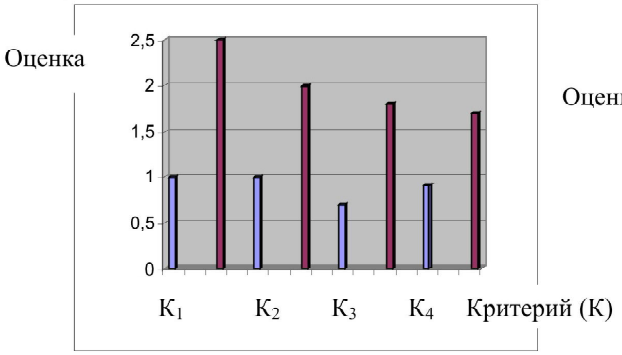
Из гистограммы 1 видно, что уровень познавательного интереса в каждой типологической группе курсантов по каждому критерию вырос.

Так, в первой типологической группе курсантов экспериментальной группы, сформированной по мотивационному критерию, среднее значение оценки выросло в 2,16, по интеллектуально-когнитивному критерию в 2 раза, в третьей в 2,05 раза и в четвертой в 2,11 раза.

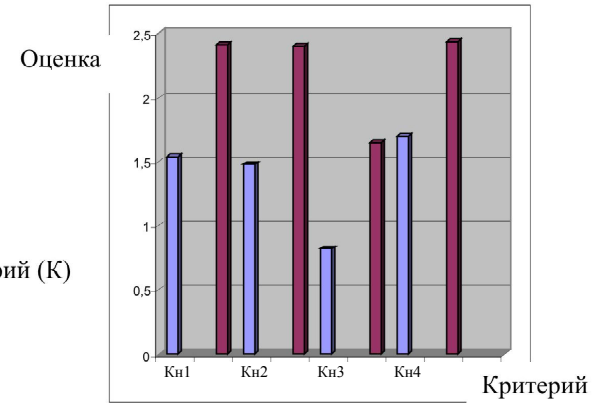
Сравнение результатов оценок до и после проведения формирующего этапа эксперимента по среднему значению по каждому критерию для экспериментальной группы показано на гистограмме 2.

Из гистограммы 2 видно, что уровень познавательного интереса после проведе-

Гистограмма 1. Средние значения оценок в типологических группах курсантов по каждому критерию до и после проведения исследования



Гистограмма 2. Сравнение средних значений оценок уровня познавательного интереса до и после проведения формирующего этапа эксперимента



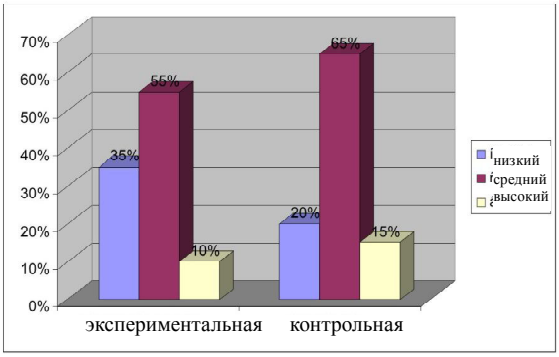
ния экспериментальной работы вырос по всем критериям. Так, по первому критерию среднее значение оценки выше в 1,6 раза; по второму в 2,02; по третьему в 1,5 и по четвертому в 1,6, что свидетельствует об эффективности экспериментального обучения.

Данные исследования показали улучшение результатов по всем критериям. В экспериментальных группах, выделенных нами в начале экспериментальной работы, произошли позитивные изменения по всем показателям критериев сформированности познавательного интереса. Результаты эксперимента показали эффективность формирования познавательного интереса в условиях применения ИКТ.

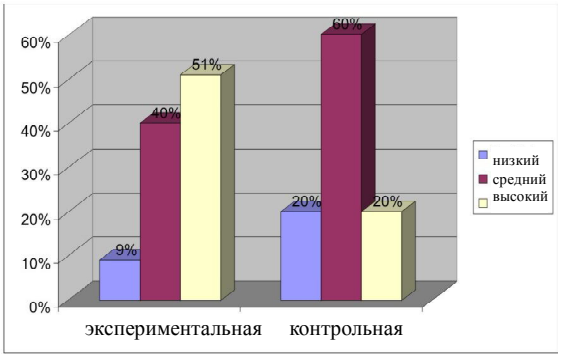
Распределение курсантов по уровням сформированности познавательного интереса в начале и конце эксперимента показаны в диаграмме 1.

Сравнение результатов, полученных в диагностированном эксперименте в начале и в конце обучения, показывает тенденцию к продвижению курсантов в экспериментальной группе по уровням сформированности познавательного интереса. Проведенное исследование позволяет утверждать, что предполагаемая система формирования познавательного интереса курсантов достаточно эффективна, а предполагаемые условия реализации действенны.

Начало эксперимента



Конец эксперимента



Но, безусловно, компьютеры, не смо-

гут полностью заменить преподавателей, потому что они не способны выполнять многие существенные дидактические функции: планирование занятий, индивидуальное консультирование, отбор и подготовку учебного материала, оценку процесса учения и его конечного результата и т. д. Преподаватели будущего будут выполнять те же самые функции, что и теперь, но уже с применением информационных технологий. Компьютеры станут их новым обучающим инструментарием.

Правомерно и замечание Билла Гейтса: «Все компьютеры в мире ничего не изменят без наличия увлеченных учащихся, знающих и преданных своему делу преподавателей, неравнодушных и осведомленных родителей, а также общества, в котором подчеркивается ценность обучения на протяжении всей жизни».

ПРИМЕЧАНИЯ

1. Иванова, Л. Б. Развитие познавательного интереса в условиях применения инфокоммуникационных технологий обучения // Педагогические науки. – 2006. – №3. – С. 15-19.

2. Педагогические технологии: учебное пособие для студентов педагогических специальностей [Текст]; под общей ред. В. С. Кукушина. Серия «Педагогическое образование».–Москва: ИКЦ «МарТ»; Ростов н/Д: Издательский центр «МарТ», 2004. – 336 с.

3. Повышение эффективности обучения иностранным языкам при использовании информационных технологий [Текст]:отчёт о педагогическом (методическом) эксперименте / Ряз. воен. автомоб. ин-т; рук. М. Е. Лупанова; ответ. исполн. Т. Е. Алексеева. – Рязань, 2007 – 43 с.

РЯЗАНСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ ИМ. С. А. ЕСЕНИНА

УДК 37.013 + 37.014.25 + 37.014.3 + 37.014.5
ББК 74.04
Педагогика, образование

ИНТЕГРАЦИОННЫЕ ПРОЦЕССЫ В ОБЛАСТИ ОБРАЗОВАНИЯ КАК ФАКТОР ФОРМИРОВАНИЯ МИРОВОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СИСТЕМЫ: АНАЛИЗ МИРОВЫХ ТЕНДЕНЦИЙ

О. Н. Исаева

Кардинальные изменения, происходящие в последние десятилетия в экономической и социальной сферах, императивы зарождающегося информационного общества, стремительное развитие научных знаний, информационных и коммуникационных технологий ставят качественно новые задачи перед мировым сообществом.

В этих условиях неизмеримо возрастает роль образования. Важной чертой развития образования является его глобальность. Эта черта отражает наличие интеграционных процессов в современном мире, интенсивных взаимодействий между государствами в разных сферах общественной жизни. Образование из категории национальных приоритетов высоко развитых стран переходит в категорию мировых приоритетов.

Именно с этих позиций в статье произведена попытка проанализировать основные тенденции развития системы мирового образования.

Решение комплекса задач на национальном, региональном и глобальном уровнях настоятельно требует серьезных изменений в системе образования, внесения корректив в парадигму его развития в XXI веке.

Становится все более очевидным, что национальные системы образования не могут развиваться вне глобальных процессов и тенденций, вне запросов мирового рынка труда, в связи с чем возрастает роль интеграционных процессов в области образования.

Ключевые слова
Интеграционные процессы в области образования, интернационализация образования, тенденции развития системы образования, глобализация образования

В последнее десятилетие ушедшего века в развитых странах значительно активизировались научные исследования и дискуссии по проблемам интеграции в области образования. Их результаты указывают на то, что единого мнения по этим проблемам нет, налицо существенные различия не только в подходах к их решению, но даже в используемой терминологии.

Наиболее часто используется термин «глобализация образования». Речь идёт как о влиянии глобализации на развитие образования, так и о роли образования в

этом процессе. Все чаще говорят и о глобализации самого образования.

Многие зарубежные эксперты подчеркивают, что в условиях глобализации мировой экономики и усиления международной конкуренции инвестиции в образование стали жизненно важным условием будущего экономического роста. Без таких инвестиций, без стимулирования развития образования конкурентоспособность промышленно развитых стран может серьезно понизиться.

Многие публикации международных организаций по проблемам образования также ссылаются на глобализацию. Примером может служить доклад о состоянии образования в мире в 2002 г., изданный ЮНЕСКО, в котором подчеркивается, что «потребности в совершенствовании систем образования становятся все более неотложными по мере того, как в мире происходят громадные изменения, вызванные глобализацией и развитием информационных и коммуникационных технологий»[1].

Термин «глобализация» встречается на страницах всех исследований, посвященных современным проблемам образования, прежде всего высшего. Английский исследователь П. Скотт (вице-канцлер Кингстонского университета) считает, что все университеты вовлечены в процессы глобализации, но они никогда не были глобальными. Глобализация – явление новое (отличное от интернационализации), неотделимое от новых форм общественной жизни и новых парадигм производства знания. Во все времена университет являлся институтом интернациональным[2].

В чем же различие между глобализацией и интернационализацией?

С интернационализацией связан такой порядок мироустройства, при котором доминирующая роль принадлежит национальным государствам с четкими политическими границами, через которые может осуществляться традиционная деятельность по интернационализации образования (перемещение студентов, обмен персоналом, сотрудничество университетов, совместная исследовательская работа).

Глобализация же подразумевает, по Скотту, более фундаментальное изменение мирового порядка, при котором национальные границы утрачивают свое значение. Глобализация, по мнению некоторых западных экспертов, является наиболее фундаментальным вызовом, с которым столкнулся университет за всю свою долгую историю. Глобализация ставит под сомнение саму жизнеспособность университета как общественного института.

По мнению П. Скотта, глобализацию нельзя рассматривать как более высокую форму интернационализации, так как интернационализация предполагает существование национального государства, глобализация же отрицает его.

В настоящее время еще не существует однозначного ответа на вопрос, почему университет или колледж должен интернационализироваться, считает американский исследователь Д. М. Виндман. Необходимо более чётко понять, что успех промышленно развитых стран в сферах экономики будущего, основанной на знаниях и услугах, требует не просто усовершенствованного высшего образования, а такого высшего образования, которое интегрируется с международной деятельностью правительств и частного сектора. Проблема состоит в достижении этой интеграции при одновременном сохранении традиционных универсальных целей, стоящих перед высшим образованием. Доказательством этого служит тот факт, что глобализация экономики и развитие технологий создают экономику глобального знания, которая предполагает интернационализацию производителей и выпускаемой продукции и особенно университетов и других учреждений высшего образования и тех программ обучения, которые они предлагают[3].

Следует внести ясность еще в один термин – «европеизация образования». Он широко используется, особенно после подписания в 1993 г. Маастрихтского со-

глашения, в соответствии с которым Европейский Союз приобрел формальные полномочия в сфере образования.

Исполнительный директор Европейской ассоциации по международному образованию (определение этого термина будет дано ниже) Х. Келлен отмечает, что иногда высказывается мнение, что «европеизация» – это частный случай интернационализации, интернационализация в пределах геополитической территории Европы или интернационализация, усиливающаяся благодаря специфическим европейским интересам. Влияние Европейского Союза в области обмена и мобильности студентов в середине 80-х гг., и особенно после подписания Маастрихтского соглашения, уверенно вывело идею европеизации и создания «европейского измерения» в сфере высшего образования на орбиту общих целей Европейского Союза. Если интернационализация концептуально неотделима от исторического национального государства, то европеизация высшего образования в регионе, основанная на идее европейского самосознания, не может быть частным случаем интернационализации. Она также не может быть и частным случаем проявления глобализации, если эта последняя берет на себя функцию подчинения местных особенностей непреодолимой силе мирового рынка или идеологии. Для обозначения программ международного обмена студентами, привлечения иностранных студентов и отправки студентов для обучения за рубеж часто употребляется термин «международное образование», иногда он употребляется для обозначения той части учебных программ вузов, которая связана с международной проблематикой, а также для обозначения всех видов международной деятельности вузов. Американский исследователь Р. Д. Ламберт отмечает, что международное образование – это несколько относительно независимых друг от друга направлений обучения. В него входят: обучение за рубежом; углубленное изучение зарубежных стран, их общественного развития и культуры; изучение иностранных языков; подготовка специалистов по международным отношениям для выполнения специальных международных функций; обучение иностранных студентов[4].

В середине 90-х гг. в западных странах была выработана формулировка понятия «интернационализация на институциональном уровне с точки зрения желаемых результатов»: интернационализация на этом уровне, по определению английского эксперта Дж. Найта, – это внедрение международного измерения в такие функции учебного заведения, как преподавание, исследование, оказание услуг.

Среди западных экспертов идет оживленная дискуссия по вопросу о соотношении понятий «интернационализация» и «глобализация» применительно к образованию. Если в отношении понятия «интернационализация образования» между экспертами существует некоторое согласие (по существу интернационализация признается синонимом международной составляющей образования), то «глобализацию» каждый трактует по-своему (одни считают её высшей формой интернационализации, другие сводят её к электронной глобализации образования, созданию виртуальных университетов).

Очевидно, в настоящее время можно говорить о значительном усилении тенденций интернационализации образования, увеличении удельного веса его международной составляющей, в частности, под влиянием тенденций глобализации экономики, развития современных глобальных информационных сетей. Что же касается глобализации самого образования, то пока никто на Западе не сформулировал достаточно четко и обоснованно, что это такое. Необходимо провести научное исследование для выяснения того, как в условиях глобализации изменились традиционные направления международной деятельности высшей школы, и какое место в совре-

менном высшем образовании занимают новые формы международных связей, возникшие на базе использования новейших информационных технологий.

В докладе Международной ассоциации ректоров университетов о стратегии интернационализации, изданном в 1995 г., говорится, что Ассоциация считает необходимым, чтобы все учреждения системы высшего образования активно содействовали процессу интернационализации своих учебных заведений, а также повышению компетентности и грамотности своих студентов, что является необходимым для обеспечения более миролюбивой обстановки в мире, в котором понимание межнациональных проблем и сотрудничество в их решении будут весьма важным условием обеспечения качества жизни и поддержания экономического, социального и культурного развития[5].

В России и других странах СНГ модным оказался термин «интеграция системы образования в мировое образовательное пространство», который получил в России даже определенную легитимность. В разделе «Основные задачи государства в сфере образования» Национальной доктрины образования в Российской Федерации, принятой постановлением Правительства от 4 октября 2000 г. № 751, на государство возложена в качестве основной задача обеспечить «интеграцию российской системы образования в мировое образовательное пространство с учетом отечественного опыта и традиций»[6]. Министерство образования России считает «вхождение России в мировое образовательное сообщество в качестве полноправного партнера»[7] наиболее приоритетным направлением своей международной деятельности.

Возникает вопрос «Что понимается под мировым образовательным пространством, в которое стремятся Россия и страны СНГ, каковы его характеристики? Если бы оно было единым, тогда можно было бы понять смысл этих устремлений. Сторонники глобализации пытаются сделать его единым путем упразднения государств и разделяющих их границ. Но до этого еще очень и очень далеко. А пока реально существует не одно, а четыре образовательных пространства, «сформированных» ЮНЕСКО по «новой классификации государств». Традиционные группы «развитых» (в которую входил СССР) и «развивающихся» стран заменены «более развитыми» и «менее развитыми» географическими регионами. Это новшество аргументировалось необходимостью отражения различий в уровнях развития стран в рамках одного и того же региона. С этим можно было бы согласиться, если бы не появилось третьей группы стран под рубрикой «страны переходного периода», в которую были включены все государства, появившиеся на постсоветском пространстве, и страны Восточной и Центральной Европы независимо от принадлежности к тому или иному региону. Таким образом, в одной группе оказались: Российская Федерация и все страны СНГ, прибалтийские государства (Латвия, Литва, Эстония), а также Албания, Болгария, Босния и Герцеговина, Македония, Венгрия, Польша, Румыния, Словакия, Словения, Хорватия, Чешская республика и Югославия.

В группе «менее развитые страны» были выделены в отдельную подгруппу «наименее развитые страны».

В какую категорию стран попадут государства переходного периода после его завершения, пока неясно.

Учитывая большой разрыв в экономическом и научном развитии различных стран, в глобальном масштабе их можно разделить на три категории: прединдустриальные, индустриальные и постиндустриальные. Перспективы образования не могут быть одинаковыми в этих столь различных обществах. На наш взгляд, это стоит принимать во внимание прежде, чем решать, в какое образовательное пространство интегрироваться.

Опыт последних двух десятилетий по-

казывает, что наиболее интенсивно интеграция осуществляется в масштабах геополитических регионов, объединяющих страны с относительно сходными условиями исторического развития и более или менее аналогичной социально-экономической структурой.

Такими геополитическими регионами в настоящее время являются: Европа, Евразия, включающая все государства, возникшие на постсоветском пространстве; Азиатско-Тихоокеанский регион и Североамериканский (США, Канада, Мексика). Системы образования во всех этих регионах, кроме Евразии, являются наиболее интернационализированными. Их опыт в области интеграции образования представляет для России и всех стран СНГ наибольший интерес, поскольку перед ними стоят две важные задачи: первая – приостановить размежевание своих собственных систем, которое началось с распадом Советского Союза, и укрепить единое образовательное пространство государств-участников СНГ, и вторая – в единстве искать пути интеграции (сотрудничества) с системами образования других геополитических регионов, прежде всего с Западной Европой (Европейским Союзом).

Учитывая крайне низкий уровень экономического развития государств-участников СНГ (ВНП на душу населения менее 2000 долл.) и медленные, по сравнению с другими странами, темпы его роста, приходится признать, что ни у одной из стран СНГ нет реальных шансов на полноценное вхождение в экономические структуры единой Европы. А это означает, что в стратегической перспективе у России и ее партнеров по СНГ нет альтернативы укреплению единства на том пространстве, которое сотни лет было связано великим множеством экономических, политических и, самое главное, человеческих нитей.

Распад СССР ничего не изменил в географическом положении вновь появившихся суверенных государств. Места традиционных и тысячелетиями осваиваемых территорий обитания народов не изменились. Не изменилось и соседство народов, некогда составлявших Российскую империю и Советский Союз. Мы вынуждены осознать непреложность исторического императива: мы обречены жить вместе, рядом. У нас общая история становления системы образования, которую в 60-х гг. прошлого столетия мировое сообщество считало лучшей в мире, и которая оказывала существенное влияние на развитие систем образования даже таких развитых стран, как США.

Известно, что запуск Советским Союзом первого спутника Земли был воспринят в США как «преимущество русских в научном образовании». Отставание американцев в освоении космоса объяснялось не столько недостаточным вниманием правительства к космическим программам, сколько низким уровнем преподавания алгебры в средней школе.

Об этом можно было бы и не напоминать, если бы интеграционные процессы в области образования государств-участников СНГ развивались так, как предполагалось при создании единого (общего) образовательного пространства в 1997 г. На деле все оказалось значительно сложнее. До сих пор из-за отсутствия финансовых ресурсов не завершено создание инфраструктуры этого пространства, по тем же причинам затянулось создание Модельного образовательного кодекса для государств-участников СНГ, нет средств даже для проведения заседаний различных комиссий, не созданы ни Центр образовательной статистики, ни Центр сравнительного анализа систем образования стран СНГ и т.п. Исходя из этого, самым приоритетным направлением внешней политики в области образования должно стать усиление интеграционных процессов в этой сфере.

Объективная необходимость интеграции экономик стран СНГ в мировую экономику требует более полной интернаци-

онализации их образовательных систем, которая должна осуществляться по основным направлениям, которые мы рассмотрим ниже.

· Использование и развитие положительного международного опыта для повышения качества подготовки специалистов, применение международных измерений для определения этого качества.

· Существенное расширение академической мобильности студентов и научно-педагогических кадров в целях подготовки специалистов для современных и будущих наукоемких производств в лучших университетах США, Японии и Западной Европы. Не следует забывать, что японское экономическое «чудо» было бы невозможным без тех 200 тыс. молодых японцев, которые в 50-х гг. прошлого столетия получили образование в лучших вузах США, Канады и Западной Европы. В 2000 г. только в американских вузах обучалось 46,5 тыс. японских студентов, из них 8,6 тыс. на последипломном уровне.

КНР следует примеру Японии. В документе ЦК КПК и Государственного Совета от 13 февраля 1993 г. «Основы реформы и развития образования в Китае» подчеркнуто, что «китайские студенты, обучающиеся в лучших университетах США и Западной Европы, представляют собой величайшее достояние китайской нации»[8]. В 2000 г. только в США обучалось около 60,0 тыс. китайских студентов, из них 49,5 тыс. или более 80%, на последипломном уровне. К ним следует добавить 7,6 тыс. студентов из Гонконга, из которых 1,5 тыс. или 19,7%, обучаются по программам последипломного обучения[9].

· Восстановление потерянных позиций на мировом рынке образовательных услуг. Конкуренция на этом рынке за последние годы значительно усилилась. Около 2 млн., студентов получают высшее образование не в своих странах. Почти 548 тыс. иностранных студентов получают образование в США, 200 тыс. – в Великобритании, 160 тыс. – в Германии, более 140 тыс. – во Франции, около 65 тыс. – в России. За последние десять лет заметно увеличилось число иностранных студентов в Японии (на 15%), Португалии (на 13,5%), Австралии (на 11%)[10].

Межстрановые потоки студентов являются важной особенностью современной схемы получения высшего образования. Приток иностранных студентов налагает на принимающую сторону особую ответственность за качество предоставляемого образования, способствуя его совершенствованию, а также развитию экономических и культурных связей между государствами. США зарабатывают на обучении иностранных студентов около 15 млрд. долл. ежегодно. Процент иностранных студентов, обучающихся в США, в общей численности студенческого контингента страны увеличился с 1,4 в 1960 г. до 3,9 в 2000 г. В 25 ведущих университетах США обучается от 3 до 5 и более тыс. иностранных студентов в каждом[11].

· Обеспечение признания выдаваемых в странах СНГ документов об образовании, ученых степеней и званий, что требует пересмотра их уровней и требований к ним, порядка присуждения.

· Творческое использование мирового опыта для сохранения и развития научно-технического потенциала собственных систем образования.

· Развитие международной кооперации в области фундаментальных и прикладных исследований, создание и продвижение на мировой рынок конкурентоспособной наукоемкой продукции.

· Вхождение образовательных учреждений в систему международного информационного и коммуникационного пространства.

· Создание инфраструктуры, обеспечивающей поддержание на современном уровне прозрачности и открытости образовательных систем (автоматизированные системы мониторинга их состояния, центры образовательной статистики, сопоставимой с индикаторами, используемыми в зарубеж-

ных странах, и сравнительных исследований систем образования, как стран СНГ, так и развитых зарубежных стран), активизация участия образовательных учреждений в международных форумах по проблемам образования и в международных научно-исследовательских программах.

· Приведение в соответствие с международными нормами и обязательствами законодательно-нормативной базы образовательных систем, особенно норм, касающихся положения учителей и преподавателей.

В целях интернационализации образовательных систем государств-участников СНГ необходимо, прежде всего, выработать единую политику этих государств относительно их деятельности в рамках основных международных организаций в области образования. Это, прежде всего, ЮНЕСКО, являющаяся основной ареной сотрудничества в области образования. Особый интерес для стран СНГ представляют такие направления деятельности этой организации, как: политика, планирование и управление в сфере образования: нормативная деятельность (конвенции, рекомендации, декларации и другие нормативные документы). Большое значение для стран СНГ имеет Всемирная декларация о высшем образовании для XXI века: подходы и практические меры, принятая Всемирной конференцией по высшему образованию, прошедшей под эгидой ЮНЕСКО 5-9 октября 1998 г.

Не меньшее значение для образовательных систем стран СНГ имеет сотрудничество с соответствующими органами Совета Европы (СЕ) и Европейского Союза (ЕС), а также Организации экономического сотрудничества и развития (ОЭСР).

Основными проектами СЕ по образованию в 1995- 1997 гг. были: Европа и среднее образование, сотрудничество университетов Европы, реформы законодательства о высшем образовании и др. Программа деятельности СЕ в области образования на 1998—2000 гг. состояла из пяти крупных проектов по школьному образованию и четырех обширных проектов по организации высшего образования и педагогических исследований. В области высшего образования и научных исследований были приняты следующие проекты: «Построение университета завтрашнего дня: политика и практика высшего образования в Европе»; «Юридическая помощь в обновлении высшего образования в новых странах-членах»; «Высшее образование для демократического общества»; «Сбор и распространение выборочных данных об исследованиях в области высшего образования для тех, кто принимает решения в странах-членах».

Известной заслугой СЕ является Конвенция Совета Европы и ЮНЕСКО о признании квалификаций, относящихся к высшему образованию в Европейском регионе, подписанная в Лиссабоне в 1997 г. Лиссабонская конвенция – существенный шаг вперед по сравнению с Европейской конвенцией ЮНЕСКО 1979 г. Её главное отличие – переход от общих деклараций о намерениях к конкретным определениям, правилам, чёткому разграничению обязательств сторон и участников. Интеграция в европейское образовательное пространство будет связана с соблюдением положений этой конвенции.

Для выработки политики и стратегии стран СНГ в области интеграции (интернационализации) своих систем образования в рамках европейского геополитического региона важное значение имеют Сорбонская и Болонская декларации.

Первая была подписана 25 мая 1998 г. в Париже министрами образования Франции, Германии, Италии и Великобритании, собравшимися по случаю 800-летия Сорбонского университета («Совместная декларация о гармонизации системы европейского высшего образования»). В декларации утверждалось, что Европе «предстоит период значительных изменений, как в системе образования, так и в системе условий труда, диверсификации про-

фессиональных карьер, когда получение образования в течение всей жизни становится необходимым. Мы обязаны предоставить нашим студентам и всему обществу в целом такую систему высшего образования, при которой они могли бы полностью реализовать свои возможности. Европа, открытая для всех, – вот цель, к которой следует стремиться».

На конференции в Париже присутствовали представители многих университетов мира. В декларации призывалось «признать в международном масштабе уже сложившуюся практику получения высшего образования трех ступеней – 3 года первой ступени (бакалавр), 5 лет второй ступени (магистр) и 8 лет третьей (получение докторской степени)». Декларация также провозгласила цель скорейшей «гармонизации» европейского высшего образования. Идея «гармонизации» в Сорбонской декларации связывается с построением системы европейского высшего образования с общей структурой образовательных уровней (но не с содержанием или структурой учебных планов), для чего необходимо принять общие определения дипломов и циклов обучения.

Сорбонская декларация, призвав создать общее «европейское пространство высшего образования», явилась попыткой министров образования крупнейших стран-членов ЕС дать новый стимул европейской интеграции. Декларация была открыта для присоединения всех остальных стран-членов Союза и других европейских государств.

В июне 1999 г. министры образования почти 30 европейских стран подписали Болонскую декларацию, которая развивает идеи Сорбонской декларации 1998 г. Ее цель – установление европейской зоны высшего образования, а также активизация европейской системы высшего образования в мировом масштабе. В декларации подчеркивается: «Мы должны с особым вниманием контролировать повышение конкурентоспособности европейской системы высшего образования в мире. Жизнеспособность и эффективность любой цивилизации измеряются в действительности привлекательностью ее культурных ценностей, т. е. степенью влияния на другие страны. Мы должны быть уверены, что европейская система высшего образования обладает в мире той степенью привлекательности, которая соответствует значимости наших выдающихся культурных и научных традиций»[12].

В Болонской декларации констатируется, что с целью установления европейской зоны высшего образования и содействия распространению европейской системы высшего образования в мире должны быть приняты следующие меры:

– принятие более удобной в плане сравнимости системы уровней (ступеней) образования, чтобы содействовать трудоустройству европейских граждан, а также конкурентоспособности европейской системы высшего образования на мировом рынке;

– принятие системы, базирующейся на двух образовательных уровнях: первый, который признан на европейском рынке труда, а также в системе высшего образования в качестве соответствующего уровня квалификации, должен иметь продолжительность не менее трех лет; второй-должен завершаться получением академических степеней;

– создание системы зачетных единиц, т. е. развитие европейской системы зачетных единиц, а также системы зачетных единиц для довузовского обучения, при условии, что указанные зачетные единицы будут приняты университетской системой в качестве средства, способствующего мобильности студентов;

– устранение препятствий в доступе студентов ко всем услугам, имеющим отношение к образованию;

– развитие критериев и методологии оценки качества преподавания;

– введение такого важного понятия, как «европейское пространство высшего образования», в том числе относительно со-

держания курса обучения, сотрудничества между учебными заведениями, схем мобильности, интегрированных программ обучения, подготовки и проведения научных исследований.

Мероприятия по достижению указанных целей должны быть осуществлены в ближайшее десятилетие нового тысячелетия.

Большое значение придается повышению конкурентоспособности европейской системы высшего образования. Данная задача продиктована двумя обстоятельствами: 1) Европа утратила первую в мире позицию в качестве места для получения образования иностранцами; 2) европейское образование столкнулось с угрозой, которая исходит от нетрадиционных и неевропейских провайдеров высшего образования, проникающих на европейский рынок через филиалы кампусов, виртуальных университетов и другие организации.

Таким образом, термин «общеевропейское образовательное пространство» перестал быть только лозунгом; он всё больше отражает развивающуюся реальность. «Некоторые важные решения, объективно ведущие к сближению национальных систем образования, принимаются правительствами западноевропейских государств самостоятельно, а в ряде случаев и без предварительного согласования друг с другом, но направление изменений оказывается сходным, поскольку сходны происходящие там экономические, политические и социокультурные процессы»[13]. Следует ожидать, что и в едином (общем) образовательном пространстве государств-участников СНГ декларации и призывы к интеграции образовательных систем этих государств будут становиться реальностью по мере углубления интеграционных процессов в политике, экономике, социально-культурной и других сферах, что будет сближать нас с объективно существующим общеевропейским образовательным пространством.

ПРИМЕЧАНИЯ

[1] Всемирный доклад по образованию 2002 г. – М., 2002. – С. 5.

[2] *Скотт, П.* Глобализация и университет // Alma mater. – 2000. – No4. – С. 3-8.

[3] *Зарецкая, С. Л. М*еждународная составляющая современного высшего образования // Глобализация и образование. – М., 2003. – С. 41.

[4] *Lambert, R. D.* International education and international competency in the United States // European J.of education. – 1998. – Vol. 28. – N 3. – P. 309-325.

[5] *Эланд, Р.* Наднациональные организации и транснациональное образование. // Транснациональное образование: возможность доступа или создание препятствий. – Бухарест, СЕПЕС ЮНЕСКО. – 2000. – №3.

[6] Бюллетень Министерства образования Российской Федерации (высшее и среднее профессиональное образование). – 2000. – No 11. – С. 9.

[7] Высшая школа в 2000 г. Ежегодный доклад о развитии высшего профессионального образования. – М., 2001. – С. 191.

[8] Outline for Reform and Development of Education in China. State Education Commission of the Peoples Republic of China, 1993. – P. 20.

[9] Opendoors on the Web., 2001/02.

[10] Там же.

[11] Opendoors on the Web., 2001/02.

[12] The Surbonne and Bologna declarations on European higher education). Интернет-ресурсы: http://www.quality.edu.ru/bolonski/megdunarodn/

[13] Вульфсон, Б. Л. Стратегия развития образования на Западе на пороге XXI века.– М.,1999. – С. 196-197.

РЯЗАНСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ ИМ. С. А. ЕСЕНИНА

УДК 37.013
ББК 74.00
Общая педагогика

ПАТРИОТИЧЕСКОЕ ВОСПИТАНИЕ КАК СРЕДСТВО ГУМАНИЗАЦИИ УЧЕБНО-ВОСПИТАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА В ШКОЛЕ №14 г. РЯЗАНИ

Н. А. Коряк

Статья посвящается исследованию проблемы гуманизации учебно-воспитательного процесса в школе. Данная проблема выступает как одна из самых актуальных в условиях интеграции воспитательных и образовательных задач современной педагогической науки и практики. Гуманизация учебно-воспитательного процесса видится нами как качественное преобразование всей педагогической системы. Одним их главных аспектов гуманизации является патриотическое воспитание. Краеведческая работа, проводимая в школе, не только помогает решению данной глобальной проблемы, но и является средством повышения интереса учащихся к истории родного края и исследовательско – поисковой работе. Статья предназначена для учителей истории и классных руководителей, а также для аспирантов и студентов ВУЗов.

Ключевые слова
Гуманизация, педагогическая система школы, патриотическое воспитание, краеведение

В национальной доктрине образования Российской Федерации определена государственная политика в области образования и обобщён социальный заказ государства на воспитание человека гуманного, с активной жизненной и профессиональной позицией, трудолюбивого и высоконравственного патриота своей Родины, уважающего права и свободы личности, проявляющего национальную и религиозную терпимость, понимающего традиции и культуру других народов.

Проблема патриотического воспитания и гражданского становления подрастающего поколения сегодня одна из актуальных задач государства и общества. Краеведение является важным средством патриотического воспитания и социализации школы – главных аспектов гуманизации учебно-воспитательного процесса в современных условиях и играет большую роль не только в изучении истории как предмета, но и в формировании личности школьника.

По данным социологических исследований более 60% молодёжи готовы покинуть пределы Родины при условии, что они могут устроить свою жизнь в развитых капиталистических странах. Чтобы как-то

нейтрализовать данную тенденцию, необходимы внеэкономические рычаги консолидации общества. Одним из них и является патриотическое воспитание.

Для патриотического воспитания нужны герои в качестве идеала, образца для подражания. Но рыночные отношения, строящиеся на идеологии прагматизма, отрицают все героическое, как нерентабельное. Кроме того, героическая личность всегда выходит за определенные границы, принятые в обществе. И здесь все уже зависит от системы координат. С нашей точки зрения Емельян Пугачёв был героем, а с точки зрения Екатерины II и её окружения – преступником. Средства патриотического воспитания многообразны, но эффективность их различна.

Одна из трудностей носит идеологический характер и заключается в том, что разрушены механизмы патриотического воспитания, существовавшие при социализме. Пересмотр старых идеалов и героев и навязывание новых средствами массовой информации ведёт к кризису духовной картины мира.

Возникают неразрешимые противоречия, сказывающиеся в сложности образования и воспитания здорового «поколения next» в моральном и физическом смысле. Но есть надежда, что современная педагогика, опираясь на лучшие образцы классической, найдёт достойные пути разрешения данных противоречий.

Важнейшей задачей является возрождение в российском государстве чувства истинного патриотизма, формирование в молодом человеке граждански активных, социально-значимых качеств.

Осуществление данной глобальной задачи современного общества видится нам при условии гуманизации учебно-воспитательного процесса в школе.

Гуманизация понимается нами как процесс, который может преобразовать систему образования и само общество в условиях:

– полного признания значимости личности как основной ценности для всех субъектов гуманизации;

– сохранении высокого уровня ценностных ориентаций человека;

– осуществлении социокультурного характера процесса гуманизации как качественного преобразования педагогической системы;

– гармонизации отношений внутри системы и между всеми субъектами гуманизации.

Гуманизация при изучении курса истории России и других стран мира состоит:

– в отборе учебного материала (внимание историческим личностям, их социально-психологическим портретам, этнографическим сведениям, традициям культурного наследия, социальному поведению человека в рассматриваемый период, что позволяет человека и его роль в историческом развитии).

– в развитии нравственных принципов и ценностных ориентаций; в воспитании добра, толерантности, чувства ответственности;

– в развитии таких качеств учеников, как патриотизм, свободолюбие, уважение к истории и традициям других стран мира, людям и культурам, стремление к миру сотворению добра;

– в технологии преподавания, а именно создание условий для интенсивной, самостоятельной деятельности ученика, обеспечивающей выработку умения практически использовать полученные знания;

– в ориентации преподавания на «проживание» учащимися разных исторических эпох, разных типов культур; «вживание в историческое событие»;

– в направленности преподавания на попытку проникновения учащихся вглубь явлений: на раскрытие таких аспектов исторического процесса, как время, развитие, личность в истории;

– в развитии творческого мышления и повышение культурного уровня посредством нравственных уроков истории;

– в создании на уроке положительного психологического климата, атмосфе-

ры радости и сотрудничества между всеми субъектами учебно-воспитательного процесса.

История играет весомую роль в гуманитарном образовании учащихся и в их патриотическом воспитании. Основными критериями сформированности патриотизма являются любовь к Отечеству, к людям; преданность Отечеству, людям; готовность служить Отечеству.

Для изучения исходного состояния сформированности патриотизма у старшеклассников школы № 14 была использована методика доктора педагогических наук Н. Е. Щурковой, представленной в труде «Размышляем о жизненном опыте»[1].

Методика была использована в параллели 9-х классов. Результаты диагностики показали, что независимо от предметных интересов учащихся получено следующее распределение по уровням сформированности у них патриотизма:

– любовь к Отечеству, к людям: высокий – 22%, средний – 28%, низкий – 50%.

– преданность Отечеству, людям: высокий – 16%, средний – 30%, низкий – 54%.

– готовность служить Отечеству: высокий – 18%, средний – 26%, низкий – 56%.

В ходе анализа результатов изучения исходного состояния сформированности патриотизма у учащихся определилась необходимость активизации патриотического воспитания. Поэтому в нашей школе большая роль отводится патриотическому воспитанию в процессе гуманизации педагогической системы подрастающего поколения, подготовки его к защите Родины.

Цели и задачи патриотического воспитания в школе № 14:

– развитие системы патриотического воспитания учащихся, способной на основе формирования патриотических чувств и сознания обеспечить решение задач по консолидации общества, поддержанию общественной и экономической стабильности, упрочению единства и дружбы народов Российской Федерации.

– формирование у учащихся высокого патриотического сознания любви к малой и большой Родине.

– формирование патриотизма у учащихся на основе исторических ценностей и роли России в судьбах мира, сохранение и развитие чувства гордости за свою страну.

– воспитание личности гражданина – патриота Родины, способного встать на защиту государственных интересов страны.

– формирование комплекса нормативного, правового и организационно-методического обеспечения функционирования системы патриотического воспитания.

– военно-патриотическое воспитание граждан в соответствии с Федеральным законом « О воинской обязанности и воинской службе».

Содержание работы по патриотическому воспитанию:

– разработан и успешно осуществляется проект «Патриот России». В соответствии с Федеральным законом «О воинской обязанности и военной службе» осуществляется военно-патриотическое воспитание учащихся через тесные связи с училищем ВДВ;

– встречи с ветеранами ВОВ. Учащиеся школы принимают активное участие во всех конкурсных работах и мероприятиях, проводимых Советом ветеранов г. Рязани. Так, ученики 9-х классов Миронова М. и Степанов П. были награждены почетной грамотой Совета ветеранов Советского округа г. Рязани за участие в историко-патриотическом конкурсе, посвященном героическим страницам истории России, имеющем место в ноябре 2006 года;

– участие в областных конкурсах исследовательских работ по истории «Новый взгляд» в 2006 году. На конкурсе было представлено четыре реферата по краеведению и культурологии. Два из них – Бегловой Анны, занявшей III место в номинации «Россия и мир» и Семенец Марины, получившей специальную премию от управления образования, науки и молодёжной политики в номинации «Родной

край», были проникнуты любовью и уважением к истории нашей Родины.

Интересным является тот факт, что для участия в городских и областных конкурсах по истории дети чаще всего выбирают тему по краеведению, требующую изучения и обработки, а не ту, которая уже достаточно разработана в научной и художественной литературе. Например, «История одного дома» (о старом здании сельхозинститута), «Февральская революция в Рязанском крае», «Советская авиация в годы Великой Отечественной войны» и др.;

– организация историко-краеведческой работы в школе. Одной из главных задач для учителя истории является возрождение высоких гражданских чувств, и начинать эту работу лучше с родного порога, с малой Родины. Каждый ребёнок должен знать, кто он, кто его предки, изучить то пространство, где он родился, где живёт и учится. Он должен знать тех выдающихся людей, которые прославили его Родину, достигли вершин в той или иной деятельности.

В школе № 14 осуществляется Программа по патриотическому воспитанию «Россия – Родина моя». Традиционно завучем по воспитательной работе и учителями истории при поддержке главного режиссёра и классных руководителей разрабатывается план мероприятий по осуществлению данной программы на каждый год. Главной целью Программы является повышение гражданственности и патриотизма среди учащихся школы.

Краеведение является мощным средством патриотического воспитания. Работа в этом направлении проводится на протяжении всех лет обучения в школе.

Каждый год в нашей школе проводится неделя краеведения, в течение которой ребята посещают музеи, делают сообщения по различным краеведческим темам, выезжают с экскурсией по памятным местам рязанского края, старшеклассники выступают с докладами перед малышами, приучая их к краеведческой деятельности. Участие в неделе краеведения является примером краеведческой работы, проводимой в школе с целью патриотического воспитания подрастающего поколения.

Участие в неделе краеведения способствует повышению интереса к истории родного края. Однажды начав изучение города, в котором живёшь, улицы, по которой ходишь в школу каждый день, дети приобщаются к практической и исследовательской работе. Самостоятельное изучение происхождения названия улиц, сёл, рек и близлежащих городов доказывают наличие повышенного интереса школьников к истории родного края, области.

Учащиеся школы являются частыми гостями рязанского Художественного музея. Накануне его посещения составляются разнообразные проекты. Например, проект «Учись понимать картину» или «Славные традиции истории на полотнах русских художников». Дети высказывают своё мнение, отстаивают свою точку зрения, анализируют представленный в музее материал.

Популярным среди школьников также является посещение рязанского Кремля – сердца Рязани. С Кремля начинается история города, и без знания его архитектуры невозможно представить развитие нашего города. Экскурсии по Кремлю, посещение факультативов «Археология Рязанской земли», «История и культура Рязанского края», «Мир русского крестьянина» не только пополняют багаж знаний учащихся, но и сближают ребят друг с другом, развивают навыки эффективного общения. Изучая родную историю, проникаешься гордостью не только за своё прошлое, но и за себя, за тех, кто рядом с тобой.

Результатом систематической историко-краеведческой работы зачастую является создание кружков и школьных научных обществ.

В 2005 году в школе был создан краеведческий кружок «Мой город. Моя школа». В 2006 году в школе было создано

Таблица 1.

План мероприятий по реализации программы по патриотическому воспитанию «Россия – Родина моя» на 2007-08 г.г.

Мероприятие	Сроки проведения	Ответственный
1.Продолжить совместную работу с РВВДКУ (14 рота) с целью гражданско-патриотического воспитания учащихся.	в течение года	Астахова М.А.
2.Использование государственной символики и символики школы при проведении общешкольных мероприятий.	в течение года	Астахова М. А.
3. Тематические классные часы, посвящённые изучению государственной символики и символики школы.	сентябрь	Классные руководители 1-11 классов
4. Неделя краеведения, посвящённая 70-летию Рязанской области (по плану).	12-17 октября	Астахова М. А. Никитюк Л. В. Коряк Н. А.
5. День защитников Отечества (по плану)	22 февраля	Астахова М. А.
6. Поздравление жителей блокадного Ленинграда. Участие в торжественном собрании, посвящённом снятию блокады Ленинграда.	февраль	Астахова М. А.
7. День Космонавтики. Митинги учащихся у памятников Циолковскому, Уткину.	12 апреля.	Каинова Т. В.
8. Вечер патриотической песни.	апрель-май	Астахова М. А. Егорова Л. А.
9. Оформление музея школы	в течение года	Администрация школы
10.Оформление стендов «Юные дарования», «Наша школьная страна».	в течение года	Администрация школы
11.Работа по краеведческому конкурсу презентаций учащихся.	ноябрь-декабрь	Никитюк Л. В. Коряк Н. А. Астахова М. А.
12.Праздник, Посвящённый «Дню Победы» (литературно-музыкальная композиция).	8 мая	Астахова М.А. Егорова Л. А.
13.Тематические классные часы, посвящённые Дню защитника Отечества, Дню Космонавтики, Дню Победы, Дню России, знаменитым землякам.	в течение года	Классные руководители.
14. Экскурсии в музеи г. Рязани, рязанской области и Москвы с целью патриотического воспитания.	1, 4 учебная четверть.	Классные руководители.
15.Участие в школьных, городских, областных, Всероссийских конкурсах в рамках программы «Патриотическое воспитание».	в течение года.	Астахова М. А.
16. Встречи с ветеранами ВОВ, жителями блокадного Ленинграда.	февраль, апрель-май.	Классные руководители.

научное общество «Юный историк», члены которого являются активными участниками поисковой, исследовательской работы, а также реальными помощниками учителей истории в проведении викторин, семинаров и конференций.

Основными направлениями деятельности кружка являются:

– составление «Летописи родного города» с указанием географического положения, экономического состояния, рода занятий жителей, быта, нравов, культуры;

– создание сборника – архива «Они защищали Родину». Организуется сбор материала, документальных и вещественных реликвий военной поры, встречи с ветеранами;

– оформление выставки-витража «Школьные годы чудесные». Собираются и оформляются материалы об учителях, работавших в школе, предметы материальной культуры, связанные с разными периодами деятельности школы;

– организация школьного музея – одна

Таблица 2.

План проведение Недели Краеведения (12-17 октября 2007 г.)

Ответственные: Никитюк Л. В., Коряк Н. А., Астахова М. А.

Мероприятие	**Дата проведения**	**Классы-участники.**
Викторина «История нашего края»	12 октября	5, 6, 11. Самые активные участники викторины поощряются отличными оценками по истории.
Конференция «Мы гордимся нашими земляками - рязанцами».	13 октября	11. Подготовка докладов, сообщений. Лучшие работы отмечаются размещением материала в сборнике Малого научного общества «Юный историк»
Конкурс научно-исследовательских работ школьников. Отбор материала на областной конкурс «Начало»	14-15 октября	6, 11. Написание рефератов, докладов с использованием архивных материалов, научной и художественной литературы.
Экскурсия в Рязанский Кремль.	16 октября	5. После посещения музея-написание эссе «В краеведческом музее»
Брейн-ринг «Культура и традиции. Обряды и праздники».	17 октября	11 классы проводят для 6-х. Предварительная подготовка с преподавателями истории.
Оформление стенда для школьного музея «Край родной, навек любимый».	12-17 октября	5-11. совместно с классными руководителями, сбор материала, фотографий.

из самых эффективных форм работы юных краеведов-историков, объединяющая не только членов кружка, но и широкие массы учащихся, их родителей, что способствует социализации учебно-воспитательного процесса.

Занимаясь исследованием процесса гуманизации учебно-воспитательной системы в школе, мы убедились, что важными условиями формирования гражданского сознания и патриотизма у учащихся является систематическая и целенаправленная краеведческая деятельность. Посещение музеев, экскурсии, поездки по памятным местам, проведение исследовательской и поисковой работы по истории родного края расширяют связь школы с социумом.

Решение воспитательных задач при изучении истории видится нам как процесс приобщения детей к культуре, прежде всего, своей страны, своего края. Каждый ребёнок должен знать, кто он, кто его предки, изучить то пространство, где он родился, где живёт и учится. Он должен гордиться теми выдающимися людьми, которые прославили его Родину, достигли вершин в той или иной деятельности.

Патриотическое воспитание и краеведческая работа являются эффективным средством гуманизации учебно-воспитательного процесса в школе с целью формирования счастливого поколения будущего Великой России.

ПРИМЕЧАНИЯ

[1] Щуркова Н. Е. Размышляем о жизненном опыте. М., Педагогическое общество России, 1999 г., с.34-39.

РЯЗАНСКОЕ ВЫСШЕЕ ВОЗДУШНО-ДЕСАНТНОЕ КОМАНДНОЕ УЧИЛИЩЕ ИМЕНИ ГЕНЕРАЛА АРМИИ В. Ф. МАРГЕЛОВА (РВВДКУ)

УДК 37.013
ББК 74.00
Педагогика, педагогика высшей школы

ПУТИ И ЗАДАЧИ ФОРМИРОВАНИЯ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИХ УМЕНИЙ КУРСАНТОВ В УСЛОВИЯХ ВОЕННОГО ВУЗА

Н. В. Мамедова

В данной статье рассматриваются основные пути и задачи формирования исследовательских умений курсантов в условиях военного вуза. Раскрывается сущность понятий: «умения», «исследование», «формирование». Выделяются: основные исследовательские умения курсантов, основные задачи УИРС и НИРС по формированию исследовательских умений курсантов ввуза, рассматривается система организации исследовательской работы курсантов ввуза, представлен комплекс условий по формированию исследовательских умений учащихся ввузов.

Ключевые слова
Умения, исследовательские умения, исследование, исследовательская деятельность, учебно-исследовательская деятельность ввуза, научно-исследовательская деятельность ввуза, профессиональная компетентность, педагогические условия по формированию исследовательских умений

В современных условиях высшей военной школы осознается необходимость в подготовке будущего специалиста, способного к целенаправленному и активному участию в исследовательской деятельности, знающему и обученному компетентному ведению научной работы. Это определяет перспективу обучения и воспитания будущего поколения, содействует прогрессивному развитию общества. Система образования высшей военной школы требует подготовки современного и конкурентно способного специалиста, владеющего определенными исследовательскими умениями и методами проведения научного эксперимента.

Термин «исследовательские умения» в понятийном аппарате педагогики сравнительно новый, его толкование не предлагается ни одним из педагогических словарей. Исследования в этом аспекте таких ученых как: Г. А. Белова, Г. В. Воробьева, Б. С. Гер-Шуйского, В. И. Журавлева, В. И. Мареева, Н. Д. Никандрова и др. показывают, что исследовательские умения взаимосвязаны с содержанием исследовательской деятельности.

Понятию «формирование» в различных энциклопедических словарях дается два варианта определения. Так, в словаре С. И. Ожегова «формирование – 1) придавать определённую форму, законченность, порождать; 2) создавать, составлять, организовывать» [1. С. 743].

Этимология слова «исследование» под-

разумевает извлечение нечто из «следа», т. е. восстановление некоторого порядка вещей по косвенным признакам, отпечаткам общего закона в конкретных, случайных предметах [2. С. 118].

В Большой Советской Энциклопедии понятию «исследование» дается следующее определение: исследование научное – процесс выработки новых научных знаний, один из видов познавательной деятельности. Научное исследование характеризуется объективностью, воспроизводимостью, доказательностью, точностью (понимаемой по-разному и в различных областях науки) [3. С. 542].

До сих пор в современной психолого-педагогической литературе не существует какой-либо одной точки зрения в определении понятий «умения».

В психолого-педагогической литературе у представителей этих наук имеются различные мнения, (О. А. Абдулина, И. Ф. Исаев, Н. П. Ким, Н. В. Кузьмина, А. К. Маркова, А. В. Мудрик, К. К. Платонов, В. А. Сластенин, Л. Ф. Спирин, Т. М. Талманова и др.), отражающие разные подходы к определению «умения», а в частности «педагогические умения». Термин «умение» означает способность производить какие-нибудь действия, приобретенные знанием и опытом» [4. С. 722].

Психологический словарь называет умением «освоенные человеком способы действия, обеспечиваемые совокупностью приобретенных знаний и навыков и создающие возможность выполнения действия в изменяющихся условиях [6. С. 365]. Педагогическая энциклопедия определяет умения как «освоенные человеком способы выполнения действия, обеспечиваемые совокупностью приобретенных знаний и навыков» [7. С. 465].

Анализ термина «умение» в различных исследованиях показывает, что подходы педагогов и психологов совпадают в том, что в качестве существенных признаков умения выделяются: осознанность выполняемых действий; владение способами действий; выполнение действий в изменяющихся условиях.

Формирование умений становиться сложным процессом, включающим кардинальную переработку информации, получаемой из знаний и сопоставление этой информации с действиями. Следовательно, умения формируются в деятельности и являются способностью и качественной характеристикой личности. В соответствии с этим, умения можно представить как способность к практическим и теоретическим действиям, выполняемым быстро, осознанно, на основе усвоенных знаний и жизненного опыта.

Особое значение для нашего исследования представляют работы посвященные проблеме формирования исследовательских умений у студентов в высшей школе следующих авторов: С. П. Арсеновой, М. А. Беляловой, Е. И. Барчук, И. Ю. Ерофеева, Н. С. Амелина, В. Н. Литовченко, Г. В. Пурванецке, Л. В. Хивинцева, Т. Н. Шипиловой, Н. М. Яковлевой.

М. А. Белялова считает, что эффективность формирования исследовательских умений студента обеспечивается аналитической направленностью учебного процесса в вузе, включением образовательных технологий проблемного характера, развитием познавательной самостоятельности студентов, включением их в коллективную или совместную исследовательскую деятельность с преподавателем [8. С. 9].

Педагогические исследовательские умения подробно изучались Н. М. Яковлевой. Автор определяет их как «умения вести наблюдения и анализировать педагогические явления, выдвигать гипотезу, разрабатывать и проводить эксперимент, обрабатывать и обобщать результаты, работать с первоисточниками, использовать достижения смежных с педагогикой наук» [9. С. 5-6].

Из анализа диссертационных исследований в психолого-педагогической литературе мы выяснили, что большинство ученых придерживается мнения, что фор-

мирования исследовательских умений должно идти по тому же пути , что и научное исследование.

Военно-научная работа курсанта – это творческий процесс, включающий в себя изучение, организацию и проведение научных исследований психолого-педагогического и специального характера, широкое обсуждение проблем науки и внедрение в практику результатов исследования с помощью преподавателя.

Главными задачами профессионально-педагогической подготовки будущих специалистов военного вуза являются: поэтапное развитие у курсантов системы ценностных ориентаций на творческую самореализацию и саморазвитие будущей профессиональной деятельности, овладение ими системой общенаучного, методологического и профессио-нального знания о методах учебного и научного познания, системой исследовательских и творческих умений, развитие способности к созданию в будущей профессиональной деятельности благоприятной интеллектуально-творческой атмосферы учебного познания. Решение этих задач облегчается при том условии, если преподаватели являются носителями традиций науки и исследовательской деятельности, передающими курсантам их в межличностном взаимодействии. Научная работа курсанта также является творческим процессом, включающим в себя изучение, организацию и проведение научных исследований психолого-педагогического и специального характера, широкое обсуждение проблем науки и внедрение в практику результатов исследования с помощью преподавателя.

Анализ научной литературы показал, что научно-исследовательская деятельность курсантов на сегодняшний день является основой профессиональной подготовки, в которой проблема формирования исследовательских умений у курсантов военных вузов актуальна, значима и востребована. Федеральная программа реформирования системы военного образования в РФ на период до 2010 года предусматривает подготовку высококвалифицированных специалистов, способных адаптироваться к постоянно меняющимся экономическим условиям, следовательно, полноценное становление специалиста высшей квалификации невозможно без приобщения его к науке.

В процессе самостоятельной исследовательской деятельности курсанта в военном вузе формируется методологическая компетентность будущего специалиста, происходит освоение им универсальных методов познания и мышления. Умения интегрального характера складываются и приобретаются как отражение связи мотивации на профессию, профессионального мышления и профессионального поведения в единстве с увеличением опыта исследовательской деятельности.

С позиции личностно - деятельностного подхода исследовательские умения и навыки курсантов рассматриваются нами как системное образование личности курсантов, представляющие собой целостную совокупность их образовательных профессиональных ценностей, накопляемых в процессе обучения в военном вузе и используемых для расширения знаний в учебных целях; как способ учебной деятельности; как проявление творчества в учебном исследовании; как специфический способ самореализации сущностных сил, самоопределений и социализации.

Основными исследовательскими умениями, которыми должен овладеть курсант высшей школы являются умения:

– формировать цель и задачи самостоятельной исследовательской деятельности;

– работать с первоисточниками;

– осуществлять перенос полученной информации в собственную практическую деятельность;

– подбирать пути решения исследовательских задач;

– применять при решении таких задач усвоенные знания, умения, навыки;

– составлять план исследовательских

действий при решении таких задач;

– выделять во всем объёме информации главное и второстепенное;

– формулировать гипотезу и проводить эксперимент;

– анализировать и оформлять результаты деятельности;

– осуществлять самоконтроль деятельности и корректировать её в соответствии с поставленными задачами.

Изучая процесс формирования исследовательских умений в высшей школе, мы особое внимание обратили на изучение их этапов.

Основами педагогической исследовательской деятельности курсанты овладевают в целостном педагогическом процессе: в ходе лекций и семинарских занятий, в процессе выполнения творческих заданий, практических заданий исследовательского характера, а при изучении спецкурсов, написании курсовых и дипломных работ получают знания о методах, этапах исследования. Очень важно приобщить будущих специалистов к самостоятельному творческому процессу, привить им умения и навыки поиска, сбора, анализа и обобщения полезной информации.

Основной смысл образовательной функции в военном вузе состоит в вооружении курсантов системой научных знаний, умений и навыков и ее использование на практике. А сущность исследовательской деятельности сводится к развитию научного мышления, расширению, систематизации, закреплению теоретических знаний и их применение для решения конкретных задач в образовательной и внеучебной деятельности, овладение на требуемом уровне аппаратом научного исследования.

Каждое военное учебное заведение имеет в своем резерве большой арсенал средств для вовлечения курсантов в ту или иную деятельность. Для организации исследовательской деятельности курсантов используются разнообразные формы работы, как в образовательной, так и внеучебной деятельности, где курсанту предоставляется возможность реализовать себя в различных направлениях. В соответствии с требованиями к образовательному процессу исследовательской работой занимаются все курсанты военных учебных заведений.

Учебно-исследовательская работа курсантов (УИРС) выполняется каждым курсантом в отведённое расписанием занятий учебное время по специальному заданию в обязательном порядке под руководством преподавателя.

УИРС является составной частью практических занятий и отражается в методических разработках к ним.

Основной задачей УИРС является обучение курсантов навыкам самостоятельной теоретической и экспериментальной работы, ознакомление с реальными условиями творческой работы микро коллектива (курсант-преподаватель). В процессе выполнения учебных исследований будущие специалисты учатся самостоятельно проводить эксперименты, применять свои знания при решении конкретных научных задач. Завершается УИРС оформлением отчёта, в котором курсанты излагают результаты своей учебно-исследовательской деятельности.

Первоначально учебно-исследовательская работа курсантов (УИРС) включает проведение несложных исследований в рамках конкретного предмета. На этом этапе курсанты приобретают один из важных навыков исследования – умение работать с первоисточниками, самостоятельно находить и анализировать информацию.

Курсанты учатся выделять положения в изучаемом материале и кратко формулировать их, вести текстуальные и свободные конспекты, сопоставлять различающиеся положения в изучаемых источниках с постепенным увеличением их числа, реферировать учебную литературу, критически сопоставляя различные точки зрения.

Главные цели НИРС по формированию исследовательских умений у курсантов

военного вуза можно сформулировать следующим образом:

– развитие комплекса исследовательских знаний, умений и навыков у каждого курсанта;

– содействие решению актуальных научно-технических задач, получение общезначимых научно-практических результатов;

– развитие исследовательской активности по специальности у каждого курсанта (в соответствии с его индивидуальными особенностями);

– непрерывность участия в исследовательской работе, предусматри-вающая постоянный качественный рост курсанта как специалиста и исследователя за счет усложнения задач и расширения масштабов научного поиска;

– реальность и актуальность научных работ, основанная на связи с научно-исследовательскими организациями и предприятиями;

– опора на инициативу и исследовательскую активность.

Основными задачами УИРС и НИРС являются:

– оказание помощи курсантам в овладении профессией;

– развитие творческого мышления и инициативы в решении практических задач;

– развитие у курсантов склонности к исследовательской деятельности,

– стремления находить нестандартные решения профессиональных задач;

– расширение теоретического кругозора и научной эрудиции;

– овладение методами научного познания, углубленное и творческое освоение учебного материала;

– формирование исследовательских умений, освоение методики и средств решения научных и практических задач и овладение навыками работы в творческих коллективах, ознакомление с методами организации их работы, содействие успешному решению актуальных научных задач образования и культуры;

– формирование навыков работы с научной литературой;

– отбор и воспитание из числа наиболее одарённых курсантов резерва исследователей;

– популяризация научных знаний и достижений среди курсантов.

Опыт организации НИРС и УИРС показывает, что исследовательская работа способствует эффективному приобщению курсантов к профессиональной деятельности, помогает им овладевать теорией, формирует качества исследователя.

Набор качеств выпускника военного вуза достаточно обширен. Важнейшими из них являются гражданственность и патриотизм, гуманизм и интеллигентность, высокая духовная культура и ответственность, трудолюбие и работоспособность.

Результатом образования в учебном заведении должны стать ещё и такие личностные и профессиональные качества как компетентность, ответственность, свободное владение методологией и методикой исследовательской работы, ориентированность в смежных областях деятельности, способность к эффективной учебно-исследовательской и научно-исследовательской работе, готовность к профессиональному росту.

Профессиональная компетентность курсантов определяет и собственное отношение к той или иной деятельности, в ходе которой происходит формирование необходимых умений и навыков.

Занимаясь научной работой, курсант развивает такие важные для будущего исследователя качества, как исследовательское мышление, исследовательские умения, проявляет исследовательскую активность, развивает исследовательскую культуру.

Научно-исследовательская деятельность является благоприятной средой для развития личности курсантов, формирования у них исследовательских умений. При создании благоприятных условий в образовательном процессе ввуза исследовательская деятельность курсантов стано-

вится показателем высокого интеллектуального уровня самого курсанта.

Условия и обстоятельства организации научно-исследовательской работы во многом зависят от разумного режима и графика работы всех звеньев и структур военного учебного учреждения.

Традиционные исследовательские работы в военных вузах – это рефераты, курсовые, дипломные работы, требующие знаний всех этапов исследования.

Изучение опыта организации исследовательской работы курсантов ряда военных вузов показала, что в военных вузах сложилась следующая система, включающая следующие этапы.

1. Анализ достигнутых результатов в исследовательской работе за учебный год, как подразделениями, так и вузом в целом; выявляются положительные моменты и недостатки; проводится обмен передовым опытом по организации и проведению военно-научной работы; формируются планы военно-научной работы на новый учебный год (план военно-научной работы слушателей и курсантов вуза (факультетов), планы работ военно-научных кружков слушателей (курсантов) кафедр (научных подразделений), план работы совета военно-научного общества слушателей и курсантов вуза (факультетов)); производится формирование кафедрами и научными подразделениями тематики научных исследований слушателям и курсантам; определяются научные руководители научных направлений в том числе из преподавателей и научных сотрудников.

2. В начале учебного года проходят следующие мероприятия: проведение организационных собраний слушателей и курсантов, на которых их знакомят с организацией военно-научной работы, структурой военно-научного общества вуза и подразделения, его историей и традициями, направлениями проводимых научных исследований, с работой военно-научных кружков.

3. Оказание помощи курсантам в выборе тем научных исследований, закрепление за ними научных руководителей. При рекомендации темы исследования необходимо учитывать индивидуальные качества обучаемого: склонность к наукам, условия прохождения; службы (в том числе в «горячих точках» и выполнение специальных задач), владение персональным компьютером и т. д.

4. Начиная со 2 курса, научный руководитель помогает обучаемому составить план начальной работы над темой, рекомендует необходимую литературу, определяет сроки и форму представления отчетных материалов. Как правило, завершении этого этапа целесообразно на собрании военно-научного кружка кафедры (научного подразделения) заслушать реферативное сообщение, подготовленное слушателем или курсантом, провести его всестороннее обсуждение, оценку выполненной работы, а также наметить дальнейшие направления на продолжения.

В зависимости от достигнутых результатов курсанту может быть рекомендовано продолжить научные изыскания по данной теме.

5. Работа курсанта происходит над определенной темой на более высоком уровне. Научный руководитель помогает курсанту сформулировать проблемные вопросы, определить объект, цели и задачи исследования, знакомит его с методологией проведения научных изыскании, определяет сроки представления промежуточных результатов и завершения работы в целом. В течение всего времени научный руководитель контролирует работу курсанта, при необходимости дает свои рекомендации и замечания. По окончании этого этапа курсант представляет материалы исследования к обсуждению на собрании военно-научного кружка курсантов кафедры (научного подразделения).

6. Курсант с помощью научного руководителя обобщает материалы, полученные в результате проведенных исследований, и готовит научную работу на конкурс. При этом он изучает требования к оформ-

лению конкурсных работ, знакомится с проведением внешнего рецензирования и подготовкой других материалов, подтверждающих научную ценность работы.

7. Подготовка и проведение в военном вузе конкурса на лучшую научную работу курсантов.

8. Советом военно-научного общества курсантов вуза (или его рабочей группой) проводится сбор со всех подразделений данных по учетным направлениям военно-научной работы («Участие в выполнении плановых научно-исследовательских работ», «Участие в конкурсах», «Участие в рационализаторской и изобретательской работе» и т.п.), производится их оценка и определяются места подразделений, готовятся данные в проект приказа начальника вуза по итогам работы за учебный год.

9. Подготовка и проведение конференции военно-научного общества курсантов вуза, итоговых заседаний военно-научных кружков кафедр и научных подразделений, на которых подводятся итоги военно-научной работы за ученый год, определяются пути ее дальнейшего развития, а также заслушиваются научные сообщения курсантов, добившихся высоких результатов в военно-научной работе за учебный год.

В поле зрения нашего исследования находится образовательная среда, а еще точнее, образовательная среда, где осуществляется исследовательская деятельность курсантов. Н.М.Яковлева, справедливо полагает, что «совокупность условий должна представлять собой динамический комплекс, который охватывал бы все стороны изучаемого явления. Педагогические условия представляют собой совокупность мер в учебно-воспитательном процессе, которые должны обеспечить достижение студентами ее необходимого уровня» [10. С. 70]. Принимая во внимание точку зрения Н. М. Яковлевой на данную проблему, мы рассматриваем педагогические условия как совокупность мер в организации исследовательской деятельности курсантов, направленных на обеспечение процесса формирования исследовательских умений у курсантов военных вузов.

Педагогические условия должны учитывать изменяющийся характер процесса формирования у курсантов исследовательских умений. На основании данного анализа мы считаем, что педагогические условия, способствующие формированию у курсантов исследовательских умений, представляют следующий динамический комплекс (См. Рис 1.).

Интерпретируя данную схему, мы считаем, что процесс формирования у курсантов исследовательских умений, являясь аспектом целостного педагогического процесса, представляет собой комплексную динамическую систему компонентов. И, наконец, процесс формирования у курсантов исследовательских умений будет эффективным, если будет реализовываться с учётом комплекса педагогических условий.

Результаты проведенного нами анализа



Рис 1. Комплекс условий формирования исследовательских умений.

творческих, исследовательских работ курсантов показывают, что предпринимаемые меры по данной проблеме являются недостаточными: курсанты опираются в основном на базовые знания, полученные в школе, в дальнейшем они испытывают затруднения в выборе форм учебно-исследовательской и научно-исследовательской деятельности, в специфике и неумелом использовании научного текста, наконец, в оформлении самой работы. Для дальнейшего углубления научных представлений о формировании исследовательских умений у курсантов военного вуза, на наш взгляд необходимо исследовать такие умения, которые связаны, прежде всего, с исследовательской деятельностью.

В своем исследовании на первом этапе констатирующего эксперимента мы ограничились изучением проблемы развития исследовательских умений и навыков у курсантов. В процессе поискового эксперимента мы попытались проанализировать, какое значение уделяют курсанты 1-3 курсов (общее число курсантов 236 человек) исследовательским умениям и навыкам в их подготовке к будущей профессии. В проведенном анкетировании закрытого типа курсантам было предложено ответить на вопрос «Какова, на Ваш взгляд, роль исследовательских умений и навыков в профессиональном становлении будущего специалиста?» Характер ответов определял выбор одного из трёх предложенных вариантов:

1. Формирование исследовательских умений – необходимое качество для подготовки квалифицированного специалиста.

2. Формирование исследовательских умений – необязательное условие в системе подготовки будущего специалиста.

3. Формирование исследовательских умений – не имеет смысла будущему специалисту в его дальнейшей деятельности.

Выявилось три варианта отношений к исследуемому объекту: позитивное, индифферентное и негативное. Результаты опроса сведены в таблицу, в которой отражено отношение курсантов к приобретению исследовательских умений и навыков как условию системы подготовки будущего специалиста (Таблица 1).

Анализ результатов, отраженных в таблице исследования, показывает что, хотя оценка роли исследовательских умений и навыков личности будущего специалиста повышается от курса к курсу (1 – 40,2%; 3 – 57,7%), в среднем, по числу опрошенных на направленность ориентации на приобретение исследовательских умений и навыков, 48,2% будущих специалистов, считают формирование исследовательских умений необходимым качеством. Почти половина курсантов (46,3%) не видит необходимости в формировании исследовательских умений для будущей профессиональной деятельности, (5,5%) не видят смысла в формировании исследовательских умений.

Таблица 1. Отношение курсантов к исследовательской деятельности

Отношение курсантов	Курсы обучения, число опрашиваемых курсантов			В среднем
	1 курс (78 чел.)	2 курс (82 чел.)	3 курс (76 чел.)	236 чел.
1. Позитивное	40,2%	46,4%	57,7%	48,2%
2.Индифферентное	52,3%	48,6%	38,1%	46,3%
3. Негативное	7,5%	5,0%	4,2%	5,5%

Из полученных данных, при опросе курсантов видно, что, начиная уже с первого курса курсантам необходимо показывать значимость приобретения исследовательских умений в их будущей профессиональной деятельности и начинать их формировать в ходе учебно-воспитательного процесса.

Таким образом, изучая проблему формирования исследовательских умений у курсантов военного вуза и рассматривая современные требования к научно-исследовательской деятельности студентов высших учебных заведений в педагогической теории и практике, мы пришли к следующим выводам:

– одним из главных элементов образовательного процесса в системе целостного педагогического процесса является исследовательская деятельность, которая определяет личностный рост будущего профессионала, формирование его в качестве специалиста-исследователя;

– исследовательская компетентность учащихся определяет их отношение к исследовательской деятельности, в которой происходит формирование необходимых исследовательских умений и качеств;

– для воспитания исследовательской культуры курсанта оказываются необходимым профессионально-личностные качества, которые формируются в целостном образовательном процессе;

– интенсификация НИРС и УИРС в образовательном процессе вуза позволяет снабдить будущего специалиста элементарными исследова-тельскими умениями и навыками, способствующими его дальнейшему профессиональному совершенствованию.

– процесс формирования у курсантов исследовательских умений будет эффективным, если будет реализовываться с учётом комплекса педагогических условий.

ПРИМЕЧАНИЯ

1. Ожегов, С. И. Словарь русского языка: Ок. 57000 слов / Под ред. Н. Ю. Шведовой. – 15-е изд., стереотип. – М.: Рус. яз., 1984. – 816 с.

2. Новожилова, Н. В. Использование Интернет-технологий в исследовательской деятельности учащихся // Завуч. – 2003. – №8. – С. 118 – 125.

3. Большая Советская Энциклопедия (в 30 томах). Гл. редактор А. М. Прохоров. Изд.3-е. – Т. 10. – М.: Советская энциклопедия, 1972. – 592 с.

4. Ожегов, С. И. Словарь русского языка: Ок. 57000 слов / Под ред. Н. Ю. Шведовой. – 15-е изд., стереотип. – М.: Рус. Яз., 1984. – 816 с.

5. Краткий психологический словарь / Сост. Л. А. Карпенко; под общ. ред. А. В. Петровского, М. Г. Ярошевского. 2-е изд. расш., испр. и доп. – Ростов-на-Дону: Феникс, 1998. – 512 с.

6. Российская педагогическая энциклопедия: В 2 тт. / Гл. ред. В. В. Давыдов.– Т. 1. – М.: Большая российская энциклопедия, 1993. – 608 с.; Т. 2. – 1998. – 672 с.

7. Белялова, М. А. Формирование исследовательских умений студентов в образовательном процессе вуза [Текст]: дис. … канд. пед. наук: – Краснодар, 2002. – 138 с.

8. Яковлева, Н. М. Формирование исследовательских умений у студентов педагогического вуза (на материале педагогики): Дис. … канд. пед. наук. – Челябинск, 1977. – 240 с.

9. Яковлева, Н. М. Подготовка студентов к творческой воспитательной деятельности. – Челябинск: ЧГПИ, 1991. – 128 с.

МОСКОВСКИЙ ИНСТИТУТ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ И СПОРТА

УДК 37.013
ББК 74.00
Общая педагогика, педагогика высшей школы



АНАЛИЗ ЭФФЕКТИВНОСТИ РЕФЛЕКСИВНОГО СПОСОБА ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО МЫШЛЕНИЯ У СТУДЕНТОВ ИНСТИТУТОВ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ

А. А. Мушаков

Включение в учебный процесс понимания механизма рефлексии как метопредмета будет способствовать формированию мышления будущих спортсменов, определит роль и функции каждого предмета в реализации принципов самоопределения, саморазвития и самосовершенствования при обучении и подготовки современных специалистов. Ориентация студента на всеобщее отношение системы позволяет сформировать у студента некоторый общий способ решения исходной учебной задачи и тем самым общий способ решения целого класса конкретно-практических задач, обладающих бесконечным многообразием проявлений.

Ключевые слова
Рефлексивный анализ, учебный процесс, самосовершенствование, профессиональное мышление

Об эффективности предложенных дидактических ситуаций и задач, связанных с будущей профессиональной деятельностью студентов, разрешаемых посредством специально организованного рефлексивного анализа содержания рассматриваемых ситуаций, свидетельствуют результаты анкетирования студентов. Анкетированием было охвачены все 60 студентов, включенных в формирующий эксперимент.

Анкета № 1 использовалась нами с целью выявления исходного уровня участников формирующего эксперимента перед проведением педагогического эксперимента. Анкета содержит четыре вопроса закрытого характера. Наличие в анкете закрытых вопросов обеспечило точность ответа. Круг вопросов, включенных в анкету, выявило у студентов экспериментальных групп систему их мотиваций к будущей профессии, определённое отношение к своей профессиональной деятельности, знание о формах и методах организации обучения в вузе. Ответы на первых два вопроса анкеты дали положительное отношение в выбранной профессии, где мотивацией было активное занятие спортом, любовь к физической культуре и желание стать хорошим специалистом – 95,5. Результаты третьего и четвертого вопросов анкеты подтвердили положительное отно-

шение студентов экспериментальных групп к нетрадиционным формам и методам обучения – 100%.

Анкета № 2 применялась с целью выявления эффективности занятий по курсу «Педагогика» (по традиционной и нетрадиционной) методике обучения. Анкета содержит девять вопросов открытого, полузакрытого и закрытого характера. Опрос студентов проводился по сокращенному варианту данной анкеты (1, 2, 4, 9). Остальные вопросы были специальными по использованию отношения студентов к предлагаемым форме и содержанию обучения. Вопросы, включенные в анкету, позволили определить удовлетворенность студентами проведенных занятий, отношение к новой форме обучения. Вопросы с третьего по шестой носят рефлексивный характер по отношению к ситуациям рефлексивного анализа и позволяют выявить личное отношение каждого участника к нестандартному анализу профессиональных ситуаций и освоения понятий предмета педагогика, ее положительным сторонам и предложения по совершенствованию экспериментальной форме обучения. Эта анкета проводилась нами непосредственно после окончания программы формирующего эксперимента. Результаты анкетирования отражены в таблицах № 1, 2, 3, 4, 5, 6,7.

Таблица 1

Ответы студентов экспериментальных групп на вопрос «Хотите ли Вы вновь участвовать в подобном занятии?»

№:	Варианты ответов	ЭГ (%)
1.	Да	50 (83,3%)
2.	Нет	1 (1,6%)
3.	Не знаю	9 (15%)
4.	Не ответили	-

Вопросы № 2 – 6 носили рефлексивный характер по отношению к новой форме обучения, её положительным сторонам и предлагали внесение предложений по её совершенствованию. Ответы студентов показали, что большинство студентов экспериментальных групп ранее не встречались с подобной формой и содержанием обучения (табл. 2).

Таблица 2

Ответы студентов экспериментальных групп на вопрос: «Встречались ли Вы ранее с таким методом обучения, как рефлексивный анализ ситуаций?»

№:	Варианты ответов	ЭГ (%)
1.	Да	10 (16, 6%)
2.	Нет	50 (83,3 %)

Таблица 3

Ответы студентов экспериментальных групп на вопрос: «Как Вы относитесь к такой форме организации обучения, как рефлексивный анализ профессиональных ситуаций?»

№	Варианты ответов	ЭГ 1-2 кол-во	ЭГ 3-4 кол-во
1.	Положительно Из них	30 (100%) 10(33,3)-понравилось, интересно 5(16,6)-развивает самостоятельность, самосознание 10(33,3)-все становиться понятным, доходчиво 5(16,6)-можно свободно высказывать	30 (100%) 8(26,6)- интересно, полезно, необычно 10(33,3)-развивает речь 5(16,6)-учит говорить, думать, все активны, стараются высказывать 7(23,3)-формирует интерес к предмету
2.	Безразлично	-	-
3.	Отрицательно	-	-

Ответы на четвёртый вопрос анкеты свидетельствуют о том, что все 100% студентов экспериментальных групп положительно относятся к рефлексивному анализу профессиональных ситуаций, как к активному методу обучения. Так как вопрос был полузакрытым, то студенты пояснили, почему их отношение к данной форме положительное. При ответе на пятый вопрос анкеты студенты экспериментальных групп выделили характеристики предлагаемой форме учебной деятельности, наиболее понравившиеся им (табл. 4).

Таблица 4

Ответы студентов экспериментальных групп на вопрос: «Что Вам понравилось на данном занятии?»

№:	Варианты ответов	ЭГ кол-во	%
1.	Необычность обстановки	7	11,6
2.	Деловая активность в игре	18	30
3.	Стремление отличиться в игре	5	8,4
4.	Общение с членами групп	15	25
5.	Эмоциональность восприятия	15	25

Полученные результаты свидетельствуют о том, что участники игры более всего ценят в данной форме обучения деловую активность (25%), эмоциональность восприятия (25%).

Шестой вопрос анкеты носил рефлексивный характер, он позволил выявить у студентов, что нового получил лично для себя каждый участник игры (табл. 5). Знания о профессии (33,3) и общение с товарищами (25%) - это основные результаты, которые студенты ценят более всего, как личное приобретение. У 16,6% студентов появился интерес к предмету.

Таблица 5

Ответы студентов экспериментальных групп на вопрос: «Что дало занятие лично Вам?»

№ п/п	Варианты ответов	Кол-во студентов	%
1.	Расширился словесный запас, получил более доступно ответы на интересующие вопросы, лучше усвоил учебный материал, сформировались понятия, представления, знания по изучаемой теме.	20	33
2.	Была нсобычная обстановка во врсмя занятия, возник интерес к предмету	10	16,6
3.	Получил новую информацию о товарищах по группе, интерес к общению с ними, узнал взгляды, мысли товарищей, сформировалось умение отстаивать свои взгляды и слушать других	15	25
4.	Осознал трудность и ответственность будущей профессии	5	8,3
5.	Получил эмоциональное удовлетворение, хорошее настроение, уверенность в своих силах	8	13,3
6.	Узнал новую, более интересную форму	2	3,3

Анализируя предложения студентов по совершенствованию игр (табл. 6), нужно отметить их деловую заинтересованность. Студенты просят проводить такие занятия не только в процессе формирующего эксперимента, но и в целом при организации всей учебной деятельности по освоению содержания программы подготовки, а также во время самого процесса рефлексивного анализа больше давать времени на подготовку по оформлению докладов, проводить предварительную подготовку к данной форме обучения, просят почаще проводить такие занятия.

Таблица 6.

Предложения студентов экспериментальных групп по совершенствованию занятий

Эксперимент группа 1-2, кол-во, %	Эксперимент группа 3-4, кол-во, %
15(50%) - преподавателю не торопить участников дискуссии	15(50%) - побольше таких форм
5(16,6) - чтобы некоторые ребята работали более активно	10(33) - увеличить время подготовки групп
10(33,3) - добиваться большсй культуры дискуссий	5(16,6) - анализ должсн быть продолжительнее по времени

Учитывая, что оценка активности студентов на занятии является необходимым компонентом развития самосознания, в восьмом вопросе анкеты ребята отметили самых активных товарищей по игре, объективно оценивая деятельность каждого на занятиях. Нами проведен сравнительный анализ результатов, поученных при опросе. Рассчитывались параметрические критерии, F - критерий (табл. 7).

Таблица 7

Результаты самооценки студентов экспериментальных групп удовлетворенности и познавательной активности на традиционных и на предлагаемой форме обучения и усвоения знаний

Расчетные показатели	Результаты ЭГ (до)	Результаты ЭГ (после)	F-расчет
1. Удовлетворен. Студентов занятием в М (баллах)	1,24	2,11	
σ	+0,34	+0,23	
m	+0,3	+0,023	0,44
n	60	60	
2. Самооценка и взаимооценка познавательной активности студентов на занятиях: в М (баллах)	1,24	2,43	
σ	+0,43	+0,33	
m	+0,034	+0,023	0,22
n	60	60	

Различие результатов экспериментальных групп являются достоверными % P = 0,95 (P=0,95). Следовательно, по критериям активности студентов (познавательной) на занятиях и удовлетворенности занятиями, методика с использованием активных дидактических ситуаций является более эффективной, чем традиционная с использованием объяснительно-иллюстративного метода. Студенты, участвовавшие в рефлексивном анализе, показывают более высокий уровень познавательной активности и в большей степени удовлетворены занятиями.

По полученным данным многие студенты, которые на предыдущих занятиях вели себя пассивно, не проявляли интереса к занятиям, старались просто отсидеть положенное время на уроках, на активных рефлексивных занятиях проявляли себя с положительной стороны, старались брать инициативу на себя, выступали перед товарищами, предлагали тот или иной вариант действия, самокритично относились к своим действиям, поддерживали своих товарищей по группе. По ходу игры корректировали свои действия к положительному результату. Таким образом, результаты разработки и апробации различных моделей активной познавательной учебной деятельности, дают основания сделать следующие теоретико-практическое заключение.

Представление учебных действий состоит в моделировании выделенного всеобщего отношения в предметной, графической или знаковой форме. Важно отметить, что учебные модели должны составлять внутренне необходимое звено усвоения теоретических знаний и общественных способов действия. При этом не всякое изображение можно назвать учебной моделью, а лишь такое, которое, во-первых, фиксирует именно всеобщее отношение некоторой системы, во-вторых, обеспечивает его дальнейшее изучение. Поэтому нужно чётко различать в учебных

пособиях подлинное моделирование и то, в котором имеется лишь изображение тех или иных черт объектов.

Ориентация студента на всеобщее отношение системы позволяет сформировать у студента некоторый общий способ решения исходной учебной задачи и тем самым общий способ решения целого класса конкретно-практических задач, обладающих бесконечным многообразием проявлений. Цель последующего учебного процесса состоит в выделении и построении различных вариаций таких конкретно-практических задач.

Понятие, тем самым, поступает от преподавателя не в готовом виде, что характерно для традиционного обучения, а строится самим студентом в процессе выполнения определенных предметных и умственных действий. Понятие строится, естественно, в соответствии с требованиями и образами, задаваемыми педагогом, под его руководством. Вместе с тем, характер этого руководства постепенно меняется, а мера самостоятельности студента постепенно растет.

Отметим, что контроль и оценка совершаемых студентами действий тесно связаны друг с другом, их выполнение предполагает обращение внимания студентов к содержанию собственных действий, к рассмотрению их особенностей с точки зрения требуемого педагогической задачей результата. Такое рассмотрение собственных действий студента, называемое рефлексией, служит существенным условием построения и изменения учебных задач. Учебная деятельность и отдельные ее компоненты (в частности, контроль и оценка) осуществляются благодаря такому основополагающему качеству сознания, как рефлексия.

Результаты нашего исследования подтверждают уже накопленный другими исследователями особенностей рефлексивного мышления человека материал, позволяющий сформулировать некоторые общие принципы построения учебных программ, содержание которых соответствует целям формирования у студентов вузов физической культуры основ теоретического мышления. Укажем некоторые из этих принципов:

– все понятия, конституирующие данный учебный предмет или его основные разделы, должны усваиваться обучаемыми путем рассмотрения таких условий их происхождения, благодаря которым они становятся необходимыми;

– усвоению знаний общего и абстрактного характера предшествует знакомство с более частными и конкретными знаниями, последние должны быть выведены из абстрактного как из своей единой основы;

– при изучении предметных источников тех или иных понятий студенты, прежде всего, должны обнаружить генетически исходную, существенную, всеобщую связь, определяющую содержание и структуру всего объекта данных понятий;

– эту связь необходимо воспроизводить в предметных, графических или знаковых моделях, позволяющих изучать ее свойства в «чистом» виде;

– у студентов следует специально формировать такие действия, посредством которых они могут в учебном материале выявить и в моделях воспроизвести существенные связи объекта, а затем изучить их свойства;

– студенты должны постоянно и своевременно переходить от предметных действий к их выполнению в умственном плане на основе сформированной рефлексивной культуры мышления.

Конкретные наши исследования показывают, во-первых, что в настоящее время можно вести преподавание различных дисциплин в форме моделей активной познавательной учебной деятельности и, во-вторых, такое преподавание, если оно проводится систематически, действительно способствует развитию у студентов основ теоретического мышления и сознания.

РЯЗАНСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ АГРОТЕХНОЛОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ ИМ. П. А. КОСТЫЧЕВА

УДК 37.013
ББК 74.00
Педагогика, педагогика высшей школы



К ВОПРОСУ О ФОРМИРОВАНИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КУЛЬТУРЫ БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ ВУЗА

Н. С. Потапова

Понятие «культура» охватывает всю совокупность традиций любого общества, содержит в себе систему ценностей и идей, определяет условия формирования личности. Понятие «общая культура» рассматривается специалистами в единстве с таким понятием как «профессиональная культура». Профессиональная культура - комплекс знаний, умений и навыков, которые направлены на освоение, передачу и создание профессиональных ценностей и технологий. Формирование профессиональной культуры будущего специалиста вуза способствует достижению профессионального успеха и требует особого внимания при подготовке будущего специалиста. Работа по формированию профессиональной культуры и становлению личности молодежи должны рассматриваться как одно из приоритетных направлений деятельности вуза.

Ключевые слова
Культура, общая культура, профессиональная культура, будущий специалист, профессиональная готовность

Проблемы формирования культуры будущих специалистов вуза всегда вызывали большой интерес исследователей. В последние годы их всё больше привлекают вопросы изучения сущности культуры, взаимосвязи культуры и общества, культуры и человека, компоненты, разновидности культуры.

Понятие «культура» охватывает всю совокупность традиций любого общества, которые определяют поведение членов общества, включая своеобразие этих традиций в данное время и данном месте. Культура содержит в себе систему ценностей и идей. Выражает значимые для общества психические состояния и определяет конкретные условия формирования личности.

Ожегов С. И. в толковом словаре русского языка дает определение культуре как «совокупности производственных, общественных и духовных достижений людей» [10].

Как подчеркивают Зинченко В. П. и Моргунов Е. Б., «человек остаётся с культурой один на один. Прекрасное не воспринимается из толпы. И это может служить основой для понимания единствен-

ности, уникальности своего отношения к культуре» [5]. Ориентирование личности на культуру – дело совсем не простое. В своё время О. Э. Мандельштам отмечал, что «легче провести в СССР электрификацию, чем научить всех грамотных читать Пушкина» [8]. Предметная деятельность индивида, становящегося личностью, должна быть очень тесно связана с освоением культуры. Необходима ориентация личности на общечеловеческую культуру и ее нравственные ценности.

Культура выступает составной человеческой деятельности и служит основой формирования и развития личности самого человека. Культура – это исторически выработанные и оправданные способы деятельности, а также продукты этой деятельности, ориентированные на прогрессивно- гуманное развитие общества и человека. Человек в культуре представлен как творец самого себя, субъект и главный результат исторического прогресса [6].

В развитии личности выделяют внешнюю и внутреннюю культуру. Внешняя культура ориентирована на физическое развитие человека, на поддержание достойного эстетического облика в одежде, манере поведения и пр. Внутренняя культура включает в себя задачи интеллектуального развития, этического и эстетического совершенствования личности. При всей значимости внешней культуры для жизни человека в обществе решающую роль в его становлении как личности играет все же внутренняя культура. От её развития и качественной определенности зависит и внешняя культура человека. Вся система воспитания направлена на то, чтобы в структуре личности возобладали высшие цели и интересы: высокой духовности, общественной самоотдачи, всестороннего и гармонического развития личности [7].

Несомненно, что образование отдельного человека растет и формируется в ходе взаимодействия личности с культурой того или иного общества. Чем шире и разнообразнее контакты личности с общечеловеческой культурой, тем богаче перспективы индивидуального развития. Главная роль в организации этих контактов на протяжении многих веков отводится именно образовательным учреждениям (школам, академиям, университетам и т. п.).

Ориентация российской системы образования на общекультурное развитие обучающихся, как известно, исторически является одной из приоритетных позиций. Она находит отражение и в тексте современного Закона Российской Федерации «Об образовании» (ред. 2002 года), где отмечено, что «общеобразовательные программы направлены на решение задач формирования общей культуры личности, адаптации личности к жизни в отечестве...» [2]. В то же время и профессиональные образовательные программы направлены на последовательное повышение ранее сформированного образовательного уровня. Другими словами, задача формирования общей культуры и ее упрочнения является общей для всей системы российского образования. В этом его непреходящая ценность.

Понятие «общая культура личности» рассматривается специалистами в единстве с таким понятием как «профессиональная культура». Общая культура включает в себя этические, общеобразовательные, религиозные и прочие знания, которыми должен обладать и руководствоваться в своей деятельности каждый член общества, независимо от его профессиональной принадлежности. Профессиональную культуру составляет тот комплекс знаний, умений и навыков, владение которым делает специалиста каждого конкретного вида труда мастером своего дела, работающим на уровне мировых стандартов. Исследователь проблемы Саксонова Л. П. считает, что профессиональная культура личности – это высокий уровень профессионализма, достигнутый через философское осмысление и саморефлексию профессии, это способ

творческой самореализации специалиста, направленный на освоение, передачу и создание профессиональных ценностей и новых технологий [11].

Общественная потребность в специалистах, профессионалах, компетентных и творческих личностях диктует современной системе образования высокие требования в плане формирования профессиональной культуры будущих специалистов. В связи с ориентацией современной высшей школы на формирование единого европейского и мирового образовательного пространства внимание к профессиональной культуре выпускников вузов значительно усиливается. Перед системой высшего профессионального образования стоит задача постоянного повышения качества образования, при котором высокий уровень профессиональной культуры является безусловным критерием высокого качества подготовки будущих специалистов вуза.

Образование и обучение должны вводить будущего специалиста в культурное сообщество, в использовании культурных форм в профессиональной деятельности, что помогает ему достичь определённых личностных результатов. Процесс образования и обучения должен быть непрерывным и способствовать проектированию «траектории» формирования и развития профессиональной культуры будущих специалистов.

Необходимо отметить, что успешное формирование профессиональной культуры будущего специалиста в вузе должно быть запланировано в процессе проектирования технологии обучения.

Профессиональное развитие личности студента – это процесс целостного развития студента как субъекта профессиональной деятельности, который детерминирован организацией учебного процесса и активностью студента. Саксонова Л. П. отмечает, что важными принципами профессионального развития являются: системность, гуманитарная направленность, интегративность знаний, умений, навыков, универсальность дидактических систем, индивидуализация [11].

Студенческий возраст (18-25 лет) представляет особый период в жизни человека, прежде всего в силу того, что по общему смыслу и по основным закономерностям возраст от 18 до 25 лет составляет начальное звено в цепи зрелых возрастов. Заслуга самой постановки проблемы студенчества как особой социально-психологической и возрастной категории принадлежит психологической школе Б. Г. Ананьева. В исследованиях Н. В. Кузьминой, А. А. Реана, Е. И. Степановой, а также в работах П. А. Просецкого, В. А. Сластенина, В. А. Якунина и других накоплен значительный эмпирический материал, приводятся результаты экспериментов и теоретических обобщений по этой проблеме. Данные этих многочисленных исследований позволяют охарактеризовать студента как особого субъекта учебной деятельности с социально- психологической и психолого-педагогической позиций. Известный психолог Зимняя И. А. в своих исследованиях приходит к выводу, что студенчество – это особая социальная категория, специфическая общность людей, организационно объединенных институтом высшего образования. Как социальная группа оно характеризуется профессиональной направленностью, сформированностью устойчивого отношения к будущей профессии, которая является следствием правильности профессионального выбора, адекватности и полноты представления студента о выбранной профессии, знание тех требований, которые предъявляет профессия, профессиональная деятельность к будущему специалисту [4].

В социально-психологическом аспекте студенчество по сравнению с другими группами населения отличается наиболее высоким образовательным уровнем, наиболее активным потреблением культуры и высоким уровнем познавательной мо-

тивации. Во время обучения в вузе формируется прочная основа трудовой, профессиональной деятельности. Перед преподавателем стоит ответственная психолого-педагогическая задача формирования студента как субъекта учебной деятельности, что предполагает, прежде всего необходимость обучить его умению планировать, организовывать свою деятельность, умению полноценно учиться, общаться. Формирование профессиональной культуры студента означает развитие его рефлексии, осознание им себя субъектом деятельности, носителем определенных общественных ценностей, социально полезной личностью. И. А. Зимняя уверена, что это обязывает преподавателя думать об усилении диалогичности обучения, специальной организации педагогического общения, создания для студентов условий возможности отстаивать свои взгляды, цели, жизненные позиции в процессе учебно-воспитательной работы в учебном заведении [4].

По нашему мнению, профессиональная культура – это интегративное понятие, которое означает творческое, созидательное отношение к своему труду, способность в принятии решений.

Цель формирования профессиональной культуры будущего специалиста вуза – это создание у него профессиональной готовности.

Педагог Сластенин В. А. утверждает, что профессиональная готовность предполагает наличие у специалиста соответствующего уровня профессиональной компетентности, профессионального мастерства, а также способности саморегуляции, самонастроя на соответствующую деятельность, умения мобилизовать свой профессиональный (духовный, личностный и физический) потенциал на решение поставленных задач в соответствующих условиях. Ядро профессиональной готовности специалиста составляют профессиональная направленность личности и профессиональное мастерство [12].

В отечественной педагогике высшей школы всегда уделялось внимание процессу формирования профессиональной культуры будущих специалистов вуза.

Философы, культурологи, психологи и педагоги (К. А. Абульханова-Славская, Е. П. Белозерцев, Н. Б. Крылова, А. М. Новиков, О. Н. Шахматова и др.) указывают на необходимость формирования такой культурно-образовательной среды вуза, которая была бы ориентирована на овладение будущими специалистами системой профессиональных знаний, умений и навыков, способами делового межличностного взаимодействия и творческого выполнения своих обязанностей, что выступает обязательным условием и основой успешного процесса формирования профессиональной культуры у будущих специалистов.

Общественная потребность в специалистах, профессионалах, компетентных и творческих личностях диктует современной системе образования высокие требования в плане формирования профессиональной готовности будущих специалистов. Перед системой высшего профессионального образования стоит задача повышения качества образования, а готовность выпускников к профессиональной деятельности является безусловным критерием высокого качества подготовки.

В философских исследованиях В. С. Библера, С. И. Гессена, В. Д. Шадрикова, А. Н. Шиминой, Г. П. Щедровицкого и др. среда образовательного учреждения рассматривается с позиций её динамического изменения и совершенствования, от темпов и характера которых зависит эффективность процесса становления специалистов-профессионалов третьего тысячелетия.

Разработки таких культурологов, как А. И. Арнольдова, Т. С. Георгиевой, В. П. Зинченко, Г. А. Ковалевой, Н. Б. Крыловой и др. связан с изучением образовательной среды вуза как широкого поликультурного, социокультурного пространства,

в котором происходит становление и развитие необходимых качеств будущего профессионала.

Теоретические и практические аспекты изучения проблемы влияния среды на личность человека находят свое отражение в работах психологов – К. А. Абульхановой-Славской, Ю. Г. Абрамовой, И. А. Зимней, В. А. Петровского, В. И. Слободчикова, Л. М. Фридмана, и других.

Отдельный блок работ охватывает изучение различных вопросов подготовки специалистов в системе высшего образования (этим исследованием занимались такие ученые, как С. И. Архангельский, В. И. Андреев, Е. П. Белозерцев, И. Г. Валиев, В. А. Сластенин и др.).

Анализ научно-педагогических исследований по данной проблеме позволил представить изучение влияния культурно-образовательной среды вуза на становление будущих специалистов как новое научное направление, возникшее под влиянием современных социально-экономических условий, требующих повышения качества подготовки специалистов, работающих в разных отраслях производства. Содержательное наполнение понятия «профессиональная культура» конкретизируется в контексте той или иной профессии, его выделение как свойства определенной профессиональной группы людей является результатом разделения труда, вызвавшего обособление определенных видов профессиональной деятельности. Зеер Э. Ф. выделяет несколько компонентов профессиональной культуры:

1) как совокупность ценностей- регуляторов деятельности (аксиологический компонент);

2) как предпосылка, цель, способ, инструмент профессиональной деятельности (деятельностный, технологический компонент);

3) как концентрированное выражение личности профессионала (личностный компонент) [3].

Аксиологический компонент выступает как совокупность достаточно устойчивых ценностей в сфере предстоящей деятельности, овладевая которыми, студент объективирует их, делает личностно значимыми.

Деятельностный компонент профессиональной культуры личности связан с определенной деятельностью и решением задач, встающих перед ней как субъектом и определенных им.

Личностно-творческий компонент профессиональной культуры обусловлен тем, что его может осуществить будущий специалист, осознающий себя личностью, способный выделить свое «Я» из окружающей действительности, имеющий развитое самосознание.

Данную структуру профессиональной культуры, представляющую только каркас профессиональных характеристик, необходимо «наполнить» конкретным содержанием в зависимости от целей и задач, для которых она будет использоваться [3].

В мировой практике построения систем образования предполагается работа над развитием человека как специалиста в двух социально-личностных планах: с одной стороны, осуществляется профессиональное развитие активной позиции, включающее формирование жизненных планов, соответствующих им интересов и мотивов к данному виду профессиональной деятельности, а с другой – формирование необходимых профессиональных знаний, способностей и умений.

Горбунова Н. В., Унт Ю., Мотков О. И. утверждают, что профессионально-психологическая культура включает комплекс активно реализующихся культурно-психологических стремлений и соответствующих умений, таких как: навыки конструктивного межличностного и делового общения; навыки психологической регуляции; творческий подход к делу; умение познавать и реалистически оценивать свою личность [1, 14, 9].

Учёт культурной среды в воспитании студентов исходит из утверждения того,

что только в атмосфере культуры возможно воспитать человека, стремящегося к самореализации и обладающего чувством социальной ответственности, умеющего критически мыслить и ценить духовные и материальные богатства, накопленные человечеством, человека, чуткого к постоянно меняющемуся миру и способного творчески обогащать его.

Культура раздвигает границы выбора, позволяет человеку самому искать ответы на волнующие его вопросы, соотносить свои представления с теми, которые сложились в обществе. В.В. Розанов писал: «Культурен тот, кто не только носит в себе какой-нибудь культ, но и кто сложен, не прост, не однозначен в идеях своих, в чувствах, стремлениях, наконец, в навыках и всем складе жизни» [13].

Формирование общей культуры поведения в целом осуществляется в семье и является главной задачей семьи. В свою очередь, решающая роль в формировании профессиональной культуры студента вуза остается за учреждениями высшего профессионального образования. Мы пришли к выводу, что формирование профессиональной культуры будущего специалиста вуза способствует достижению профессионального успеха и требует особого внимания при подготовке будущего специалиста. Именно профессиональное образование создает условия для профессионального развития, становления и реализации личности будущего специалиста. Специалисты сталкиваются с множеством различных проблем и конфликтных ситуаций в своей профессии, для разрешения которых требуется высокий уровень культуры. Таким образом, работа по формированию профессиональной культуры и становлению личности молодежи должны рассматриваться как одно из приоритетных направлений деятельности вуза.

ПРИМЕЧАНИЯ

1. Горбунова, Н. В. Технология развития и саморазвития культуры профессионально-делового общения студентов в процессе общения в вузе: Дис. ... канд. пед. наук. – Саратов, 1999. – С. 123.

2. Закон Российской Федерации «Об образовании». – М.: Ось-89, 2002. – С. 7.

3. Зеер, Э. Ф. Психология профессий: Учебное пособие для студентов вузов. – 2-е издание, перераб., доп.– М., 2003. – С. 325.

4. Зимняя, И. А. Педагогическая психология. – М., 2003. – С. 182-185.

5. Зинченко, В. П., Моргунов, Е. Б. Человек развивающийся. – М., 1994. – С. 146.

6. Культура жизни личности. – Киев, 1988. – С. 39.

7. Культура как целостное явление проблемы и методологии изучения. – Л., 1983. – С. 9.

8. Мандельштам, О. Э. Слово и культура. – М.: Советский писатель, 1987. – С. 47.

9. Мотков, О. И. Психология самопознания личности. Практ. пособие. – М., 1993. – С. 96.

10. Ожегов, С. И., Шведова, Н. Ю. Толковый словарь русского языка. – М.: Азъ, 1993. – С.321.

11. Саксонова, Л. П. Профессиональная культура будущего специалиста: истоки и тенденции развития, Сызрань, Россия. // http: \\ infoculture.rsl.ru.

12. Сластенин, В.А. Психология и педагогика. – М., 2004. – С. 459-464.

13. Сумерки просвещения. – М., 1990. – С. 29.

14. Унт, Ю. Индивидуализация и дифференциация обучения. – М., 1990.

там же. с. 182-185.

ПРАВОСЛАВНЫЙ СВЯТО-ТИХОНОВСКИЙ ГУМАНИТАРНЫЙ УНИВЕРСИТЕТ

УДК 37.013
ББК 74.00
Общая педагогика, история педагогики и образования

ФОРМИРОВАНИЕ ГОСУДАРСТВЕННО-ОБЩЕСТВЕННОЙ СИСТЕМЫ СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПОДДЕРЖКИ ДЕТЕЙ-СИРОТ В РОССИИ

Е. Л. Разоренова

Проблема социального сиротства на сегодняшний день стала национальной трагедией для нашего государства. Процесс преодоления и профилактики этого явления осуществляется посредством развития государственно-общественной системы социально-педагогической поддержки детей-сирот. Для того чтобы реабилитация детей, находящихся до совершеннолетия на полном государственном обеспечении, была эффективной и обеспечивала высокий уровень социализации личности в социуме, необходим системный и комплексный подход к их воспитанию, обучению и развитию. Объединение деятельности государства, общества и русской православной церкви в этой сфере поможет достичь желаемого результата.

Ключевые слова
Государственно-общественная система социально-педагогической поддержки детей-сирот; альтернативные формы семейного воспитания обездоленных детей; принципы воспитания детей-сирот; структура учреждений, реализующих деятельность по профилактики и преодолению феномена сиротства; древнерусское законодательство в сфере призрения сирот; социально-педагогическая деятельность русской православной церкви

Вследствие трансформации системы государственного устройства России на рубеже XX – XXI вв. произошли значительные социально-политические, экономические, культурные и духовно-нравственные изменения внутри страны. На рубеже «слома эпох» значительно ухудшилось положение социально незащищенных слоев общества. Именно в это время, стремительно увеличилось количество беспризорных и безнадзорных несовершеннолетних, социальных сирот, воспитывающихся в условиях родительской депривации. Проблема сиротства в России стала в современных условиях национальной трагедией. Для её преодоления государство предпринимает многие меры. В социально-педагогической деятельности, направленной на профилактику феномена сиротства, активно участвует общество и русская православная церковь. Происходит интенсивное формирование государственно-общественной системы социально-педагогической поддержки детей-сирот в современной России, что обусловливается многими предпосылками и факторами, в том числе многовековым опытом сотрудничества государства, общества и русской православной церкви в сфере призрения обездоленных детей, накопленным на протяжении IX – XX вв.

В начале IX в. в жизни восточных сла-

вян до киевского периода и на момент формирования Киевского государства социально-педагогические аспекты призрения детей-сирот проявлялись в зарождении *альтернативных форм их семейного воспитания* – опекунства и усыновления. Образование нового социокультурного пространства Киевского государства вследствие Крещения Руси в 988 г. оказало большое влияние на развитие ***общественной системы призрения детей-сирот***. Христианская система ценностей стала идеологической основой социально-педагогической деятельности общественности по призрению сирот, их воспитания, обучения и развития. Первыми стационарными учреждениями призрения были *«Божьи дома», «скудельницы»* для подкидышей [2. С. 80-81]. Начало развития общественной системы призрения детей-сирот было связано с проявлением личной инициативы князей и частных лиц, что обусловливалось их христианским мировоззрением [8. С. 106]. Помощь обездоленным детям была много аспектной и включала в себя социальную, педагогическую, духовную поддержку несовершеннолетних, оставшихся без попечения родителей. По мере усиления роли церкви в жизни общества, стала интенсивно развиваться ее социально-педагогическая деятельность. Со временем эта деятельность становится основополагающим фактором в процессе формирования общественной системы призрения детей-сирот. В X в. в государстве происходит развитие нормативно-правовой основы сферы призрения обездоленных детей и зарождение превентивных мер, направленных на профилактику феномена сиротства. Инициатива законотворческой деятельности принадлежала великим князьям и реализовалась в виде уставов. Так, *«Устав Владимира»* регламентировал обязанности духовенства в вопросе призрения детей-сирот и рассматривал вопрос о источнике финансирования этой деятельности [6. С. 244-246]. В *«Русской правде»* излагались некоторые основы социально-педагогической деятельности по профилактике и преодолению детского сиротства [3. С. 87-88]. Этот свод древнерусского феодального права стал законодательной основой развития альтернативной формы семейного воспитания – опеки над несовершеннолетними сиротами. *«Устав Ярослава»* включал в себя церковное законодательство о браке и наследовании, т. е. основы современного семейного законодательства, являющегося краеугольным камнем в процессе профилактики сиротства [6. С. 259-262]. Церковному суду подлежало большинство тех негативных социально-психологических и духовно-нравственных проявлений в социуме, которые являются основными причинами, порождающими феномен сиротства. С XI в. начинается интенсивное формирование «теоретического фундамента» процесса воспитания несовершеннолетних в рамках христианских традиций [1. С. 164-167]. Это находит отражение в литературных памятниках древнерусской письменности XI – XVII вв. Постепенно основным направлением в процессе профилактики и преодоления феномена сиротства становится организованная педагогическая деятельность, направленная на формирование целостной личности, способной противостоять всем негативным проявлениям социума. По мере укрепления Киевского государства развиваются два направления социально-педагогической деятельности по призрению детей-сирот: личная инициатива «христолюбивых и нищелюбивых князей», частная благотворительность граждан и общественное призрение в виде церковно-приходской деятельности. На протяжении XVI – XVII вв. формируется идея «общественного призрения» как отрасли государственного управления, а к концу царского периода зарождается новая мысль, в соответствии с которой участие общества в деле призрения должно быть не только добровольным, но и обязательным. В сфе-

ре социально–педагогической поддержки детей-сирот произошло объединение государства и церкви в вопросе, но их совместная законодательная деятельность начинала только зарождаться (см. рис. 1).

В XVIII – н. XX вв. происходит процесс становления и развития ***общественно-государственной системы призрения детей-сирот***. В н. XVIII в. при теснейшем взаимодействии общества, церкви и государства началось активное «складывание» отдельных структур общественного призрения в определенную систему: организовывались церковные приюты для незаконнорожденных детей (финансирование за счёт доходов с монастырских вотчин); развивались формы и методы работы по профилактике беспризорности и безнадзорности несовершеннолетних; была введена классификация тех малолетних, кому необходима помощь и поддержка, в зависимости от причин их социальной неустроенности. С 1715 г. на государственном уровне происходит организация *«гошпиталей»*. Эти учреждения имели сложную двухуровневую структуру, совмещали деятельность по призрению обездоленных несовершеннолетних и по социальному обеспечению выпускников в случае их недееспособности, т. е. *постинтернатную адаптацию*. Через некоторое время по причине нехватки средств «гошпитали» стали закрываться, что стимулировало развитие альтернативных форм семейного воспитания сирот. С 1763 г. во всех епархиях учреждались *Воспитательные дома для незаконнорожденных детей-сирот*. Впоследствии создание этих учреждений и контроль над их деятельностью осуществлялся Приказами общественного призрения-органами централизованного управления. В процессе *социально-педагогической реабилитации* воспитанников активно участвовала русская православная церковь. Этот процесс был *комплексным* и включал в себя медицинскую, социальную, воспитательно-образовательную и духовно-нравственную поддержку [9. С. 104-110]. Кроме того, в Воспитательных домах осуществлялась и постинтернатная адаптация, состоящая из профессиональной подготовки воспитанников и обеспечения их жильем. Постепенно эти учреждения для детей-сирот стали реорганизовываться в приёмно-распределительные центры, в которых была установлена система явного приёма младенцев. В тоже время в XVIII в. происходило развитие *системы кадетских корпусов* и такой формы альтернативного семейного воспитания детей-сирот, как патронатное воспитание. В XIX в. в России была заложена основа общественно-государственной системы социально-педагогической поддержки детей-сирот: усиливалась тенденция использования патроната; создавались частные приюты, организовывались попечительские советы, благотворительные общества; было сокращено количество приказов общественного призрения вследствие их неэффективной деятельности; сформирована вертикаль общественно-государственного управления и финансирования сферы призрения, с преобладанием общественного начала. К к. XIX – н. XX вв. в России образовалась разветвлённая двухуровневая структура учреждений призрения для детей-сирот, реализующая превентивную и реабилитационную деятельность. Среди созданных приютов преобладали сиротские учреждения закрытого типа, в которых воспитанники получали духовно-нравственное и начальное образование, обучались ремеслу и затем направлялись в реальные училища. Кроме того, активно развивались разнообразные формы призрения детей-сирот в крестьянских общинах. В данный период большое внимание уделялось профессиональной и духовно-нравственной подготовке педагогов [5. С. 61-68], развивалась система повышения квалификации педагогов сиротских учреждений, разрабатывалось учебно-методическое обеспечение, способствующее их эффективной деятельности. К концу

второго десятилетия XX в. возникла необходимость упорядочивания благотворительной деятельности всех субъектов общественно-государственной системы, что и было реализовано с помощью «Союза учреждений, обществ и деятелей по общественному и частному призрению». В стране быстрыми темпами развивалась приходская благотворительность русской православной церкви, регламентируемая указами Священного Синода. При этом происходило формирование церковных социально-педагогических учреждений, имеющих сложную структуру, развивались разнообразные формы альтернативного семейного воспитания детей-сирот. Основная цель призрения детей, оставшихся без попечения родителей, заключалась в их последующей, эффективной социализации в социуме, что достигалось посредством образовательно-воспитательного процесса, в котором объединялось духовное и физическое развитие ребенка в рамках отечественной культуры. Все субъекты общественно-государственной системы призрения детей-сирот функционировали на паритетных началах, что обеспечивало их более эффективную деятельность (см. рис. 1).

С 1917 г. до середины 80-х гг. XX в. происходит развитие ***советской государственной системы социально-педагогической поддержки детей-сирот.*** Период гражданской войны, «Военного коммунизма» (1917-1921гг.) можно назвать началом становления системы социально-педагогической поддержки беспризорных и безнадзорных детей в новых социально-политических условиях советского государства. Этот период следует охарактеризовать как «хаотичный» и противоречивый. С одной стороны молодое государство официально берет на себя всю ответственность по оказанию помощи обездоленным детям, а с другой стороны его социально-педагогического потенциала не хватает на реализацию эффективной поддержки несовершеннолетних данной категории. В 1918 г. русская православная церковь была лишена возможности заниматься духовно-нравственным воспитанием подрастающего поколения, а в 1929 г. был наложен запрет на ее любую благотворительную социально-педагогическую деятельность [7. С. 158]. Советское государство отказалось от принципа благотворительности в социальной сфере. Законодательно проводилась линия на разрушение традиционного семейного уклада, функции семьи были переложены на государство (дошкольные учреждения, интернаты и др.), которое выполняло административно-контролирующую функцию. Все общественные и церковные учреждения для детей-сирот были преобразованы в государственные. Содержание образовательно-воспитательного процесса в них изменялось в соответствии с коммунистической идеологией, противоположной традиционным духовным и нравственным ценностям. В то же время интенсивно развивалась законодательно-правовая сфера социальной политики государства. Особенно это касалось превентивной и реабилитационной ступеней системы социально-педагогической поддержки детей-сирот. Вместе с тем, следует отметить, что структура учреждений превентивной направленности была слабо развита. Их деятельность практически не распространялась на ту категорию несовершеннолетних, социальная ситуация которых была достаточно благополучной для того, чтобы помещать их в учреждение для детей-сирот, но, вместе с тем, дальнейшее пребывание в семье на данном этапе практически было невозможным. С 1921 по 1940 гг. в государстве формировалась система детских трудовых коммун, разнотипных детских домов, санаторно-лесных школ, пионердомов, приютов-распределителей [4. С. 7-10]. Основными принципами организации воспитательного процесса являлись: самообслуживание и частичная самоокупаемость; самоуправление учащихся; равенство прав и обязанностей воспи-

Рис.1. Таблица исследования сфер совместной деятельности субъектов государственно-общественной системы социально-педагогической поддержки детей-сирот на разных этапах её формирования.

Историчсскис периоды. Субъекты системы. / Сферы взаимодей-ствия субъектов.	IX – XVII вв.			XVIII-начало XX вв.			1917 г. – середина 80-х гг. XX в.			конец XX – первое десяти-летие XXI вв.		
	гос	об	пед	гос	общес	пед	госуд	обще	пед	госу	об	пе
законодательная деятельность	- +	+	+	+	+	+	+	-	-	+	- +	- +
управление и контроль за деятельностью системы	- +	+	+	+	+	+	+	-	-	+	- +	- +
исполнение судебных функций	+	+	+	+	+	- +	+	-	-	+	+	-
финансово-материальное обеспечение системы	- +	+	+	+	+	+	+	- +	-	+	+	+
научно-методическая деятельность	-	+	+	+	+	+	+	-	-	+	+	+
формирование социально-педагогической инфраструктуры	- +	+	+	+	+	+	+	-	-	+	+	+
использование СМИ в процессе профилактики и преодоления феномена сиротства	-	-	-	+ -	+	+	-	-	-	+	+	+

тателей и воспитанников. Постинтернатная адаптация выпускников сиротских учреждений выражалась лишь в их трудоустройстве и небольшой денежной помощи. Государственного финансирования на содержание всех сиротских учреждений не хватало, что обусловливало активную деятельность профсоюзов, женотделов, комсомола. С 1926 г. стали активно развиваться формы альтернативного семейного воспитания детей-сирот, но в то же время продолжалась государственная политика по освобождению женщин для нужд производства, поскольку идеалом признавалось воспитание детей государством, а не семьей. В эти годы интенсивно формировался научно-теоретический фундамент процесса социально-педагогической поддержки детей-сирот. Творческая атмосфера среди педагогов сиротских учреждений способствовала быстрому накоплению педагогического опыта, развитию научной теории (С. Т. Шацкий, А. С. Макаренко, В. Н. Сорока-Росинский и др.). Для этого времени (30 – 40-е гг.) характерно сотрудничество сиротских учреждений с предприятиями и колхозами, создание коррекционных детских домов, реализация мера по наложению штрафа на родителей за несоответствующее воспитание детей и доведения этой информации до сведения общественных организаций по месту работы родителей. Вследствие этого постепенно увеличивается роль и значение семейного воспитания, происходит социальная реабилитация семьи, вводится пособие многодетным матерям. Новый рост беспризорнос-

ти пришелся на период отечественной войны и послевоенные годы. Все государственные и общественные организации были обязаны реализовывать превентивную деятельность, оказывать помощь детям-сиротам. Для послевоенного времени были характерны смешанные детские дома, что способствовало возникновению атмосферы, близкой к семейной, усиливались позиции трудового воспитания. Эстетическое воспитание, формирующее эмоционально-чувственную сферу личности и обеспечивающее рост ее культуры, не было связано с духовно-нравственным воспитанием, образовательный процесс имел антирелигиозный характер. К концу 60-80-х гг. XX в. была создана структура закрыто-государственной, политизированной системы учреждений социально-педагогической поддержки детей-сирот, основывающаяся на пяти принципах: возрастной периодизации, половой принадлежности, специализации, профилактики сиротства, медико-физиологического состояния. Учреждения, входящие в эту структуру, принадлежали сферам здравоохранения, социального обеспечения, образования, правоохранительным органам. Однако, социально-педагогическая поддержка детей-сирот не являлась системной и комплексной, поскольку отсутствовала межведомственная связь в организации взаимодействия субъектов – участников этой деятельности и продолжал существовать запрет на религиозное воспитание. Как и в системе образования в целом, в учреждениях для детей-сирот стали усиливаться тенденции к вербальным и авторитарным методам воспитания, оно стало менее содержательным и более формальным. Деятельность молодежных организаций, как основного инструмента коммунистического воспитания стала малоэффективной. Вместе с тем, советская государственная система социально-педагогической поддержки детей-сирот дала мощный толчок развитию законодательно-правовой базы усыновления, опеки была введена единая пенсионная система.

Со второй половины 80-х гг. XX в. и по настоящий момент в России происходит интенсивное преобразование государственной системы социально-педагогической поддержки детей-сирот в ***государственно-общественную.*** Этот процесс обусловливается рядом факторов: идеологическим (свобода совести и вероисповедания и др.); экономическим (распределение финансовых потоков государственно-общественной системы поддержки детей-сирот между государственными, общественными, конфессиональными структурами, частными лицами и др.); социально-политическим (формирование законодательной основы, регламентирующей деятельность всех субъектов социально-педагогической деятельности по поддержке детей-сирот и др.); социокультурным (развитие активной благотворительной деятельности общества и русской православной церкви в сфере профилактики и преодоления феномена сиротства и др.); фактором потребности наполнения новым содержанием воспитательно-образовательного процесса образовательных учреждений (использование развивающих, деятельностных форм и методов воспитания; обращение к отечественному педагогическому опыту XVII – начала XX вв. по призрению детей-сирот; сотрудничество государственных, общественных, конфессиональных структур в сфере образования и др.); фактором деятельности русской православной церкви в образовательной, социально-педагогической сферах (участие церкви в организации детских домов, приютов, реабилитационных центров для детей-сирот, в создании специальных программ, методического обеспечения социально-педагогической деятельности по работе с детьми-сиротами и др.); фактором увеличения научно-педагогического и кадрового потенциала в сфере образования (введение должности социального педагога; открытие кафедр социальной педагогики в вузах и др.).

Преодоление феномена детского сиротства в государстве предполагает решение следующих задач: профилактики сиротства; оказания социально-педагогической поддержки детям-сиротам; реализации постинтернатной адаптации лиц, находившихся до совершеннолетия на полном гособеспечении. Субъектами государственно-общественной системы социально-педагогической поддержки детей-сирот являются – государство, общество, русская православная церковь, деятельность которых реализуется на 3-х уровнях – федеральном, региональном, муниципальном. На каждом уровне деятельность организуется по трем направлениям, образуя три взаимосвязанные между собой ступени – превентивную, реабилитационную и постинтернатную. На первой ступени разрабатываются превентивные меры, направленные на предотвращение таких социальных явлений, как детская беспризорность и безнадзорность, сиротство, скрытое социальное сиротство. На второй, реабилитационной, ступени реализуются меры по восстановлению и защите прав и интересов детей-сирот. Деятельность, связанная с постинтернатной адаптацией детей-сирот, достигших совершеннолетия или ставших полностью дееспособными в силу соответствующих жизненных обстоятельств, относится к третьей ступени. Каждая ступень состоит из трёх подуровней, которые образуют взаимопроникающие подсистемы.

Подсистема – это совокупность трёх подуровней ступени, имеющих иерархическую структуру и реализующих законодательные, исполнительные и судебные меры в области профилактики и преодоления феномена сиротства (см. рис. 2).

Учреждения, участвующие в профилактике и преодолении детского сиротства можно систематизировать на основе следующих критериев: принадлежность к юридическому статусу; принадлежность к определенной ступени государственно-общественной системы социально-педагогической поддержки детей-сирот; форма оказания социально-педагогической поддержки (временная, стационарная); содержание оказываемой социально-педагогической поддержки. Благодаря совместной деятельности государства, общества, церкви на каждом уровне и ступени государственно-общественной системы социально-педагогической поддержки детей-сирот существует возможность оказания *системной* и *комплексной* помощи несовершеннолетним с бенефициарным статусом, которая включает в себя духовно-нравственную, психолого-педагогическую, социальную, медицинскую, правовую, социально-педагогическую поддержку.

Таким образом, ***государственно-общественная система социально-педагогической поддержки детей-сирот*** есть совокупность взаимосвязанных государственных, общественно-частных, церковных мер и учреждений федерального, регионального, муниципального уровней, объединенных едиными целями и задачами, обеспечивающими последовательность замкнутого взаимодействия, направленного на осуществление профилактики детской беспризорности и безнадзорности, социально-педагогической и духовно-нравственной реабилитации детей-сирот и поддержки лиц из числа граждан, находившихся до совершеннолетия на полном государственном обеспечении.

На современном этапе, в рамках государственно-общественной системы наиболее хорошо развита и успешно функционирует ступень реабилитации детей-сирот, т. к. именно это направление было наиболее востребованным в предшествующий период развития советской государственной системы. Вместе с тем, в настоящий момент все более актуальным становится превентивное направление и социально-педагогическая деятельность по постинтернатной адаптации лиц, находившихся до совершеннолетия на полном государственном обеспечении. Функционирование этих двух ступеней системы

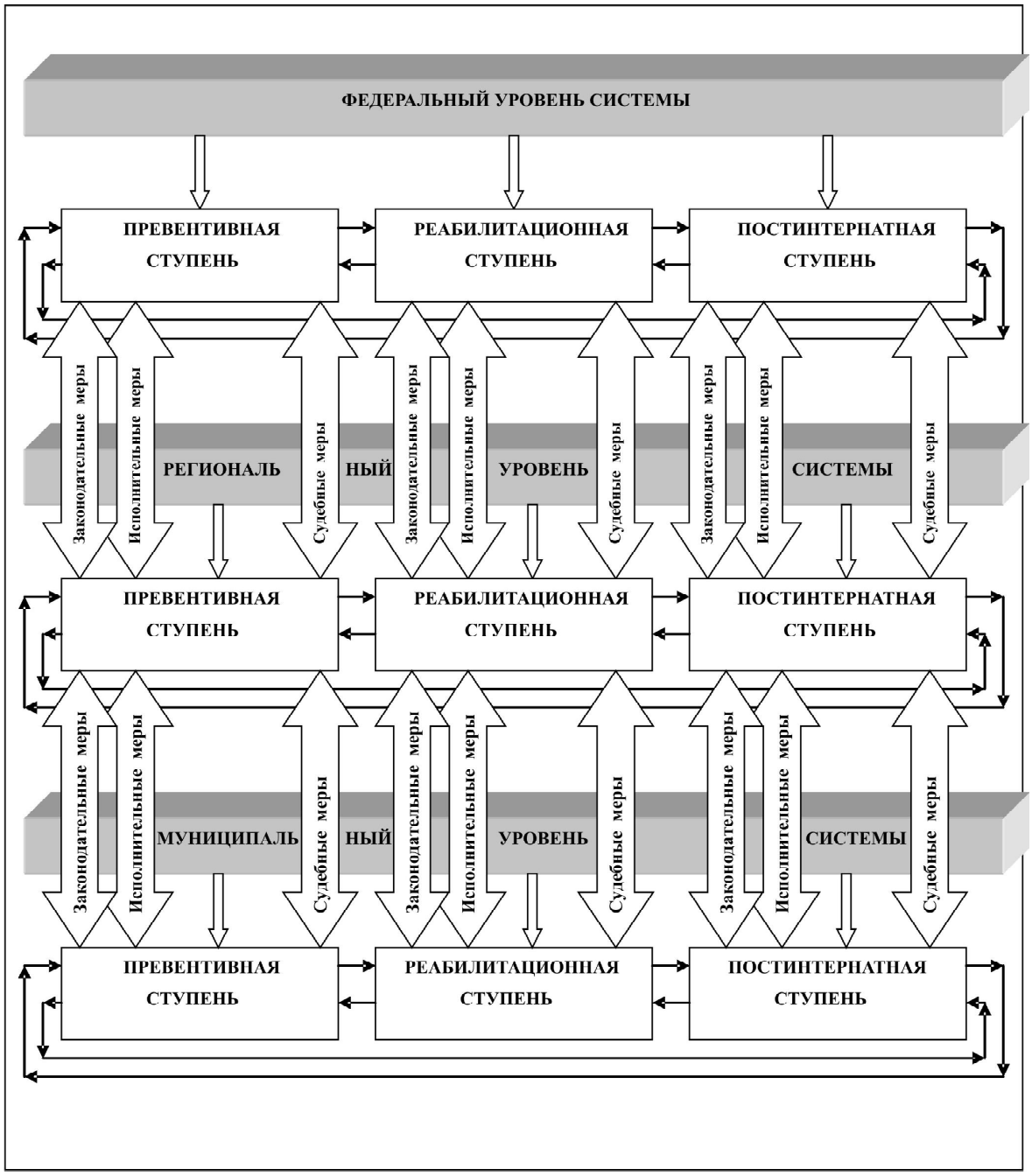


Рис.2. Структурная схема государственно-общественной системы социально-педагогической поддержки детей-сирот в современной России.

слабо развито, но интенсивно развивается их теоретико-методологическое обеспечение, а также инновационные структуры, работающие в этих направлениях. Государственный сектор занимает центральное, главенствующее положение в государственно-общественной системе и выполняет функции контроля, управления, финансирования посредством развития законодательной и укрепления теоретико-методологической основы процесса профилактики и преодоления феномена детского сиротства на всех ступенях существующей системы.

В процессе функционирования государственно-общественной системы поддержки детей-сирот быстрыми темпами развивается совместная социально-педагогическая деятельность ее субъектов на всех уровнях и ступенях. Благодаря развитию оте-

чественного законодательства, взаимодействие государственных, общественных и конфессиональных структур с каждым годом становится все более интенсивным и планомерным, что позволяет оказывать комплексную и систематическую поддержку детям-сиротам. Для общественных некоммерческих организаций и частных благотворителей характерно, прежде всего, оказание финансовой и организационно-педагогической помощи государственным структурам, реализующим социально-педагогическую поддержку детей-сирот. Русская православная церковь и ее структуры играют особую роль в педагогизации всего общества, в формировании духовно-нравственных ценностей, являющихся основой культуры российского государства и способствующих эффективному процессу становления и развития целостной личности, а соответственно и профилактике феномена детского сиротства.

К настоящему моменту наиболее значимые тенденции развития государственно-общественной системы социально-педагогической поддержки детей-сирот в современной России проявляются в развитии системного подхода к организации процесса преодоления феномена детского сиротства; оказании комплексной помощи несовершеннолетним с бенефициарным статусом; интенсивном повышении роли общества и церкви в процессе формирования государственно-общественной системы; формировании совместной социально-педагогической деятельности государства, общества и русской православной церкви по поддержки детей-сирот на федеральном, региональном, муниципальном уровнях системы по трем направлениям превентивному, реабилитационному, постинтернатной адаптации. Все перечисленные выше тенденции формирования государственно-общественной системы социально-педагогической поддержки детей-сирот в российском государстве позволяют сделать предположение о том, что деятельность по профилактики и преодолению феномена детского сиротства в современном обществе будет становиться все более и более эффективной.

ПРИМЕЧАНИЯ

1. Антология педагогической мысли Древней Руси и Русского государства XIV–XVII вв. – М., 1985. – 489с.

2. Антология социальной работы. В 5 т. Т. 1. История социальной помощи в России / Сост. М. В. Фирсов – М.: Сварогъ – НВФ СПТ, 1994. – 288 с.

3. Василькова, Ю. В., Василькова, Т. А. Социальная педагогика: Курс лекций: Учебное пособие для студентов высших педагогических учебных заведений. – М.: Академия, 2001. – 440 с.

4. Горшкова, Е. А. Опыт работы детских домов: история и современность. Методические рекомендации. – М., 1989. – 40 с.

5. Одоевский, В. Ф. Избранные педагогические сочинения. – М.: Госучпедиздат министерства просвещения РСФСР, 1955. – 397 с.

6. Памятники русского права. Памятники права Киевского государства X – XII вв. Вып. 1. Составитель А. А. Зимин, Под редакцией С. В. Юшкова. – М.: Государственное издательство юридической литературы. – 1952, – 558 с.

7. Поспеловский, Д. В. Русская православная церковь в XX веке. – М.: Республика, 1995. – 511 с.

8. Се Повести временных лет (Лаврентьевская летопись) / Сост. А. Г. Кузьмин, В. В. Фомин. – Арзамас.: Арзамасский государственный педагогический институт им. А. П. Гайдара, 1993. – 383 с.

9. Стоюнин, В. Я. Избранные педагогические сочинения, М.: Учпедгиз, 1955. – 326 с.

РЯЗАНСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ АГРОТЕХНОЛОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ ИМ. П. А. КОСТЫЧЕВА

УДК 37.013
ББК 74.00
Педагогика

ПРОБЛЕМА ВОСПИТАНИЯ ТОЛЕРАНТНОСТИ В СОВРЕМЕННОМ ОБЩЕСТВЕ

Ю. В. Устинова

Актуальность проблемы толерантности связана с тем, что сегодня на первый план выдвигаются ценности и принципы ненасилия, идея терпимости к различным позициям, принципам, культурам, идея диалога и взаимопонимания. Это – основные стратегии политики современных государств. Все эти идеи и принципы составляют то целое, что принято понимать под толерантностью. Чтобы обеспечить терпимое существование народов в мире, необходимо воспитать такие качества в каждом человеке. Несомненно, толерантность на сегодняшний день является одной из важнейших проблем воспитательного процесса. Но воспитывать терпимость необходимо, опираясь на особенности своих собственных традиций и культур. Именно такая толерантная позиция современного человека способна стать противодействием агрессии и межнациональной розни, сформировать моральные ценности и принципы поведения, заставить людей и государства жить в мире и уважать друг друга.

Ключевые слова
Толерантность, терпимость, воспитание, признание, принятие, понимание, ценности, принципы поведения, аспекты толерантности, принципы толерантности

В современной реальности мы постоянно сталкиваемся с теми или иными моделями поведения. К сожалению, в последнее время, часто доминирует агрессивность как форма достижения близлежащих целей. Противостоять этому может поведение, основанное на толерантности.

Актуальность проблемы толерантности в последнее время связана с тем, что сегодня на первый план выдвигаются ценности и принципы, необходимые для общего выживания и свободного развития не только отдельных государств, но и мирового сообщества в целом. Среди этих ценностей – этика и стратегия ненасилия, идея терпимости к чужим и чуждым позициям, принципам, культурам, идея диалога и взаимопонимания, поиск взаимоприемлемых компромиссов во всех сферах жизнедеятельности общества. Характеризуя современность как эпоху глобального кризиса – политического, экологического, нравственного и т.д., исследователи проблемы толерантности отмечают в ней прямо противоположные качества. Одни ученые, например Крестьянинова Е. Н., видят в толерантности «идеал и жиз-

ненно важный принцип», полагая, что «она одна даст шанс выжить цивилизации»[7. С. 164]. Другие, например Цветкова И. В., считают, что толерантность «служит лишь для того, чтобы символически скрадывать и лечить реальный раскол и безразличие, которые демонстрирует человечество» [13. С. 151]. Но, так или иначе, тема терпимости и толерантности в современном обществе весьма востребована и изучаема.

Понятие толерантности формировалось на протяжении многих веков, и этот процесс продолжается до сих пор. Накапливая разносторонние значения, термин «толерантность» стремится соответствовать действительности, в которой многообразные проявления нетерпимости требуют новых средств её преодоления.

Согласно определению, данному в «Декларации принципов толерантности», подписанной 16 ноября 1995 года в Париже 185 государствами–членами ЮНЕСКО, включая и Россию, толерантность означает «уважение, принятие и правильное понимание богатого многообразия культур нашего мира, наших форм самовыражения и способов проявлений человеческой индивидуальности». Это определение подразумевает терпимое отношение к иным национальностям, расам, цвету кожи, полу, сексуальной ориентации, возрасту, инвалидности, языку, религии, политическим или иным мнениям, национальному или социальному происхождению, собственности и прочим различиям. «Толерантность – это то, что делает возможным достижение мира и ведет от культуры войны к культуре мира», – так говорится в «Декларации принципов толерантности».

Аберкромби Н., Хилл С., Тернер Б.С. в своем «Социологическом словаре» определяют толерантность как миролюбие, терпимость к этническим, религиозным, политическим, конфессиональным, межличностным разногласиям, признание возможности равноправного существования «другого», не похожего на твое собственное мнения [1. С. 684]. В сборнике «Толерантность и проблема понимания» специалисты характеризуют феномен толерантности как человеческую добродетель: искусство жить в мире разных людей и идей, способность иметь права и свободы, при этом, не нарушая прав и свобод других людей. В то же время, толерантность – это не уступка, снисхождение или потворство, а активная жизненная позиция на основе признания равноправного существования иных людей, мнений, принципов поведения [11].

Таким образом, толерантность как одна из характеристик, в значительной мере влияющих на развитие социального климата, межличностные отношения, политику, представляется наиболее актуальной задачей для развития современного человека и его воспитания. Как отмечал отечественный философ Ю. А. Шрейдер: «Самая страшная, из грозящих нам катастроф, это не столько атомная, тепловая и тому подобные варианты физического уничтожения человечества (а может быть, и всего живого) на Земле, сколько антропологическая – уничтожение человеческого в человеке» [14. С. 8]. И прежде чем выяснять, как защитить природу, как избавиться от войн, бедствий, научить людей принимать друг друга, следует понять, как остаться человеком не только разумным, но и сознающим, т. е. совестливым.

Вообще, по данным «Советского энциклопедического словаря» под редакцией А. М. Прохорова, этимология термина «толерантность» (от лат. tolerantia) восходит к латинскому глаголу «tolero» – «нести, держать», а также «переносить, сохранять, кормить, оставаться». Исходное значение «tolero» – «нести, держать» в руках какую-нибудь вещь. Следовательно, все то, что мы держим в руках или несем по жизни, требует от нас усилий и умения «выносить», страдать, терпеть. Все это – наша «выносливость» по отношению к неблагоприятному внешнему воздействию, терпеливость. Производные этого слова – «tolerance» и «toleration», встречающиеся уже в антично-

сти, несут смысл «страдания» [9. С. 1348]. С другой стороны, современные толковые словари значение слова «tolero» – «кормить, питать» и, несомненно, одокоренного глагола «tollo» – «считать своим ребенком, воспитывать, пестовать» напрямую связывают его с идеей «подпитывания» или «воспитания» человека и, в конечном счете, «образования» личности. Вероятно, расхождения между русским словом «терпимость», восходящим более к первому определению, и европейским словом «толерантность» существенны из-за потери именно воспитательного аспекта в структуре данного понятия [12]. Более того, по нашему мнению, толерантность — это в первую очередь воспитанность, позволяющая относиться к другому (иному, не такому, как я) с позиций равного.

Воспитание как процесс взаимодействия людей сопряжен с толерантностью – с терпением и терпимостью, но не всего, что угодно, а лишь того, что дает пищу для размышления и развития. Толерантность изначально заложена в процессе воспитания в виде идеи добровольно, осознанно выбираемого отношения к поведению и поступкам другого. Толерантность предполагает принятие другого человека таким, какой он есть. При этом, вовсе не отказываясь от собственной позиции, но и не навязывая ее партнеру. С. Мендас подчеркивает, что толерантность – это «намеренное допущение или воздержание от препятствования действиям, рассматриваемым как ложные…» [15. С. 1251]. Человеку может быть что-то непонятно в плане других нравственных норм, другой культуры, но это не дает ему право чувствовать свое превосходство. Именно в таком ключе необходимо воспитывать современное молодое поколение.

Исходя из всего этого, проблему толерантности можно отнести к одной из важнейших воспитательных проблем. Проблема культуры общения – одна из самых острых сторон толерантности в образовательно-воспитательном процессе. Прекрасно понимая, что мы все разные и что надо воспринимать другого человека таким, какой он есть, мы не всегда ведем себя корректно и адекватно. Важно быть терпимым по отношению друг к другу, что очень непросто. А значит, «толерантность» – это то понятие, без которого не возможно дальнейшее воспитание молодёжи.

Воспитание толерантности необходимо начинать с воспитания таких качеств как признание человеком «другого», принятие, понимание идей, принципов, поведения этого «другого». Степанов П. в своей статье «Как воспитать толерантность?» даёт объяснения данным понятиям. По его мнению, признание – это способность видеть в другом человеке именно «другого», носителя других ценностей, другой логики мышления, других форм поведения. Принятие – это положительное отношение к таким отличиям. Понимание – это умение видеть «другого» изнутри, способность взглянуть на его мир одновременно с двух точек зрения: своей собственной и его [10. С. 46]. Толерантность в данном случае рассматривается как качество личности, которое противопоставляется такой стереотипности мышления 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 [14. С. 24]. Им трудно начать всё с начала, прижиться в новых экономических, политических, социальных и культурных условиях.

Воспитание толерантности следует рассматривать в качестве неотложной важнейшей задачи, если хотим сохранить страну, общество, человека и «человеческое в человеке». При этом данная проблема не может и не должна решаться ограничением срока – к завтрашнему дню и даже пусть к отдаленному во времени сроку, но конкретно поставленному. Это должен быть процесс непрерывный, сопро-

вождающий человечество в целом и человека в частности на протяжении всего его существования.

В связи с этим ряд ученых, например Андреева Г. М., выделяют два аспекта толерантности: внешняя толерантность (к другим) – убеждение, что они могут иметь свою позицию, способны видеть вещи с иных (разных) точек зрения, с учётом разных факторов; и внутренняя толерантность (как гибкость, как отношение к неопределенности, риску, стрессу) – способность к принятию решений и размышлению над проблемой, даже если не известны все факты и возможные последствия. [3. С. 83].

Большинство ученых-психологов считают, что толерантность – это фактор, стабилизирующий личность изнутри, а также и извне, фактор, направляющий отношения в обществе в мирное русло и связывающий индивидов с традициями, нормами, культурой и т. д., который сегодня очень важен. Поэтому, занимаясь воспитанием толерантности в обществе, необходимо не выпускать из вида оба аспекта толерантности и, что важно, работать с ними параллельно.

Алексеев С. В. считает, что в Европе в том или ином виде проблема воспитания толерантности в обществе обсуждается уже в течение многих столетий, и что этот процесс наложил уже свой определенный рисунок на сознание европейцев, мы, пользуясь их опытом, не можем и не должны его слепо копировать. Воспитание толерантности в нашей стране должно строиться с учётом наших собственных реалий, особенностей наших традиций и культуры, но, главное, готовности сознания людей к тем или иным изменениям и особенностей объективно сложившихся условий. Сегодня, вероятно, необходимо подумать о взращивании новой культуры отношений в нашем обществе, построенной на определенных принципах толерантности [2, С. 23].

По определению В. И. Даля, термин «принцип» означает «научное или нравственное начало, основанье, правило, основа, от которой не отступают» [5. С. 431]. Принципы должны быть органически связаны с задачами соответствующего вида деятельности. Задачи, также как и принципы деятельности, являются изначальными, отправными положениями для формирования системы предписаний. Характер и систему принципов предопределяют именно задачи конкретного вида деятельности. Сами задачи должны всегда соизмеряться с принципами и не могут с ними расходиться. Категория «задача» отвечает на вопрос «на что направлена деятельность», а категория «принцип» – «как, каким образом» эта деятельность должна осуществляться.

К числу основных принципов толерантности ряд ученых (Алексеев С. В, Каламанов В. А., Черненко А. Г.) относят:

* отказ от насилия как неприемлемого средства приобщения человека к какой-либо идее;

* добровольность выбора, акцент на искренности убеждений, «свобода совести»;

* умение принудить себя, не принуждая других;

* подчинение законам, традициям и обычаям, не нарушая их и удовлетворяя общественные потребности;

* принятие другого человека, который может отличаться по разным признакам – национальным, расовым, культурным, религиозным и т. д. [2. С. 34]

Руководствуясь указанными принципами в воспитании толерантности, мы должны научить молодое поколение существовать в мире без войн и насилия, добровольно выбирая свои убеждения и модели поведения, понимая и принимая законы, традиции и обычаи других людей, считая их равными себе.

По мнению В. М. Золотухина, востребованность человеком толерантности и поиск или создание вокруг себя толерантных отношений является характеристикой демократической личности [6]. Демократическая личность формируется в процессе социализации и характеризует-

ся отсутствием этнических предрассудков, широтой мышления, толерантностью, признанием равенства людей, открытостью, низким уровнем тревожности, приоритетом рационального начала, активной жизненной позицией и чувством ответственности за других.

Итак, в настоящее время имеет большое значение осознание важности феномена толерантности для нашего общества. Проблема воспитания толерантности должна объединить людей разных, прежде всего, специалистов разных направлений и уровней – психологов, педагогов, воспитателей, руководителей, лидеров и рядовых специалистов, а также представителей разных возрастных групп. Воспитание в духе толерантности следует рассматривать в качестве безотлагательного императива; в связи с этим необходимо заниматься систематическим и рациональным обучением и воспитанием толерантности, раскрывая культурные, социальные, экономические, политические и религиозные источники нетерпимости, лежащие в основе насилия и отчуждения. Политика и программы в области образования должны быть направлены на улучшение взаимопонимания, укрепление солидарности и терпимости в отношениях, как между отдельными людьми, так и между этническими, социальными, культурными, религиозными и языковыми группами, а также нациями.

В нашей практике формирования толерантности у студентов вуза предусматривает воспитание таких качеств личности как способность противостоять насилию, доброжелательное отношение к другим людям, умение строить свою жизнь, уважая законы, традиции и обычаи других народов как свои собственные.

Воспитание в духе терпимости должно стать противодействием влиянию, вызывающему чувство страха и отчуждения по отношению к другим. Оно должно способствовать формированию у молодежи навыков независимого мышления, критического осмысления и выработки суждений, основанных на моральных ценностях, столь необходимых современному обществу.

ПРИМЕЧАНИЯ

1. Аберкромби Н., Хилл С., Тернер Б.С. Социологический словарь. – Казань, 1997.

2. Алексеев, С. В, Каламанов, В. А., Черненко, А. Г. Идеологические ориентиры России: Основы новой общероссийской национальной идеологии. – М., 1998.

3. Андреева, Г. М. Психология социального познания. – М., 2000.

4. Даль, В. И. Толковый словарь живого великорусского языка. – Т. 3. – М., 1980.

5. Золотухин, В. М. Толерантность как принцип поведения, 2002, интернет-статьи.

6. Крестьянинова, Е. Н. Концепция «Культура — цивилизация» К. Леонтьева // Философия культуры–97. Тезисы докл. на российской научной конференции «Человек в культуре – культура в человеке», Самара, 1997.

7. Советский энциклопедический словарь / Под ред. А.М. Прохорова и др. –М., 1980.

8. Степанов, П. «Как воспитать толерантность?» // Народное образование. 2001 № 9.

9. Толерантность и проблема понимания. – М., 2000.

10. Толковый словарь иноязычных слов, электронная версия.

11. Цветкова, И. В. Идея толерантности и русская культура // Философия культуры-97. Тез. докл. на российской научной конференции «Человек в культуре и культура в человеке», Самара, 1997.

12. Шрейдер, Ю. А. Утопия или устроительство // Глобальные проблемы и общечеловеческие ценности. – М., 1990. – С. 7 – 25.

13. Mendus S. Toleration // Encyclopedia of Ethics. – New York; London, 1992.

РЯЗАНСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ ИМ. С. А. ЕСЕНИНА

УДК 37.013
ББК 74.00
Общая педагогика

РОЛЬ РОДИТЕЛЕЙ В ОРГАНИЗАЦИИ РАБОТЫ ПО ПРОФИЛАКТИКЕ НАРКОМАНИИ СРЕДИ АМЕРИКАНСКИХ ШКОЛЬНИКОВ

А. В. Фадеева

Активная роль родителей в жизни детей, крепкие семейные взаимоотношения позволяют усилить защитные факторы для недопущения употребления наркотиков и алкоголя подростками. Американские школы проводят большую работу по внедрению разнообразных программ профилактики наркомании среди учащихся. Делая попытку определить степень влияния семьи на вовлеченность подростков в злоупотребление наркотиками и алкоголем, они эффективно используют участие родителей в деятельности программ профилактики. Школа и сверстники оказывают на подростка большое влияние, однако важнейшая роль в обеспечении поддержки, поощрения и родительского наставления молодому поколению принадлежит семье.

Ключевые слова
Профилактика наркомании, совместная деятельность родителей и школы, эффективность профилактических мероприятий

Подрастающее поколение в настоящее время каждый день сталкивается со множеством сложных и опасных проблем. Одними из самых негативных явлений в жизни подростка становится проблемы наркомании и алкоголизма.

По данным Всемирной организации здравоохранения на каждые 100 000 подростков приходится 168 употребляющих наркотики, и 164 токсикомана. Больных, то есть переросших стадию злоупотребления и уже поставленных на учет, – 74,4 подростка на каждые 100 000 и 34 токсикомана. 28 647 подростков состоят на учете в наркологическом диспансере, то есть из каждой тысячи 12–14-летних четверо – наркоманы [17].

Согласно данным статистических исследований НИИ наркологии Минздрава Российской Федерации, в стране отмечается тенденция роста и динамики развития наркомании, особенно в последние десятилетия. За 6 лет (1995 – 2000) число подростков, страдающих наркоманией, увеличилось в 13 раз. Число официально зарегистрированных лиц с наркотической зависимостью на территории Российской Федерации к началу 2001 года вплотную подошло к 1 млн. человек. По данным наркологов, зарегистрировать удаётся лишь каждого пятого наркомана, а это значит, что злоупотребляют наркотиками не менее 5 млн. человек, или 3,4 % насе-

ления. По данным Министерства образования, в Российской Федерации 6,5 млн. наркозависимых, а это 4,5 % населения.

На Всероссийском форуме работников образования, проходившем в Москве в январе 2000 г., отмечалось, что 80% российских наркоманов – школьники. Статистика говорит о том, что в употребление наркотиков втянуты от 15 до 30% школьников [18].

Проблема наркомании в России является одной из актуальнейших, но не менее серьезной является алкоголизация современной молодёжи. По данным академика РАМН Лисицина Ю. П. (2000), в России среди злоупотребляющих алкоголем 96,2 % впервые попробовали спиртные напитки в возрасте до 15 лет, в том числе треть из них – до 10 лет, 80–85 % школьников употребляют спиртное, более того, 3,8 % – систематически (100–200 г в неделю), 18 % – умеренно, 27 % – эпизодически. Даже по сравнению с 1993 года группа употребляющих спиртное среди подростков увеличилась на 10 %, 7 из 10 опрошенных свою первую рюмку выпили в 10–11 лет [19].

В Соединенных штатах проблема наркомании является актуальной уже на протяжении уже нескольких десятилетий. Работа в этом направлении ведётся довольно успешно, поскольку в последние годы, по данным статистических обзоров, происходит уменьшение количества наркоманов среди учащихся школы.

По мнению большинства исследователей [14], профилактика наркоманиии является успешной, если её проводят не только в школе, но и за её пределами, – там, где формируется отношение к наркотикам, а именно, в семье. Совет Карнеги по воспитанию подростков, проведя крупное исследование детей в возрасте от 10 до 14 лет, пришёл к выводу о том, что это критические годы развития детей, время первого опыта употребления наркотиков и возникновения других поведенческих проблем, поэтому в целях профилактики необходим комплексный подход.

По мнению исследователя Kumpfer [12] можно выделить несколько принципов эффективных программ взаимодействия семьи и школы. Это – всесторонность программы, ее долгосрочность, определенное время воздействия, адаптация к данной среде. Для уменьшения факторов риска и укрепления защитных факторов работа с семьей по программе необходимо начинать в дошкольном возрасте. Проводиться программа должна под чётким руководством хорошо подготовленных специалистов. В процессе работы он знакомится с семьей, изучает её основные проблемы. Это может быть – отсутствие повседневного контроля, истинно родительской любви, отсутствие заботы о ребенке, а также чрезмерная опека о ребенке – принятие решений за ребенка, не обращая внимания на его желания. Во всех этих случаях дети пытаются освободиться, вступают в неформальные группировки, находя там взаимопонимание со сверстниками. Там происходит первый опыт употребления наркотиков и алкоголя, и дальнейшее втягивание в их пагубное употребление.

Многие семьи очень бедны и не имеют времени для участия в программах. Социальная изоляция играет отрицательную роль в вовлечении родителей к участию в программах.

Во всех американских школах для проведения профилактической работы внедряется большое количество разнообразных проектов и программ, способствующих предупреждению и преодолению наркомании и алкоголизма среди учащихся. Таким образом, антинаркотическую и антиалкогольную профилактическую помощь семье оказывают школы.

Профилактические программы могут усиливать защитные факторы в детской среде путем обучения родителей тому, как лучше строить семейные взаимоотношения, поддерживать дисциплину, твердо и уверенно устанавливать определенные

правила поведения и другим методам воспитания в семье. Исследования американских педагогов, психологов и социологов И. Кэтлин, Э. Робертсон, Р. Эшери [5] убедительно доказывают, что родителям следует играть более активную роль в жизни детей, которая в том числе предполагает беседы о наркотиках, отслеживание поступков детей, понимание их проблем и личных забот. Создание в семье атмосферы доверия является одним из условий для успешного решения проблемы. Формирование осознанной позиции родителей в понимании риска наркотизации среды, где растет ребенок, является одной из задач стоящих и перед школой. Важно, чтобы родители хвалили и поощряли подростков за все то, что они делают хорошо, и за правильные решения, которые они принимают. Родителям необходимо говорить своим детям, что они испытывают за них гордость. Знание того, что подростков замечают и высоко ценят окружающие взрослые, оказывает мощное стимулирующее воздействие и может укрепить их в решении не употреблять наркотики. Важную роль для ребенка-подростка может также сыграть осознание необходимости служить образцом для подражания для младшего брата или сестры.

Информационные программы позволяют родителям получить знания о наиболее известных наркотических средствах, способах приема, для оказания влияния на отношение их детей к наркотикам. Все рекомендации позволяют своевременно обнаружить факторы риска, и принять необходимые меры к недопущению злоупотребления наркотиками своих детей. На базе школ существуют специальные программы, по которым школа приглашает компетентных людей по проблеме наркомании. Они читают лекции и снабжают родителей полезной информацией. К тому же централизация проведения данных собраний способствует налаживанию контактов между различными группами родителей в разных школах. Общение между ними происходит через Интернет, либо школы организуют специальные конференции, на которые приглашаются представители из разных школ.

Дети имеют большие перспективы избежать употребления наркотиков, если школы действуют совместно с родителями, осуществляя грамотную профилактическую деятельность. По мнению исследователей в области образования Джона МакГрафа и Лоры Рич [13] её эффективность будет зависеть от следующих факторов:

1. Информация о наркотиках не должна быть противоречивой;
2. Школа должна формировать стойкое отрицательное отношение и к алкоголю и к наркотикам;
3. Антинаркотическое воспитание должно быть непрерывным, на всех ступенях обучения;
4. Со стороны родителей должен ощущаться искренний интерес к занятиям по профилактике наркомании в школе.

Исследования проведенные Национальным центром по проблемам наркозависимости и злоупотребления наркотическими веществами при Колумбийскои университете (НЗВН) показывают, что в настоящее время уровень наркотизации молодежи довольно высокий, хотя число наркоманов остается стабильным. Те же исследования подтверждают факт, что чем раньше человек начинает употреблять наркотики, тем больше проблем у него может возникнуть в будущем. Наркомания, злоупотребление алкоголем могут привести к серьезным проблемам не только одного человека, но и семьи в целом. Родители являются образцом для подражания. Их действия оказывают огромное влияние на ребенка. Американскими исследователями Дж. Калифано, Л. Болингер, У. Бернс [9] было проведено анкетирование среди подростков, и было выявлено, что дети оказывают большее доверие родителям и серьёзно воспри-

нимают исходящую от них информацию при определенных условиях, когда родители:

- показывают им положительный пример;
- интересуются жизнью подростков, вовлечены в совместную с ними деятельность;
- обсуждают насущные проблемы школьников;
- уважают выбор ребенка;
- при необходимости избирают путь решения проблемы, не травмирующий психику ребенка.

Дети очень реагируют на действия взрослых. Они воспринимают ценности, представляющие большую значимость для родителей. По мнению некоторых исследователей Дж. Кертис и Дж. Даймон [10], старшие в семье должны научить детей принимать взвешенные решения, подробно рассказать о вреде наркотиков до третьего класса школы, заручиться гарантией, что их дети учатся в свободной от наркотиков школе.

Анализ, проведённый департаментом образования США по вопросам антинаркотического воспитания, показал, что отношение детей к наркотикам неодинаково в различные периоды взросления. Интерес к ним начинает формироваться ещё в дошкольном возрасте, когда дети учатся различать плохое и хорошее.

В одной из сельских школ штата Оклахома был проведен опрос среди учащихся сельской средней школы, почему люди принимают наркотики, и стали бы они сами принимать наркотики. Учащиеся младших классов заявили, что только «ненормальные» люди способны пойти на это. Зная об опасности, которую таят в себе наркотики, учащиеся старшие по возрасту объясняли зависимость стремлением не быть белой вороной и что большинство начинают принимать наркотики под давлением сверстников. Уровень знаний о вреде наркотиков в младших классах, по итогам опроса детей 9-10 лет оказался очень низким.

Исходя из выше изложенного, следует, что целесообразнее начинать проведение эффективных профилактических мероприятий как можно раньше, чтобы предотвратить начало употребления наркотиков в старших классах. Учителя и родители сходятся во мнении, что в учебной программе начальной школы необходимо уделять больше внимания, как профилактической деятельности, так и формированию принципов ЗОЖ у детей.

В конце 90-х годов среди родителей учащихся школ стала популярна Программа безопасных и свободных от наркотиков школ Министерства просвещения США. При участии многих специалистов-преподавателей школ, представителей общественных организаций было издано пособие «Как вырастить детей, не употребляющих наркотики: профилактическое пособие для родителей». С момента выхода первого издания среди родителей всей страны было распространено 28 миллионов экземпляров. Это пособие можно также можно было найти в Интернете по адресу: www.ed. gov/ offices / OESE/SDFS. В книге родителям предлагаются возможные альтернативы употреблению наркотиков. Благодаря известному заблуждению, некоторые родители наркоманов думают, что их ребенок стал употреблять наркотики под воздействием сверстников или торговцев наркотиками. Однако сами дети говорят, что стали употреблять наркотики, чтобы избавиться от скуки, почувствовать себя хорошо, забыть о своих проблемах и расслабиться, повеселиться, удовлетворить свое любопытство, рискнуть, ослабить боль, почувствовать себя взрослым, показать свою независимость, продемонстрировать принадлежность к определенной группе или выглядеть презентабельно. Дети и подростки часто сами примыкают к новой компании ровесников, чтобы проводить время с выбравшими аналогичный стиль жизни, а не просто под-

падают под влияние новых друзей.

Одобрение со стороны родителей занятий спортом, посещением клубов, уроков музыки, участие в общественных работах в школе и общине не только поддерживают активность и заинтересованность детей и подростков, но и сближают их с родителями, которые могут посещать игры и выступления. Для развития позитивного чувства независимости можно поощрять работу бэбиситтером или репетитором. Любителям рисковать можно предложить заняться скалолазанием, карате или ходить в походы.

От вовлечения родителей в дела школы выгоду получают дети, сами родители, учителя, школа и община. Исследователь Дж. Калифано [10] подчёркивает влияние на развитие ребенка взаимодействия семьи и школы, связывают с этим академические успехи ребенка.

По его мнению, благодаря сотрудничеству учителей и родителей:

- Улучшаются показатели успеваемости по школьным предметам;
- поведение учащихся становится менее агрессивным, ровным;
- возрастает мотивация к обучению
- становится регулярной посещаемость занятий;
- снижается количество учащихся, отчисленных из школы;
- становится лучше отношение к домашним заданиям;
- учащиеся, имевшие проблемы с успеваемостью делают успехи в обучении, когда чувствуют родительскую поддержку [7].

Примером может послужить деятельность средней школы в штате Юта, учителя которой провели работу с родителями. В результате, 99% подписали контракт, по которому обязывались обеспечить своих детей оборудованным местом для выполнения уроков, внимательно следить за успехами и неудачами детей и сотрудничать с преподавателями школы для обеспечения школьников всем необходимым, для выполнения домашних заданий дома. Результатом стало улучшение показателей успеваемости по предметам в два раза по сравнению с теми учащимися, которые не приняли участия в программе [11].

Небывалый размах наркотизации общества приводит к тому, что в потребление наркотиков вовлекаются психически нормальные люди, а не только группы риска. У людей, живущих среди потребителей наркотиков, гораздо больше шансов стать наркоманами, чем у людей, живущих в трезвом обществе. Исходя из этого школы в сотрудничестве с семьями, общественными организациями должны осуществлять комплексную работу по предупреждению и преодолению наркомании и алкоголизма среди молодежи.

Детям из неблагополучных семей школы оказывают постоянное внимание, так как они легче вовлекаются в группы риска и чаще начинают принимать наркотики. Для того чтобы понять существует ли данное явление в каждой конкретной семье, специалисты-психологи в школах проводят тестирование на предмет его выявления, так как часто внешне все в семье кажется благополучным, и посторонний не всегда определит, что она расколота взаимным непониманием. В школах проводятся специальные тренинги с родителями и детьми для выяснения нравственно-психологического климата в семье. Отрицательное отношение родителей к употреблению наркотиков и токсических веществ может препятствовать их использованию подростками. В 1995 г. опрос, проведённый фирмой «ПРАЙД», показал, что участие родителей в борьбе с наркотиками помогает воздерживаться от них даже детям более старшего возраста. По мнению исследователей Л. Бальстер Лионтос и А. Хендерсон [1, 7], установление определенных норм поведения в семье необходимо. Оно не должно сводиться к оказанию прямого давления на подростка, навязыванию лишь своего мнения, не посове-

товавшись с ребенком. Родители, использующие такие методы воспитания как суровая дисциплина, жестокие наказания, а также непоследовательность действий, наказания без вины, дистанцирование от детей, а также непоследовательность в своих действиях, совершают большую ошибку. Подростки становятся более агрессивными, нарушается успеваемость в школе, отношения обостряются, и молодой человек примыкает к компании, где его примут таким, какой он есть и поймут.

Согласно исследованиям учёных Брайа, Джонсона, Монтгомери и Фентона [3], если в семье уже были зафиксированы случаи употребления наркотиков, то это может повлечь увеличение риска на генетическом уровне, в условиях развития ребёнка в определенной социальной среде. Действия родителей воспринимаются в качестве примера. К семейным факторам риска можно отнести положительное отношение членов семьи к наркотикам и алкоголю, когда члены семьи предпочитают уходить от проблем путем приема этих веществ, потеря обоих или одного из родителей, сексуальные излишества, либо перенесённые травмы на сексуальной почве, экономическая нестабильность, бедность семьи [6].

В связи с этим большое влияние на выбор ребенка оказывают защитные факторы семьи. Они включают последовательное выполнение правил, установленных в семье, сильные родительско-детские обязательства перед друг другом, повышенный уровень наблюдения и контроля со стороны родителей, эмоциональная поддержка, привязанности. Позитивное отношение членов семьи друг к другу снижают влияние факторов риска. Специально для подтверждения данной идеи, исследователь Дж. Брук [2] и его коллеги обнаружили, что риск общения со сверстниками, употребляющими наркотики возмещался и уменьшался благодаря защитным факторам семьи: традиции уважать друг друга в семье и учитывать мнение других, справедливости родителей по отношению к детям, сильной привязанности родителей и детей. Исследование опирается на ведущую роль семьи, возможность осуществления помощи родителей в правильной социализации детей в переходном возрасте. В семье ребёнок при- обретает навыки общения, управления своими действиями и эмоциями, учится взаимодействовать с членами семьи.

Эффективные программы профилактики используют интерактивные обучающие стратегии для родителей и детей. Они позволяют использовать методы во взаимодействии родителей и детей, давать им домашнюю работу на отработку приобретенных социальных навыков. Важным элементом проведения данной работы являются сами участники программы. Это может быть как индивидуальная, так и групповая работа. Родители и дети вместе, либо, сначала те, потом другие и т.д. Максимальный эффект достигается при комплексном использовании различных методов работы – групповых и индивидуальных.

Вовлечение родителей в общеобразовательный процесс школы для детей, относящихся к группе риска, представляется очень важным. Сара Лоуренс Лайтфут, психолог-педагог, считает, что семья и школа - это два разных мира и необходимо их приблизить друг к другу, чтобы ребенку было легче адаптироваться. Исследователь С. Зиглер [16] полагает, что важно налаживание контакта семьи и школы. В данном случае очень важен пример, когда дети видят, что родители посещают занятия в школе, общаются с учителями, этим обеспечивается положительное воздействие на ребенка. Благодаря причастности родителей к школьной деятельности, участию их в различных программах, дети учатся по-другому воспринимать школу, она становится для них вторым домом.

ПРИМЕЧАНИЯ

1. At risk families and schools: Becoming partners. Lynn Balster Lointos 1992 ERIC clearing house on Educational management, University of Oregon

2. Brook, J.S.; Brook, D.W.; Gordon, A.S.; Whiteman, M.; and Cohen, P. The psychosocial etiology of adolescent drug use: A family interactional approach. //Genetic Social Psychology Monograph 116 (Whole No. 2). – Cornell University, Ithaca, NY, May 1990.

3. Bry, B. Reducing the incidence of adolescent problems through preventive intervention: One-and five-year follow-up. //American Journal Community Psychology 10:265-276, 1982.

4. Catalano, Richard F.; and others AN EXPERIMENTAL INTERVENTION WITH FAMILIES OF SUBSTANCE ABUSERS: ONE-YEAR FOLLOW-UP OF THE FOCUS ON FAMILIES PROJECT *Addiction,* Vol. 94, No. 2, February 1999, pp. 241-254

5. Drug abuse prevention through family-based interventions: Future research Kathleen E. Etz., Elizabeth B. Robertson, and Rebecca S. Ashery // NIDA Monograph 177,1998 528 p.

6. Hawkins, J. D.; Catalano, R. F.; and Miller, J. Y. Risk and protective factors for alcohol and other drug problems in adolescence and early adulthood: Implications for substance abuse prevention. Psychological Bulletin 112(1): 64-105, 1992.

7. Henderson, Anne, «Parents Are a School's Best Friends» *Phi Delta Kappan* 70, 2 (October 1988): 148-53. ED 377 529.

8. Johnson, R.J., and Montgomery, M. Children at multiple risk: Treatment and prevention. *J Chem Depend Treat* 3(1):145-163, 1989.

9. Joseph A. Califano, Lee C. Bollinger, Ursula M, Burns National Survey of American attitudes on substance abuse XII: Teens and parents. August 2007 p.74

10. Joseph Califano, James Dimon Jamie Lee Curtis Family Matters: Substance abuse and the American family. A CASA White Parer. March 2005 88 p.

11. Krasnow, Jean. Building Parent-Teacher Partnerships: Prospects from the Perspective of the Schools Reaching Out Project. Boston: Institute for Responsive Education, 1990. 66 page. ED 318 817.

12. Kumpfer, K. L.; Molraard, V.; and Spoth, R. The «Strengthening Families Program» for the prevention of delinquency and drug use. In: Peters, R., and McMahon, R., eds. Preventing Childhood Disorders, Substance Abuse, and Delinquency. Thousand Oaks, CA: Sage Publications, 1996.

13. Lightfoot, Sara Lawrence. Worlds Apart: The Relationship *Between Families and Schools*. New York: Basic Books, 1978. 257 pages.

14. McDonald L ; Sayger TV. Impact of a family and school based prevention program on protective factors for high risk youth. Drugs Society 1998;12(1/2):61-85.

15. Patterson, G.; DeBaryshe, B.; and Ramsey, E. A developmental perspective on antisocial behavior. *Am Psychol* 44:1-7, 1989.

16. Ziegler, Suzanne. The Effects of Parent Involvement on Children's Achievement: The Significance of Home/School Links. Toronto, Canada: Toronto Board of Education, 1987. 72 page ED 304 234.

17. Лебедева С.Н., Черникина Е.Д. Наркомания в среде подростков. Сущность и пути ее решения с позиции валеологии. http://www.nodrugs.ru/articles.shtml

18. Наркомания в России: состояние, тенденции, пути преодоления: Пособие для педагогов и родителей / под общей ред. д-ра социологич. наук, проф. А. Н. Гаранского. – М.: Изд-во ВЛАДОС-ПРЕСС, 2003. – 79-81с.

19. Наркомании и их профилактика: Учебное пособие / Сост. А. П. Лиферов, В. Ф. Горбич, Е. А. Гревцова, Н. С. Жаркова; Под ред. А. П. Лиферова; Ряз. гос. пед. ун-т им. С. А. Есенина. – Рязань, 2004. – 3 с.

РЯЗАНСКОЕ ВЫСШЕЕ ВОЕННОЕ КОМАНДНОЕ УЧИЛИЩЕ СВЯЗИ ИМ. МАРШАЛА СОВЕТСКОГО СОЮЗА М. В. ЗАХАРОВА (РВВКУС)

УДК 37.013
ББК 74.00
Педагогика

ИНФОРМАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ ОБУЧЕНИЯ КАК СРЕДСТВО ОПТИМИЗАЦИИ КОНТРОЛЯ И ОЦЕНКИ ЗНАНИЙ КУРСАНТОВ В ВВУЗЕ

А. И. Феоктистова

В данной статье рассмотрены информационные технологии обучения, в частности, автоматизированные системы контроля и оценки знаний. Дан анализ традиционной системе контроля. Определены критерии оптимизации системы контроля и оценки знаний.

Ключевые слова
Информационная технология обучения, контроль знаний, оптимизация, автоматизированная система контроля и оценки знаний, тестовая методика

Информационные технологии представляют собой создаваемую прикладной информатикой совокупность систематических и массовых способов и приёмов обработки информации во всех сферах человеческой деятельности с использованием современных средств связи, полиграфии, вычислительной техники, программного обеспечения [4. С. 152]. Главным для педагога является поиск путей переработки и передачи информации, которая бы была усвоена обучающимися. Таким образом, информационные технологии обучения следует понимать как приложение информационных технологий для создания новых возможностей передачи знаний (деятельности педагога), восприятия знаний (деятельности обучаемого), оценки качества обучения, и, безусловно, всестороннего развития личности обучаемого в ходе процесса обучения [1. С. 22].

Средствами информационных технологий являются программные, программно-аппаратные и технические средства, функционирующие на базе микропроцессорной, вычислительной техники, обеспечивающие сбор, накопление, хранение, обработку, передачу и представление информации.

В настоящее время существуют различные программные средства или программно-технические комплексы, предназначенные для решения педагогических задач, которые принципиально влияют на организацию процесса обучения, увеличивая его возможности. Современный процесс обучения сложно представить без электронных учебников, компьютерных тренажеров, автоматизированных обучающих систем, электронных обучающих курсов, автоматизированных систем контроля и оценки знаний и т. д., которые образуют класс средств, относящихся к ин-

формационным технологиям обучения.

Однако, пока данным средствам отводится роль вспомогательных учебно-методических средств, применяя их на практических или лабораторных занятиях. В процессе обучения мало применяются не информационные технологии универсального назначения (тестовые процессоры, электронные таблицы, СУБД, Web – технологии), а именно специальные программно-технические комплексы с обучающими ресурсами, каковыми являются информационные технологии обучения. В том числе, как показывает опыт, контроль и оценка знаний в ввузах в основном производится традиционным способом.

Контроль и оценка являются одним из важнейших этапов процесса обучения. К информации, получаемой в процессе контроля, предъявляются определенные требования. Основными из них являются:

– адекватность отражения всех параметров, уровней и состояний объекта обучения;
– полнота информации;
– достоверность;
– полезность и существенность по отношению к целям;
– своевременность и оперативность;
– доступность.

Однако, традиционная система контроля и оценки знаний сталкивается со многими трудностями:

1. Имеется группа проблем, связанных со спецификой традиционной формы проверки знаний. До сих пор отсутствуют чёткие, научно выверенные методики, положения, критерии, которыми могли бы руководствоваться преподаватели. В целях обеспечения единства требований и объективности подхода во всех вузах разработаны критерии оценки ответов обучающихся «Примерные нормы оценок» с учётом специфики различных дисциплин. К сожалению, для вузов МО РФ подобных критериев нет [3. С. 263]. В некоторых университетах и академиях они вводятся внутренними инструкциями и поэтому различны.

Знания, умения и навыки обучающихся определяются оценками «отлично», «хорошо», «удовлетворительно», «неудовлетворительно». Критерии оценок следующие:

отлично – слушатель (курсант) глубоко и исчерпывающе знает предмет, основную и дополнительную литературу по курсу. Полно, чётко и грамотно отвечает на вопросы в объеме программы, правильно решает задачи. Свободно применяет теоретические знания при решении практических вопросов;

хорошо – слушатель (курсант) твёрдо знает предмет, основную литературу по курсу, грамотно отвечает на вопросы в объеме программы, правильно решает задачи, умеет применять теоретические знания при решении практических вопросов, при этом по некоторым показателям, указанным выше, имеются недостатки не принципиального характера;

удовлетворительно – слушатель (курсант) знает предмет, основную (обязательную) литературу, умеет использовать полученные знания для объяснения поставленных вопросов. При решении задач допускает ошибки не принципиального характера;

неудовлетворительно – слушатель (курсант) слабо знает содержание предмета и обязательную литературу по курсу. При решении практических задач не владеет основными правилами эксплуатации базовых образцов техники связи (не справляется с отработкой учебных задач), допускает нарушения правил техники безопасности.

2. При наличии критериев оценок обеспечивается объективность и единство требований. Введенные в критерии понятия: глубоко, исчерпывающе, твердо, полно каждым преподавателем трактуются по-разному. Отсюда вытекает вторая проблема – несовпадение требований разных преподавателей.

3. Чаще всего преподаватели оценивают курсантов, исходя из своих интуитив-

ных соображений. В результате процесс носит субъективный, произвольный характер. Оценивая знания обучаемых, преподаватель в какой-то мере оценивает и успешность своей педагогической деятельности. В этом отношении контрольные функции преподавателей весьма специфичны.

4. Недостаточный учёт индивидуальных психологических возможностей отдельного обучаемого, их влияния на результат проверки знаний, отличия в их уровне строгости при оценке одного и того же ответа.

Влияние субъективных факторов может сказаться на выставляемую оценку. Занижение оценки отрицательно влияет на стремление учиться, а её завышение расхолаживает обучающихся. Только педагогически правильно выставленная оценка будет объективной и будет являться важным средством стимулирования учёбы.

5. К недостаткам существующего контроля и оценки знаний можно отнести отсутствие систематичности его проведения, т. к. насыщенность занятий новым материалом не позволяет проводить опрос всех курсантов в течение одного занятия и оценивать уровень освоения ими материала.

6. Существует группа проблем, связанных с обучаемым. Наиболее важная из них – отсутствие подходящего инструмента для предварительного самоконтроля (самопроверки) курсантов собственных знаний и оценки их своей готовности к занятию или экзамену (именно поэтому у обучаемых нередко возникает либо характерная неуверенность в своих знаниях и боязнь отвечать преподавателю, либо необоснованная переоценка их уровня и беспечное отношение к подготовке к занятиям или экзаменам). Поэтому проблемой можно считать списывание, использование шпаргалок и подсказок.

Все эти проблемы существуют объективно, и попыткам их решения посвящены многочисленные исследования ученых, педагогов, методистов.

Многие из указанных педагогических проблем удается разрешить (конечно, не полностью, но в большей их части) с помощью информационных технологий обучения, к которым относятся автоматизированные системы контроля и оценки знаний.

Основной акцент в автоматизированных системах контроля и оценки знаний делается на педагогическое тестирование – совокупность методических и организационных мероприятий, обеспечивающих разработку педагогических тестов, подготовку и проведение стандартизованной процедуры измерения уровня подготовленности испытуемых, а также обработку и анализ данных. Тестовый контроль является обоснованным методом эмпирического исследования.

Как педагогическая инновация по своей сущности тестовые методы позволяют:

- Повысить объективность результатов контроля и оценки знаний обучающихся;
- Создать стандартизованные измерители;
- Ввести общие для всех пользователей правила проведения педагогического контроля и адекватной интерпретации результатов;
- Перейти к интегральным итоговым оценкам учебных достижений обучающихся;
- Повысить роль самоконтроля, самокоррекции и самооценки в учебной деятельности обучающихся;

Главной составляющей контрольно-оценочной системы в процессе обучения являются измерители, разработанные на разных уровнях стандартизации и раскрывающие все функции педагогического контроля.

В последнее время используемые измерители изменяются по отбору содержания (компетентностный подход), по форме заданий (переход от заданий с выбором ответа к заданиям на соответствие, определение последовательности, к заданиям со

свободно создаваемым ответом), к форме оценки (к интегральной оценке, самооценке), выраженной как в традиционной 4-х балльной шкале, так и в процентном соотношении к требуемому объему знаний и умений. Данные изменения связаны с переходом процесса обучения с формирования репродуктивных умений на продуктивные, способные развивать логическое мышление обучающихся, на умение решать задачи различного содержания. Введение новых видов измерителей происходит на фоне применения тестов в автоматизированных системах контроля и оценки знаний. Автоматизированные тесты привлекают своей необычностью по сравнению с традиционной формой контроля. Информационные технологии, используемые в автоматизированных системах контроля имеют возможность интегрировать в заданиях текстовую, звуковую и визуальную информацию. Наглядность способствует успешному восприятию задания, вызывает интерес у обучаемых, активизирует их умственную деятельность.

Работа автоматизированных систем контроля и оценки знаний может основываться на различных алгоритмах предъявления заданий испытуемому, в том числе и изменяющих ход опроса в зависимости от успешности ответов (адаптивные тесты). Адаптивные тесты открывают новые возможности для индивидуализации учебного процесса.

Автоматизированные средства контроля позволяют преподавателям, проводящим учебные занятия, оперативно изменять тестовые задания, определять (регулировать) количество, состав и степени сложности заданий, а также показатели, отражающие требования к знаниям обучающихся (предельное количество ошибок, предельное время обдумывания ответа, предельное время контроля и т.п.). Развитые средства контроля, обеспечивающие формирование интегральной оценки уровня знаний обучающегося, позволяют изменять (настраивать) правила и критерии, используемые при оценивании.

Информация о том, на какое количество вопросов был дан правильный ответ, явно недостаточно для получения общей картины о знаниях обучаемых. Автоматизированные системы контроля помогают преподавателю осуществлять динамическое отслеживание хода тестирования. В данных системах в специальный файл записываются все ответы обучаемого, которые впоследствии могут использоваться для более глубокого анализа и диагностики усвоения учебного материала. В подобных системах фиксируется полный протокол работы испытуемого: количество попыток, предпринятых для прохождения теста, время, затраченное на ответы на отдельные вопросы и тест в целом. Протоколирование хода тестирования открывает возможность анализировать не только качество усвоение знаний, умений и навыков, но и личностные особенности обучаемых, проявляющиеся в своеобразии прохождении тестирования.

Структурно-функциональная схема автоматизированной системы контроля и оценки знаний можно представить следующим образом рис 1.

Использование автоматизированных систем ускоряет процесс массового опроса и облегчает проверку его результатов. Данное свойство особенно ценно для проведения текущего контроля. Оперативная проверка знаний дает возможность обоснованно и своевременно разработать и принять решения по корректировке и восполнению знаний, что отражается на качестве обучения. Чем полнее и достоверней информацией располагает преподаватель о состоянии объекта обучения, тем обоснованнее будут решения. Оперативность обработки тестов позволяет производить контроль систематически. Используя данные системы для самоконтроля, когда обучаемые могут проходить испытания так часто, как им это потребуется, педагог может добиться гарантированного усвоения базовых знаний, умений и

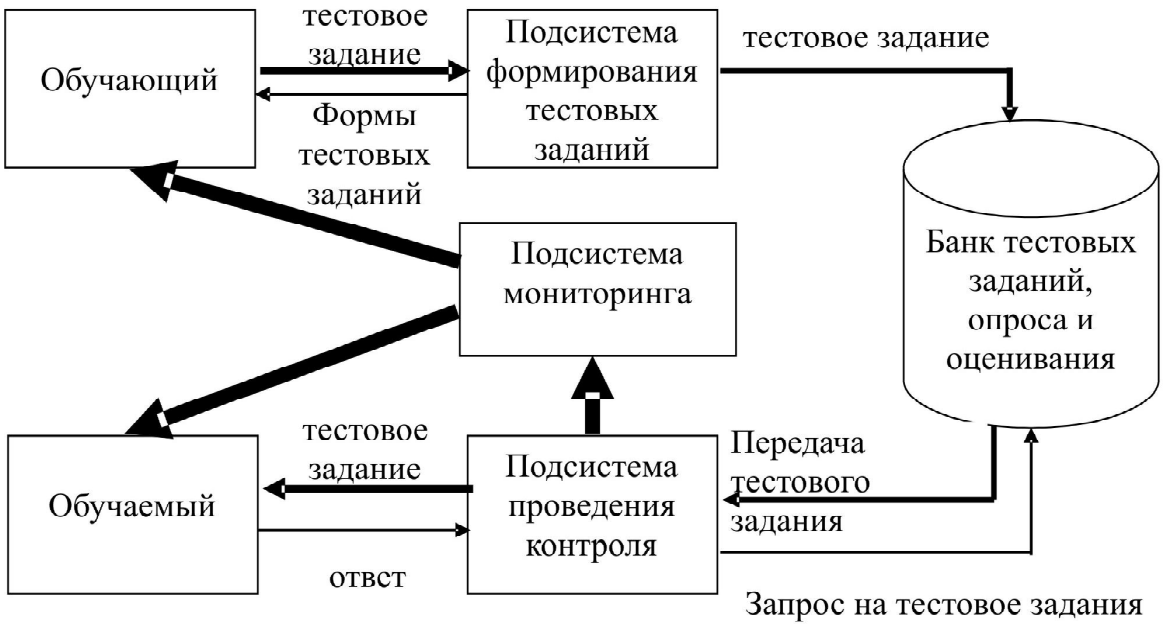


Рис. 1. Обобщенная структурно-функциональная схема автоматизированной системы контроля и оценки знаний.

навыков. Регулярное использование данных систем контроля и оценки побуждают обучаемых к систематическим занятиям по предмету, что способствует дополнительной мотивации к обучению.

Конечно, автоматизированные системы контроля и оценки знаний имеют свои недостатки. Отдельные курсанты, в силу своих индивидуальных качеств и своеобразия мышления не могут уложиться в рамки тестовой методики определения знаний. При оценке знаний в автоматизированных системах используется и критерий времени, что предполагает быстроту мышления, но далеко не всем обучающимся это свойственно. Поэтому некоторые курсанты в силу замедленности реакции могут показать более низкий результат.

Однако положительных сторон у автоматизированных система контроля и оценки знаний больше, чем недостатков. Рассмотренные преимущества данных систем позволяют оптимизировать процесс контроля и оценки знаний курсантов. Оптимизация – это процесс выбора наилучшего варианта из возможных в соответствии с выбранными критериями. Критерий – мера суждения, правило оценки, признак, на основании которого производится сравнительная оценка возможных решений (альтернатив) и выбор наилучшего из них.

Критериями оптимизации контроля могут быть:

1– й критерий результативности и достоверности

Результативность и достоверность функционирования контроля характеризуется вероятностью правильного выявления состояния объекта обучения и определения степени соответствия уровней качества обучения требуемым уровням.

Результативность и достоверность в автоматизированных системах контроля и оценки знаний достигается за счет создания научно-обоснованной и вполне технологичной системы, основанной на современной теории педагогических измерений. Научное обоснование процесса измерений включает [2. С. 13]:

– выбор переменных измерения (объектов) и их количества;

– выбор измерительных процедур;

– конструирование и использование

измерительных инструментов;

– выбор шкалы или шкал в случае многомерных измерений;

– построение отображения результатов измерения на шкалу по определенным процедурам и правилам;

– обработку и интерпретацию результатов измерения.

Выставляемые оценки связаны с вероятностными моделями и основываются на параметрических методах математической статистики и теории вероятности.

Автоматизированная обработка результатов даёт возможность получить картину успеваемости каждого учащегося в динамике, и не только отдельного обучаемого, но и статистику успеваемости группы, курса, факультета. Система рейтингов обучаемых и преподавателей даст дополнительные возможности для анализа эффективности процесса обучения

2-й критерий производительности, который характеризуется затратами времени на контроль и оценку знаний.

Применение автоматизированных систем контроля и оценки знаний уменьшает время на проведение массового опроса, т.к. предусматриваются только краткие ответы на задания. Уменьшаются затраты времени на проведение индивидуального контроля. Новые технологии позволяют сократить эти затраты, так как обучающийся получает возможность выполнять задания в индивидуальном темпе, выбирать уровень трудности заданий. Уменьшается время на проверку результатов за счет автоматизированного процесса обработки ответов и оценивания. Это дает возможность перераспределить нагрузку преподавателя с рутинной (проверка большого числа контрольных заданий, оценивание исходной подготовленности обучающихся и текущего уровня освоения ими знаний и умений) на творческую деятельность.

3-й критерий – сложность практической реализации.

Разработка современных контролирующих систем базируется на соблюдение основного требования: система должна быть абстрагирована от содержания, уровня сложности, тематики, типа и предметной направленности отдельных заданий и способна работать на изолированных компьютерах и в локальной сети. Подобная стандартизация позволяет не прибегать для создания очередного задания и обработки его результатов к услугам программистов, а, освоив определенную систему, наполнять ее содержательную часть по различным дисциплинам на основе общих принципов самим педагогом.

На основании вышеизложенного можно сделать вывод, что информационные технологии обучения могут стать средством оптимизации контроля и оценки знаний с целью повышения эффективности процесса обучения в ввузе.

ПРИМЕЧАНИЯ

1. Захарова, И. Г. Информационные технологии в образовании:Учебное пособие для студ. высш. учеб. заведений. – 2-е изд., стер. – М.: Издательский центр «Академия», 2005. – 192 с.

2. Звонников, В. И. Инновационные методы оценки учебных достижений студентов // Высшее образование сегодня. – 2006. – №5. – С. 12-17.

3. Организация образовательного процесса в высшем военном учебном заведении: Учебник / В. И. Коровай, В. Б. Цыпнятов, В. Н. Зубков, О. Ю. Ефремов; под ред. проф. В. Ф. Самохина. – СПб.: ВУС, 2002. – 512 с.

4. Селевко, Г. К. Энциклопедия образовательных технологий: В 2 т. – Т. 2. – М.: НИИ школьных технолоий, 2006. – 816 с.

РЯЗАНСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ ИМ. С. А. ЕСЕНИНА

УДК 37.013
ББК 74.00
Общая педагогика, педагогика высшей школы

ИГРА КАК СРЕДСТВО ЭСТЕТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ В ВУЗЕ

Л. М. Царева

В статье рассматриваются игровые технологии как одно из эффективных средств эстетического воспитания в вузе, а также описывается опыт применения ролевых и театральных игр в учебно-воспитательном процессе филологического факультета.

Ключевые слова
Эстетическое образование (воспитание), эстетические ценности в образовании, развитие личности, игра, ролевая игра, театральная игра (постановка), игровая деятельность, обучающе-воспитывающие игры

Образовательно-воспитательный процесс в вузе представляет собой сложный комплекс необходимых многообразных условий для гармоничного развития личности любого специалиста. Особую роль при этом играет эстетическое воспитание студентов как один из универсальных аспектов культуры личности, обеспечивающий ее развитие в соответствии с социальным и психофизическим становлением человека под влиянием искусства и многообразных эстетических объектов и явлений реальности[1].

Однако следует отметить, что развитие личности (особенно если речь идет об эстетическом воспитании взрослых людей) должно исходить из самой личности, ее природных особенностей, задатков, возможностей и интересов. Таким образом, студент должен стать субъектом эстетического воспитания.

Для реализации названной выше задачи мы считаем наиболее эффективным применение личностно-деятельностного подхода в воспитательном процессе, так как данный подход позволяет педагогу-воспитателю создать атмосферу творческой активности, опираясь на мотивацию успешности, постоянного продвижения вперед в совместной деятельности со студентами.

Основы личностно-деятельностного подхода были заложены в психологии и педагогике работами Л.С. Выготского, А. Н. Леонтьева, С. Л. Рубинштейна, Б. Г. Ананьева, где личность рассматривалась как субъект деятельности, которая сама, формируясь в деятельности и в общении с другими людьми, определяет характер этой деятельности и общения.

В данной статье мы рассмотрим игру как одно из эффективных средств эстетического воспитания студентов в рамках личностно-деятельностного подхода, так как «игра как самоценность и игра как

средство связаны генетически с эстетической деятельностью»[2].

Ценность игры как средства именно эстетического воспитания заключается в том, что ее мотив находится не в результате, а в самом игровом процессе. В этом смысле игровая деятельность является свободной, незаинтересованной (бескорыстной) и совершается она в значительной степени для получения удовольствия от самой игры. Она окрашена в привлекательные эмоциональные и эстетические тона, в ней создается увлекательный игровой мир. Все это способствует вовлечению в игровой и воспитательный процесс участников игры без внешнего принуждения.

Как явление культуры игра привлекала и привлекает внимание специалистов различных областей знания: психологов, педагогов, философов, культурологов и исследователей других научных областей. Уже Аристотель обращал внимание на наличие игрового начала в искусстве и указывал на его особую роль, которое оно придает процессу познания и воспитания через искусство – «поучать, развлекая».

В философско-эстетической системе Ф. Шиллера «игра» выступает одним из центральных понятий, смысл которого заключается в свободной реализации творческой сущности человека. Связав воедино игру, красоту и искусство, немецкий просветитель рассматривает этот синкретический комплекс как эффективное средство формирования целостной личности[3].

В деятельностной психологии вопрос о взаимосвязи игры с художественно-эстетическим творчеством исследуется многими отечественными учеными – Л. С. Выготским, А. Н. Леонтьевым, А. Р. Лурией, Д. Б. Элькониным.

Известный педагог-технолог Г. К. Селевко даёт следующее определение данному явлению: «Игра – это вид деятельности в ситуациях, направленных на воссоздание и усвоение общественного опыта, в котором складывается и совершенствуется самоуправление поведением»[4].

В педагогическом энциклопедическом словаре мы встречаем очень близкое приведенному выше определение: «Игра – форма деятельности в условных ситуациях, направленной на воссоздание и усвоение общественного опыта, фиксированного в социально закрепленных способах осуществления предметных действий в предметах науки и культуры»[5].

Из данных дефиниций следует, что в игре воспроизводятся культурные формы деятельности человека, инсценируются различные жизненные ситуации и тем самым в игровом процессе осваивается культурный опыт человечества. На основе игры решаются различные проблемы человеческого бытия – социокультурные (приобщение индивида к культуре, социуму), познавательные (получение знаний о природе, человеке), коммуникативные (развитие способности в общении и установления межличностных отношений), предметно-практические (выработка навыков к определенному виду общественной деятельности), художественно-эстетические (развитие творческого воображения, образного мышления, способности к перевоплощению), креативные (развитие творческих способностей), рекреативные (удовлетворение потребности человека в отдыхе, развлечении) и т. д.[6]

В отличие от игр вообще педагогическая игра обладает существенным признаком – четко поставленной целью обучения либо воспитания и соответствующими ей педагогическими результатами.

Автор монографии «Игры учащихся – феномен культуры» С. А. Шмаков определяет игру как способность, т. е. индивидуально-психологическую особенность, личности, являющуюся условием успешного выполнения той или иной продуктивной деятельности. Он раскрывает воспитательный потенциал игры и рассматривает её особые функции как педагогического феномена культуры.

С. А. Шмаков выделяет следующие функции игры:

1. Социокультурное назначение игры;
2. Межнациональная коммуникация;
3. Коммуниктивная;
4. Диагностическая;
5. Игротерапевтическая;
6. Коррекционная;
7. Развлекательная.

Многие исследователи упоминают сходные по сути функции, к числу которых относят:

– коммуникативную;

– моделирование человеческих взаимоотношений;

– радостное обучение;

– разрядку – средство психологической компенсации;

– отдых, удовлетворение бессознательного влечения;

– гуманизацию труда[7].

В современной педагогике представлен широкий спектр обучающе-воспитывающих игр. В качестве примера приведем классификацию игр *по характеру педагогического процесса*, представленную Г. К. Селевко. В соответствии с данным признаком различают обобщающие, познавательные, воспитательные, развивающие, творческие, коммуникативные, профориентационные игры. Не менее разнообразна типология педагогических игр *по характеру игровой методики*. Укажем лишь важнейшие: предметные, сюжетные, ролевые, деловые, имитационные игры.

Наиболее полную и точную классификацию детских игр представил известный теоретик и практик игровой деятельности С. А. Шмаков[8].

1. Физические и психологические игры и тренинги: двигательные (спортивные, подвижные, моторные), экстатические, экспромтные игры и развлечения, освобождающие игры и забавы, лечебные игры (игротерапия).

2. Интеллектуально-творческие игры: предметные забавы, сюжетно-интеллектуальные игры, дидактические игры (учебно-предметные, обучающие, познавательные), строительные, трудовые, компьютерные игры.

3. Социальные игры: творческие, сюжетно-ролевые (подражательные, режиссерские, игры-драматизации, игры-грезы), деловые игры (организационно-деятельностные, организационно-коммуникативные, организационно-мыслительные, ролевые, имитационные).

4. Комплексные игры (коллективная творческая, досуговая деятельность).

В целях оптимального использования потенциальных возможностей игровых технологий в воспитательном процессе необходим также продуманный, методически обоснованный выбор игр, выражающих специфику факультета, изучаемого предмета, особенности студенческой аудитории. Остановимся подробнее на практическом применении ролевых и театральных игр на филологическом факультете в процессе изучения иностранного языка.

Ролевая игра – это процесс создания игрового мира с погружением в него участника как самостоятельной личности[9].

Чаще всего ролевая игра служит устранению несоответствий между отдельно взятой личностью и окружающим миром, так как роль является мощнейшим стимулом к самовоспитанию. Однако организаторы и игроки могут ставить перед собой и более конкретные задачи. Приведем в качестве примера несколько конкретных форм так называемых «аудиторных» (проводящихся во время учебных занятий иностранным языком) ролевых игр:

Остановимся подробнее на трёх ролевых играх: «Интервью с художником», «Путешествие в этикет» и «Всё было не так…».

Ролевая игра «Интервью с художником» предполагает обширную теоретическую подготовку как самого «художника», так и «журналистов». Студенты изучают биографию художника, особенности его творчества, пытаются составить собственное мнение о данном деятеле искусства и о его произведениях. Особенно острые дискуссии возникают у студентов при

выборе в качестве главного героя игры представителя одного из современных направлений изобразительного искусства. «Журналисты» спрашивают, что именно хотел сказать художник той или иной своей картиной, и «художник» должен быть готов к подобным вопросам. Игра «Интервью с художником» способствует формированию у студентов эстетического вкуса. В процессе игры и при её подготовке молодые люди задумываются об их предпочтениях в мире Прекрасного, обмениваются мнениями, расширяют кругозор.

Как известно, проблема воспитания культуры общения, или этикета, находится на стыке эстетического и нравственного воспитания. Игра «Путешествие в этикет» предполагает вызвать у будущих специалистов интерес к этикету, а также к культуре общения у разных народов и является, на наш взгляд, эффективным средством достижения поставленной цели. Студенты, разыгрывающие различные бытовые сценки, одновременно изучают этикет Японии, Индии, Франции, Германии, Англии, США, приобретают глубокие знания специфики делового этикета в этих государствах.

Перед непосредственным проведением игры «Путешествие в этикет» студенты много читают, просматривают видеофильмы, общаются с иностранцами или с людьми, побывавшими в поездках по этим странам. Это позволяет им не только приобщиться к эстетике быта и поведения различных стран, но и преодолеть некоторые негативные стереотипы, касающиеся наций – носителей изучаемого языка.

Игра «Всё было не так…» представляет собой воображение в наглядно-действенной форме. Воображение тесно связано с эмоциями. Нами было отмечено, что с особой заинтересованностью юноши и девушки воспринимают те художественные произведения и газетные статьи, в которых их сверстники показаны крупным планом, которые говорят о самых острых проблемах молодежи. К таким проблемам относятся «болезни» духовного роста героев, которые, хотя и посвящены непосредственно лишь ограниченному кругу «неблагополучных» молодых людей, по сути, обращены к самосознанию всего подрастающего поколения, общества в целом. Тексты подобного характера дают молодым людям понять, что «чужого горя не бывает», «они» и «мы» – две стороны медали.

Но для молодых людей также типично и стремление к установлению справедливости, желание изменить трагический сюжет «к лучшему». Студенты охотно размышляют о том, как бы они поступили на месте литературных героев и, после предварительного обсуждения, разрабатывают сценарий небольшой пьесы, изменяя сюжет исходного литературного произведения так, как представляется им более правильным, справедливым. Такое, на первый взгляд, «фамильярное» обращение с оригинальным текстом позволяет студентам лучше его понять. Молодые люди проникаются духом эпохи, лучше воспринимают язык произведения, сопоставляют нынешние моральные и эстетические ценности с идеалами, присущими времени написания исходного текста.

Подготовка и проведение подобной игры требует высокого профессионализма со стороны педагога. Залог успеха организатора – тщательно разработанный алгоритм действий, предусматривающий предварительную оценку всех ситуаций, которые могут возникнуть. Педагог ни на секунду не должен упускать из вида главную воспитательную цель игры. Для этого необходимо продумать специальные вопросы, предложения, направленные на коллективные действия с целью активизации группы студентов.

Названные ролевые игры служат не только формированию эстетического отношения студентов к окружающей действительности, но и помогают совершенствованию форм вербального выражения чувств и эмоций молодых людей. Все ролевые игры предполагают обязательный

последующий анализ, выполняемый как самим педагогом («Были ли достигнуты образовательные и воспитательные цели?»), так и совместно с учащимися («Чему мы научились?»).

Следует отметить, что ролевая игра является для педагога не только эффективным средством обучения и воспитания, но также и возможностью наблюдения и диагностики.

Театральные игры являются наиболее распространенной воспитательной технологией и широко применяются на филологическом факультете. Ни один праздник, ни одно традиционное мероприятие не обходится без театрализации. Например, течение месяца наши студенты готовятся к фонетическому вечеру, каждая группа стремится превзойти другую по красочности и зрелищности своего представления. Мы стараемся, чтобы в наших постановках участвовали не «избранные и талантливые», но по мере сил и способностей все студенты учебной группы.

Г. К. Селевко отмечает, что драматизация является лучшей школой эстетического воспитания, развивает художественные способности студента. Одновременно театральные игры развивают эмоциональную сферу. Формируя умение перевоплощаться в других, театральные постановки воспитывают симпатию, сострадание, нравственное чувство[10].

Фонетический вечер предоставляет также прекрасные возможности для студентов-филологов продемонстрировать свой профессионализм, который, безусловно, включает в себя и эстетический компонент при изучении иностранного языка (красота и правильность произношения, беглость и естественность речи).

Из вышеизложенного следует, что игровая технология в эстетическом воспитании занимает особое место, поскольку наиболее адекватно отвечает методологическим требованиям организации этого процесса – созданию условий для естественного, свободного саморазвития личностных качеств будущего специалиста. В частности, игры эстетической направленности способствуют развитию творческих способностей, формированию эстетического вкуса студентов, осознанию и принятию ими эстетического идеала в профессиональной деятельности, в быту, учёбе и общении.

ПРИМЕЧАНИЯ

[1] Педагогический энциклопедический словарь под ред. Бим-Бад Б. М. – М.: Большая Российская энциклопедия, 2003. – С. 327.

[2] Опарина, Н. П. Литературные игры в детской библиотеке: Учебно-методическое пособие. – М., 2007. – 96 с.

[3] Шиллер, Ф. Собрание сочинений: В 7-ми т. – Т. 6. Статьи по эстетике. – М., 1957.

[4] Селевко, Г. К. Энциклопедия образовательных технологий: В 2 т. – Т 1. – М.: НИИ школьных технологий, 2006. – С. 198.

[5] Педагогический энциклопедический словарь под ред. Бим-Бад Б. М. – М.: Большая Российская энциклопедия, 2003. – С.

[6] Веремьев, А. А. Технологические основы личностно ориентированного эстетического воспитания будущих учителей // Искусство и образование. – 2005. – №4. – С. 36-37.

[7] Шмаков, С. А. Игры учащихся – феномен культуры. – М.: Новая школа, 1994. – С. 12.

[8] Шмаков, С. А. Игры учащихся – феномен культуры. – М.: Новая школа, 1994.

[9] Селевко, Г. К. Энциклопедия образовательных технологий: В 2 т. – Т 1. – М.: НИИ школьных технологий, 2006. – С. 215.

[10]Селевко, Г. К. Энциклопедия образовательных технологий: В 2 т. – Т 1. – М.: НИИ школьных технологий, 2006. – С. 213.

РЯЗАНСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ ИМ. С. А. ЕСЕНИНА
РОССИЙСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ ДРУЖБЫ НАРОДОВ, г. МОСКВА
ИВНМТ «РАМЕНА», г. РЯЗАНЬ

УДК 159.91
ББК 28.991.782.7 + 88.33
Физиология, психология

ПСИХОЛОГИЯ

ВЛИЯНИЕ ТЕМПЕРАМЕНТА НА АДАПТАЦИОННЫЕ РЕАКЦИИ СЕРДЕЧНО-СОСУДИСТОЙ СИСТЕМЫ В ЭКСТРЕМАЛЬНЫХ УСЛОВИЯХ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Кандидат биологических наук Т. В. Башкирева
Доктор медицинских наук А. Е. Северин
Ю. Н. Семенов
А. В. Башкирева

Изучены адаптивно-психологические реакции у лиц опасной профессии, на примере военнослужащих спортсменов-парашютистов, в рабочих экстремальных условиях по показателям анализа вариабельности сердечного ритма с использованием аппаратно-приборного комплекса «Варикард» с учётом типа темперамента и уровня стресса в целях профилактики техногенных катастроф.

Ключевые слова
Темперамент, вариабельность сердечного ритма, адаптация, адаптационные реакции

Принято считать, что, ритмичность, как одно из фундаментальных особенностей функционирования организма, непосредственно связана механизмами обратной связи саморегуляции и адаптации, гармоничное согласование в ней достигается благодаря стремлению к синхронизации [5-6]. По мнению исследователей, организм человека можно представить как набор функционально и пространственно выделенных осцилляторов, частоты излучения и биоритмы являются собственными частотами системы [18]. Классификации ритмов предложены F. Halberg, A. Reinberg (1967), Н. И. Моисеевой, В. М. Сысуевым (1981), Б. С. Алякринским [8] и зависят от таких выбранных критериев как собственно характеристика по выполняемым функциям; по роду процесса, порождаемого колебания; по биосистеме, в которой наблюдается цикличность. Наиболее популярна классификация биологических ритмов Ф. Халберга, А. Рейнберга, а классификация, разработанная Н. А. Агаджаняном, предусматривает взаимопереход спектров физиологических ритмов [7].

Исследованиями Н. А. Пэрна (1925), А. Л. Чижевского (1930), Г. А. Аминаева (1972, 1994), D. H. Myers, P. Davies (1978), В. П. Ярышкина (1993), В. Н. Дружинина (1995), E. L. Rossi (1991) и другими установлено, что не только биологические и физиологические процессы, но и динамика психической деятельности, в том числе эмоциональных состояний, подвержены закономерным колебаниям.

По мнению Е. П. Емельянова (1976),

Н. И. Моисеевой (1978), В. П. Казначеева (1980), В. И. Шапошниковой (1991), Ю. И. Борисовой, И. Е. Ганслиной, Н. Я. Прыткиной (1996), А. А. Путилова (1997) архитектоника психоритмов, их спектры, периодика, фазы, когерентность, стабильность являются уникальной характеристикой, «психологическим портретом» индивида, определяющим его адаптационный потенциал. В работах Г. А. Аминаева (1972-1996) доказано наличие двух видов психологических ритмов – временных и тактовых, выдвинуто представление о норморитмической и дизритмической личности. На этой основе разработана волновая концепция. Однако это направление до сих пор не достаточно разрабатывается.

Известно, что на воздействие факторов, имеющих стрессогенный характер, возникает общий адаптационный синдром [2-3; 12;19]. Результатом его является «цена адаптации» [3]. Норма адаптации, адаптационные ресурсы, адаптивные реакции, реактивность соответственно индивидуальны [там же]. Свойствами реактивности являются возбудимость, функциональная подвижность, чувствительность [там же]. Организм, являясь целостной системой, включает реактивности всех структурно-функциональных систем и характеризует способность организма взаимодействовать с факторами среды, восстанавливая гомеостаз физиологическими реакциями, адаптацией или компенсацией. Адаптационные реакции направлены на сохранение межсистемного гомеостаза [12].

Особо актуальным является изучение адаптивных и психологических реакций человека в стрессовых ситуациях. Г. Селье рассматривал стресс как неспецифическую реакцию на любое предъявленное к нему требование [1;11]. Он назвал воздействия, которые вызывают стрессовую реакцию, стрессорами, если они вызывают реакцию стресса. Психологические реакции на стресс отличаются значительно большей сложностью, чем предполагал Г. Селье. McGraft (1976) считал, что стресс – это существенный дисбаланс между требованием и возможностью прореагировать в условиях, когда неспособность выполнить требование ведёт к важным последствиям [11].

Изучение целостной деятельности организма возможно на основе системного подхода [16]. П. К. Анохин считал, что смысл системного подхода направлен на получение полезного результата, для понимания приспособительной активности индивида следует изучать организацию целостных соотношений организма со средой [9-10].

Состояние психического и психологического напряжения вызывает особые реакции в сфере высшей нервной деятельности, сопровождающееся вегетативными изменениями и протекают неодинаково у людей с разным типом нервной деятельности [2]. Б. М. Теплов и В. Д. Небылицын, свойства нервной системы и тип высшей нервной деятельности считали не тождественными [13]. Согласно И. П. Павлову, «… тип есть прирожденный конституциональный вид нервной деятельности животного – генотип», «… окончательная наличная нервная деятельность животного есть сплав из черт типа и изменений, обусловленных внешней средой, – фенотип, характер» [14, с. 38]. Мы придерживаемся в своих исследованиях мнения Я. Стреляу о том, что тип нервной системы – это понятие, которым оперирует физиолог, психолог же пользуется термином темперамент. И. П. Павлов считал, что темперамент человека есть не что иное, как психическое проявление типа нервной системы. Однако очевидно, что психика есть особая форма приспособительной деятельности [13]. Проблема установления типа нервной системы человека окончательно нерешена, общепринятой методики определения типа высшей нервной деятельности пока нет [17]. Использование психологических тестов в выявлении темперамента, мы будем рассматривать как фенотип, образованный

вербально-перцептивными ассоциациями человека (субъекта, личности) под влиянием социума. Анализ литературных данных показал, что актуальными являются исследования психологических ритмов, которые могут быть систематизированы в тех же диапазонах, что и биологические. Методы спектрального анализа позволяют выделить и измерять различные частные компоненты ритма сердца [12]. Недостаточно изученными остаются спектральные характеристики психологических и психических процессов.

Цель данной работы – изучение адаптивно-психологических реакций спортсменов парашютистов в различные периоды ультрадианных ритмов с учетом типа темперамента и уровня стресса в условиях рабочей экстремальной профессиональной деятельности.

Материалы и методы исследования

Замеры проводились в течение двух лет у 82 военнослужащих спортсменов парашютистов (мужчин – 38, женщин – 44) по классическому парашютизму на различных соревнованиях, как основной профессиональной деятельности. Среди них спортсмены сборной вооруженных сил РФ, сборной России по парашютному спорту, являющиеся многократными чемпионами мира, Европы, России, а также участники локальных воин, прошедшие «горячие точки».

Изучены показатели анализа вариабельности сердечного ритма с использованием аппаратно-программного комплекса «Варикард», позволяющие оценить состояние вегетативной регуляции, степени напряжения регуляторных систем и состояния различных звеньев управления системой кровообращения. Обработка данных осуществлялась с использованием статистического пакета «ISCIM6». Статистический и спектральный анализ проводился в 5-минутном массиве кардиоинтервалов.

Тип темперамента определялся по тесту «Формула темперамента» А. Белова [15].

Вычислены среднестатистические показатели M±m; ±y, достоверность различий определялась по t-критерию Стьюдента, линейная (r) взаимосвязь в Macrosoft Exsel, 2007.

Обработаны показатели дневной динамики в утренний максимум (с 9.00 до 13.00) в дни максимальной (вторник, среда) и минимальной (понедельник, пятница) работоспособности в летне-осенний период времени у военнослужащих спортсменов – парашютистов на чемпионатах вооруженных сил России, международных кубковых соревнованиях (Рязань, 2005; Агой, 2005; Псков, 2006), представленных родами войск: ВДВ, ВВС, ВМФ, ВКВ (космические).

Обработка результатов

В соответствии с методикой у всех спортсменов парашютистов выявлен смешенный (дихотомический) тип темперамента. Соотношение типов темперамента у мужчин: 27,5% холерики : 33,1% сангвиники : 28,8% флегматики : 10,6% меланхолики; у женщин: 26,8% холерики : 36,8% сангвиники : 21,4% флегматики : 15% меланхолики. Если результат по числу положительных ответов какому-либо типу темперамента составляет 40% и выше, он является доминирующим, если 30-39% – свойства данного типа выражены значительно, 20-29% – выражены средне, 10-19% - выражены не значительно.

Результаты изучения темперамента, с точки зрения поведения, показали, что 100% мужчин и женщин военнослужащих спортсменов парашютистов сохраняют самообладание и жизнерадостность в сложных ситуациях, тяготятся однообразием, будничной работой. Склонны к риску, упорны, способны быстро действовать и решать, настойчивы в достижении поставленной цели, легко приспосабливаются к разным условиям 94,1% мужчин и 90,5%

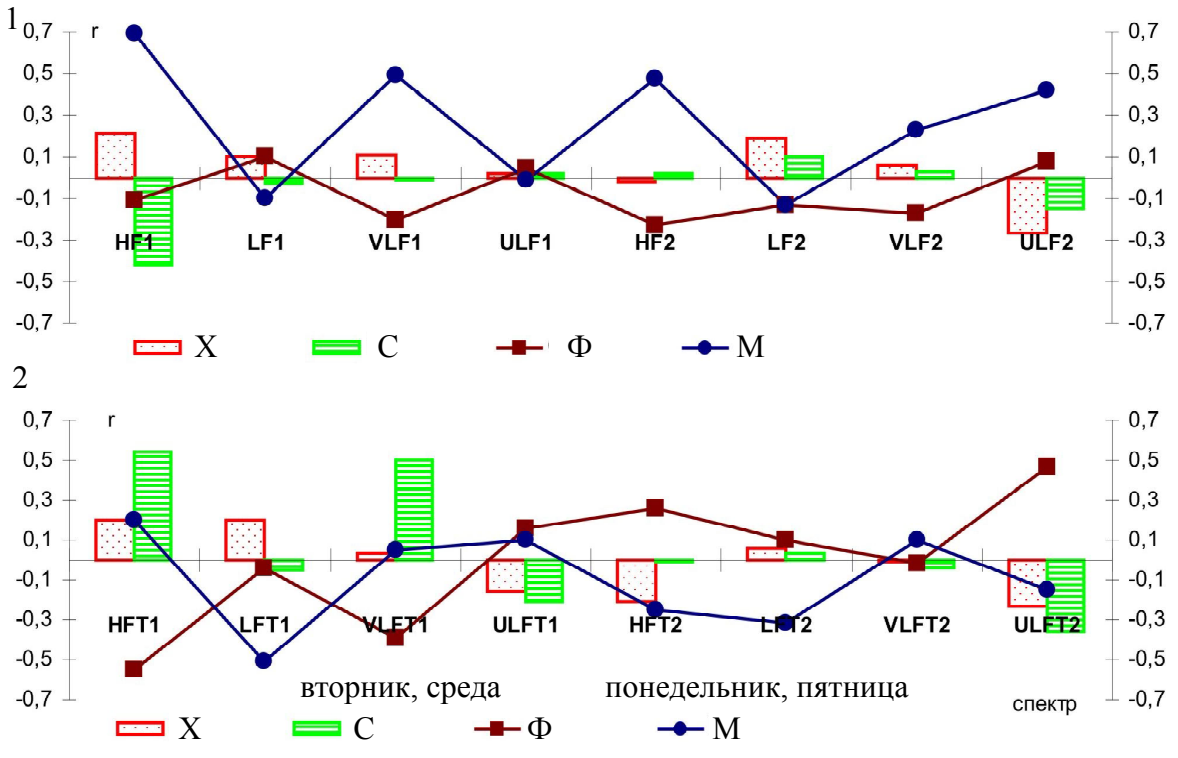


Рисунок 1. Спектральная взаимосвязь показателей регуляторных влияний сердечно-сосудистой системы с темпераментом у военнослужащих мужчин спортсменов парашютистов в профессиональной деятельности (1 – SI норма, 2 – SI высокий).

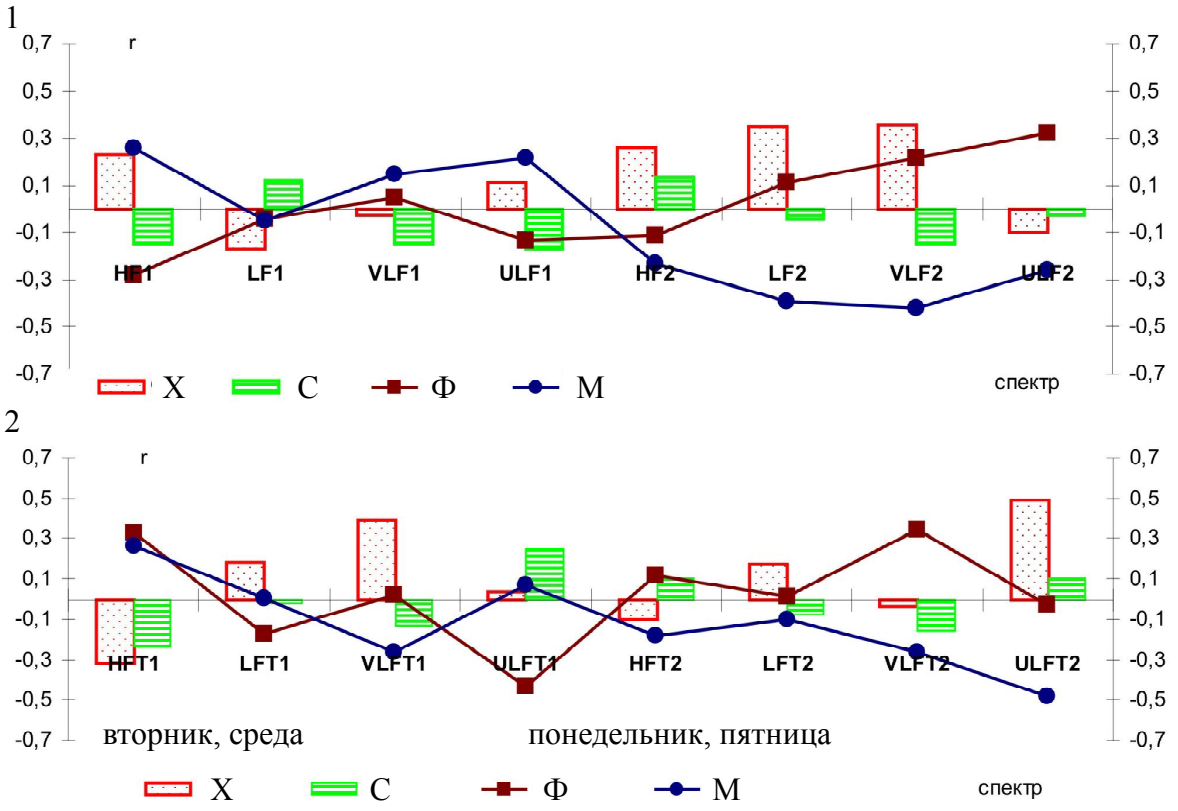


Рисунок. 2. Спектральная взаимосвязь показателей регуляторных влияний сердечно-сосудистой системы с темпераментом у женщин военнослужащих спортсменов парашютистов в профессиональной деятельности (1 – SI норма, 2 – SI высокий).

женщин. Общительны и отзывчивы, способны быстро схватывать новое, с увлечением берутся за любое дело, решительны, инициативны, незлопамятны, необидчивы, постоянны в отношениях и интересах, энергичны, деловиты 76,4% мужчин и 71,4% женщин. Умеют ждать, сдержанны, терпеливы, неустанно стремятся к новому, быстро включаются в новую работу, последовательны и обстоятельны в делах, находчивы в споре, любят аккуратность и порядок во всем, предъявляют высокие требования к себе и окружающим 70,6% мужчин и 61,9% женщин.

Корреляционный анализ выявил гендерную волновую зависимость влияния свойств темперамента на систему кровообращения (рис. 1, 2).

У мужчин волновой период влияния в дни максимальной работоспособности свойств холерика соответствуют сумме протяженности периодов дыхательного (HF), вазомоторного (LF) и симпатического центров регуляции (VLF), а в дни минимальной работоспособности – сумме периодов вазомоторного и симпатического центров. Акрофаза совпадает с влиянием свойства меланхолика на активность дыхательного, симпатического центров в дни максимальной работоспособности, а минимальной работоспособности – на активность дыхательного, вазомоторного, симпатического центров (VLF). Батифаза совпадает с влиянием свойств холерика на снижение деятельности дыхательного центра. Установлена достоверная связь влияния свойств меланхолика на дыхательный центр ($t=0,708$; $P<0,05$) и централизацию управления ритмом сердца (IC) ($t=0,768$; $P<0,05$) в дни максимальной работоспособности. В дни минимальной работоспособности установлена достоверная связь влияния свойств меланхолика на активность частоты сердечных сокращений ($t=0,466$;$P<0,01$), активность центрального контура регуляции (CC0) ($t=0,405$; $P<0,05$), дыхательного центра ($t=0,479$; $P<0,01$), высших вегетативных центров (ULF) ($t=0,416$; $P<0,05$) и максимального уровня высших вегетативных центров (ULFMx) ($t=0,466$; $P<0,01$). Снижение активности централизации управления ритмом сердца связано с влиянием свойств сангвиника ($t= –0,435$; $P<0,05$). Периоды дыхательного цикла (HFT), время барорефлекторной реакции (LFT), рефлекторного ответа высших вегетативных центров (VLFT), нейрорефлекторного ответа (ULFT) когерентны с влиянием темпераментов.

Корреляционный анализ показал, что у женщин волновые периоды влияния темпераментов на спектры носят более длительный характер. Акрофаза в дни максимальной работоспособности приходится на активность влияния свойств холерика и меланхолика на HF, меланхолика – на HF и ULF, а в дни минимальной работоспособности – на свойства холерика и флегматика. Батифаза в дни максимальной работоспособности совпадает с влиянием свойств флегматика на HF, а минимальной работоспособности – влияние свойств меланхолика на LF, VLF, ULF. Волновые периоды влияния свойств холерика и сангвиника на рефлекторные реакции сосудистых центров длительнее, чем флегматика и меланхолика. У женщин в дни максимальной работоспособности выявлена достоверная связь волновых периодов влияния свойств холерика и флегматика на CC0 ($t=0,388\div0,431$; $P<0,05$), холерика на VLFT ($t=0,394$; $P<0,05$), флегматика на ULFT ($t=0,426$; $P<0,01$), холерика и флегматика на IC ($t= -0,502\div0,613$; $P<0,01\div0,001$), меланхолика VLF/HF ($t=0,522$; $P<0,001$). В дни минимальной работоспособности у женщин установлена взаимосвязь между свойствами флегматика и автономным контуром регуляции ($t=0,472$; $P<0,05$), свойствами холерика, флегматика и ULFT ($t= -0,476$; $P<0,05$).

Достоверная положительная связь между возрастом и темпераментом выявлена у мужчин парашютистов с высоким SI

(r=0,44; P<0,01), особенно с сангвинистичностью (r=0,61; P<0,001) и флегматичностью (r= 0,85; P<0,001). У женщин отмечается корреляция SI высокого с флегматичностью (r=0,48; P<0,05). В группе женщин с SI низким достоверно снижается связь возраста с темпераментом (r= –0,42; P<0,01), особенно холеричностью (r= –0,51; P<0,01), но увеличивается с сангвинистичностью (r=0,70; P<0,001) и особенно с флегматичностью (r=0,99; P<0,001), чем старше женщины, тем больше снижается неуравновешенность и подвижность, но увеличивается инертность нервных процессов.

У мужчин военнослужащих спортсменов парашютистов с высоким стресс-индексом (SI) достоверно выше среднее время барорефлекторного ответа сердечнососудистого подкоркового центра (LFt) (t=2,88; P<0,05), средний период нейрорефлекторного ответа субкортикальных уровней регуляции (ULFt) (t = 2,31; P<0,05). Вместе с тем, у мужчин парашютистов с высоким SI достоверно ниже уровень активности парасимпатического звена (HF) (t=6,73; P<0,001), средний уровень активности вазомоторного центра (LF) (t=4,92; P<0,001), средний уровень активности симпатического звена регуляции (VLF) (t=6,56; P<0,001), уровень активности высших вегетативных функций (ULF) (t=4,34; P<0,001). (См. рис. 3)

Можно предположить у мужчин военнослужащих спортсменов парашютистов снижение активности дыхательного центра компенсируется увеличением активности вазомоторного центра, без увеличения активности гипоталамо-гипофизарной системы.

У женщин парашютисток с низким стресс-индексом достоверно ниже, чем у женщин с норма и высоким SI, средний уровень активности дыхательного центра (t=4,59÷8,32; P<0,001), вазомоторного центра (t=5,16÷8,61; P<0,001), нейрогуморальной системы (t=4,11÷6,13; P<0,001), средний уровень активности регуляции высших вегетативных центров (t=5,21÷9,17; P<0,001), максимальный уровень активности дыхательного центра (t=5,6÷9,82; P<0,001), вазомоторного центра (t=2,88÷5,25; P<0,001), нейрогуморального центра (t=3,51÷5,41; P<0,001), высших вегетативных центров (t=3,67÷5,28; P<0,001).

Достоверно ниже у женщин парашютисток с SI норма, чем у женщин с высоким SI, средний уровень активности дыхательного центра (t=4,52; P<0,001), вазомоторного центра (t=4,77; P<0,001), нейрогуморальной системы (t=5,18; P<0,001), субкортикальных уровней (t=2,18; P<0,05), максимум мощности высокочастотного (t=2,3; P<0,05), низкочастотного (t=3,64; P<0,01), сверхнизкочастотного (t=5,21; P<0,001), ультранизкочастотного (t=2,14; P<0,05) компонентов вариабельности сердечного ритма, относительный уровень дыхательного центра (t=2,3; P<0,05).

Сравнение показателей между мужчинами и женщинами по вариабельности сердечного ритма выявило, что у мужчин с высоким SI достоверно ниже, чем у женщин показатели SI (t=2,26; P<0,05), HFMx (t=2,29; P<0,05), IC (t=3,36; P<0,01), как при норме, так и высоком SI. При высоком SI у мужчин снижается уровень активности автономного контура регуляции (CC1) и степень централизации управления ритмом сердца (IC), у женщин же эти показатели увеличиваются при низком и высоком SI. Вероятно, у мужчин при высоком SI происходит диффузная активация нейронов гипоталамуса, которая приводит к одновременному возбуждению симпатических и парасимпатических нейронов, регулирующих сердце и тонус сосудов, что приводит к перераспределению крови. По мнению исследователей [7], в условиях целостного организма вагус, как правило, оказывает отрицательные эффекты, т. е. ингибирует деятельность сердца. Однако по результатам исследования, такая особенность наблюдается у женщин, а у мужчин в дни минимальной работоспособности отмечается обратный эффект.

У мужчин при норма и высоком SI сте-

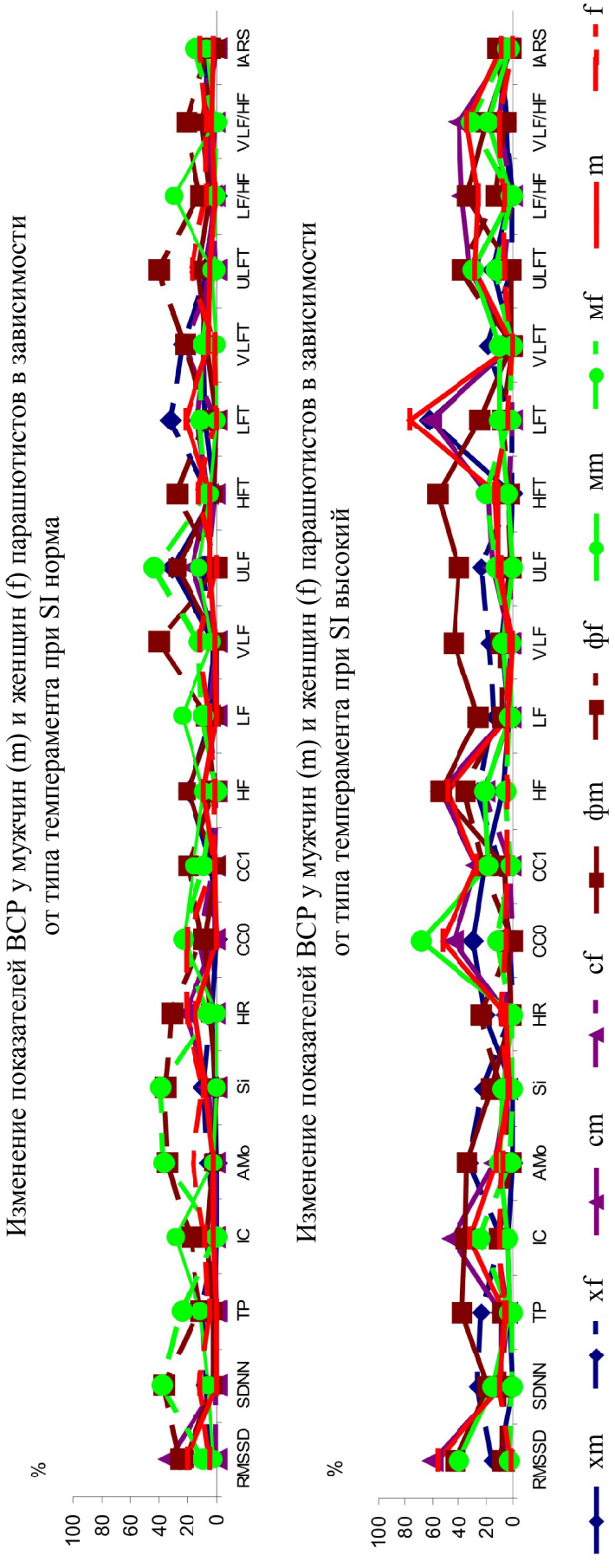


Рисунок 3. Взаимосвязь показателей ВСР и темперамента по коэффициенту детерминации (r^2) у парашютистов

Примечание: х – холерик, с – сангвиник, ф – флегматик, м – меланхолик.

пень активности центрального контура регуляции и среднее время барорефлекторной реакции не изменяются, а у женщин эти показатели увеличиваются при низком и высоком SI. Изучение вариабельности сердечного ритма в недельной динамике соревновательного периода, показало, что у мужчин происходит постепенное и экономное использование адаптационных ресурсов на протяжении соревнований, а у женщин отмечается быстрое реагирование на изменение окружающей среды, но и быстрое восстановление.

Вероятно, у мужчин при высоком SI происходит диффузная активация нейронов гипоталамуса, которая приводит к одновременному возбуждению симпатических и парасимпатических нейронов, регулирующих сердце и тонус сосудов, что приводит к перераспределению крови. По мнению исследователей [1-4], в условиях целостного организма вагус, как правило, оказывает отрицательные эффекты, т. е. ингибирует деятельность сердца. С точки зрения высшей нервной деятельности снижение уровня активности автономного контура регуляции и централизации ритмом сердца можно объяснить тем, что флегматики имеют как сильный тип возбуждения, так и торможения, эти процессы хорошо уравновешены, подвижность процессов низкая. Женщины же характеризуются типом сангвиника и отличаются быстрой выработкой условных рефлексов и быстрым их угасанием.

Как для мужчин, так и для женщин спортсменов парашютистов с различным уровнем SI регуляция сердечно-сосудистой деятельности в соревновательный период как ведущей профессиональной деятельности, осуществляется по механизму длительного действия.

Таким образом, исследованиями выявлено волновое когерентное влияние типов темперамента на сердечнососудистую систему у лиц опасной профессии в условиях активной профессиональной деятельности, обеспечивающей вариативность адаптационных реакций в короткие ультрадианные периоды. В условиях функционального напряжения, с увеличением стресс-индекса выше норм, происходит быстрая перестройка организма за счет свойств каждого типа темперамента, особенно меланхолика, характеризующегося высокой сенситивностью. Результаты исследования свидетельствуют о том, что у лиц опасной профессии восстановление гомеостаза осуществляется не только физиологическими, но психическими реакциями, являющиеся основой поведенческих или психологических действий в конкретной деятельности. Индивидуальная адаптация к высокому стрессу, соответственно и саморегуляция сердечно-сосудистой системы определяются собственными осцилляциями с использованием различных индивидуальных адаптационных ресурсов, в том числе и темперамента.

Полученные сведения могут быть использованы психологами, врачами в диагностике профотбора, подготовке специалистов экстремальной профессиональной деятельности, коррекции, а также мониторировании, профилактике их здоровья через тренинги, с использованием условных вербально-перцептивных релизиров, а также в профилактике техногенных катастроф.

Работа выполнена при финансовой поддержке РГНФ в рамках научно-исследовательского проекта № 070653404 а/Ц.

ПРИМЕЧАНИЯ

1. Абабков, В. А., Перре, М. Адаптация к стрессу // В. А. Абабков, М. Перре Адаптация к стрессу. Основы теории, диагностики, терапии. – СПб.: Речь, 2004. – 166 с.

2. Агаджанян, Н. А., Марачев, А. Г., Бобков, Г. А. Экологическая физиологии человека / Н. А. Агаджанян, А. Г. Марачев, Г. А. Бобков Экологическая физиологии человека. – М.: Издательская фирма «КРУК», 1998. – 416 с.

3. Агаджанян, Н. А., Воложин, А. И., Евстафьева, Е. В. Экология человека и концепция выживания / Н.А. Агаджанян, А.И. Воложин, Е.В. Евстафьева Экология человека и концепция выживания. – М.: ГОУ ВУНМЦ МЗ РФ, 2001. – 240 с.

4. Агаджанян Н. А. Этнические проблемы адаптационной физиологии / Н. А. Агаджанян Этнические проблемы адаптационной физиологии. – М.: РУДН, 2007. – 57 с.

5. Агаджанян, Н. А., Радыш, И. В., Краюшкин, С. И. Хроноструктура репродуктивной функции. – М.: КРУК, 1998. – 416 с.

6. Агаджанян Н. А., Радыш И. В., Совершаева С. Л. Хронофизиология, экология человека и адаптация // Экология человека. – 1995. – № 1. – С. 9-15.

7. Агаджанян, Н. А., Телль, Л. З., Циркин, В. И., Чеснокова, С. А. Физиология человека. – СПб., 1998.

8. Акляринский Б. С., Степанов С. И. По закону ритма. – М.: Наука, 1985. – 176 с.

9. Александров Ю. И. Введение в системную психофизиологию / Ю. И. Александров Введение в системную психофизиологию // Психология XXI века. – М.: Пер Се, 2003. – С. 39-85.

10. Анохин, П. К. Очерки по физиологии функциональных систем / П. К. Анохин // Очерки по физиологии функциональных систем. – М., 1975.

11. Брайт, Д., Джонс, Ф. Стресс. Теории, исследования, мифы. – СПб: прайм-ЕВРОЗНАК, 2003. – 352 с. (Проект «Психология-Best»)

12. Григорьев, А. И., Баевский, Р. М. Концепция здоровья и проблемы нормы в космической медицине / А. И. Григорьев, Р. М. Баевский Концепция здоровья и проблемы нормы в космической медицине. – М., 1998.

13. Мерлин, В. С. Очерк теории темперамента / В. С. Мерлин Очерк теории темперамента. – М., Издательство «Просвещение», 1964.

14. Павлов, И. П. Условный рефлекс / И. П. Павлов Условный рефлекс. Издательство Академии медицинских наук СССР. – М., 1952.

15. Столяренко, Л. Д. Основы психологии. Практикум. / Ред. –сост. Л. Д. Столяренко. Изд-е 5. – Ростов н/Д: изд-во «Феникс», 2004. – 704 с. (Серия «Высшая школа»)

16. Теория функциональных систем в физиологии и психологии / Теория функциональных систем в физиологии и психологии. – М., Издательство «Наука», 1978.

17. Чайченко, Г. М. Типология высшей нервной деятельности / Чайченко Г. М. Типология высшей нервной деятельности // Основы физиологии высшей нервной деятельности. – М., 1987. – С. 77-83.

18. Чибисов, С. М., Фролов, В. А., Агаджанян, Н. А., Стрелков, Д. Г., Скрылев, Д. С., Романова, Е. А., Харлицкая, Е. В., Халберг, Ф., Крнелиссен, Ж. Влияние гелиогеофизических факторов на биоритмы человека // Успехи современного естествознания. – № 9. – 2006. – С. 21-28.

19. Экология человека: Словарь-справочник / Авт. – сост. Н. А. Агаджанян и др. – М.: ММП «Экоцентр», издательская фирма «КРУК», 1997. – 208 с.

SUMMARY

Ivanov D. A. Avdotjinka- 2 Settlement on Para – River // Russian Scientific Journal. – 2008. – № 3 (4). – PP. 3 – 10. [0,2 п. л.]

Key words

Late bronze period, pozdnakovskaya culture, ceramics, bronze tool fragment, river Para valley (Ryazan region)

Summary

The article is devoted to the exploration of settlement which belongs to the late bronze period (the third quarter II thousand BC) Avdotjinka-2 (pozdnakovskaya culture)

This article makes the analysis for ceramic materials found in prelimenary survey. This settlement is the most south situated object of pozdnakovskaya culture in river Para valley.

Ryndin I. G. The Structure of the Political Power in Government's of Yaroslav Wise Grandsons – Svjatopolk Izjaslavovich and Vladimir Monomah – Period on Russ (1093 – 1125) // Russian Scientific Journal. – 2008. – № 3 (4). – PP. 11 – 21. [0,8 п. л.]

Key words

The structure of the political power of Russ, the «Row» of Yaroslav, princely «lestvica», generic elderity, convention of Ljubech, «theory of three fatherlands», «origins of fatherland and elderity», «epoch of the princely conventions», campains against polocvi

Summary

The article makes the analysis of political situation in Kiev's Russ during Ljubech and following conventions, during the ruling of grand dukes Svjatopolk and Vladimir Monomah (1093 **–** 1125).

Kondrashov A. I. The Boundary Line Books as a Source for History Information of Ryazan Lands // Russian Scientific Journal. – 2008. – № 3 (4). – PP. 22 – 37. [1,3 п.л.]

Key words

State Archives of Ryazan Region (SARO), fond 892, boundary line books, land-surveyor, boundary line post, boundary line pit, boundary line hill, 3 and 5 stones and coal, landowners.

Summary

The fundamental sources of YARO facilities are analyzed on ryazan landowners in 18-19 centuries period. The structural characteristics is given for Ryazan region boundary line books.

The importance and capacity of boundary line books are presented to search correct data on ryazan landowners.

It is the initial discovery for that block of information and new class of sources on history of Ryazan region is involved such as boundary line books.

Erlihkson I. M. Political and philosophic views of Henry Neville in 1660-1689 («The Isle of Pines» and «Plato Redivivus) // Russian Scientific Journal. – 2008. – № 3 (4). – PP. 38 – 46. [0,7 п. л.]

Key words

Britain, 17th century, Restoration, social thought, republicanism, utopia

Summary

The article is devoted to investigation of social, political and philosophic ideas of the famous English publicist of the 17th century – Henry Neville (1620-1694). Analyzing his main works «The Isle of pines» and « Plato Redivivus», the author tries to give a full insight of his political ideology character and his interpretation of basic problems of political philosophy:

the genesis of government, confrontation of different types of political structures, division of power authorities) with reference to Restoration England reality.

Kashnikov B. N. The Idea of Justice in the Theory and Practice of the Russian Terrorism of the late 19th – the beginning of the 20th century // Russian Scientific Journal. – 2008. – № 3 (4). – PP. 47 – 57. [0,9 п. л.]

Key words

Terrorism, terror, justice, esers, bolshevics, revolution, conspiracy, government

Summary

The end of 19the century and the beginning of the 20the century were characterized by the enormous outbreak of the Russian terrorism. The mass and systematic terror was unleashed by several revolutionary groups against the Russian government, which was impotent for due actions. The terror was founded on a certain moral philosophy and had ethical background, both of which were rooted in the idea of justice. The article lays claim to uncover the basic content of this idea and reveals the process of its subsequent transformation which led to mass terror of the state against the majority of the population.

Losev Yu. I., Makarchuk O. I. «Consortium of Four» as a Consolidated Expansion Tool // Russian Scientific Journal. – 2008. – № 2 (3). – PP. 58 – 67. [0,8 п. л.]

Key words

Far East, China, Manjuria, tsin money reform, politics of USA, England, France, Germany, Russia and Japan in China international banking consortium (Consortium of four) for China financing, Russia and Japan reaction for consortium

Summary

This article makes the analysis for foundations and actions of governments and banking groups of the USA, England, France and Germany for creation the international banking consortium («Consortium of four») for collective exploitation the China and ousting Russia and Japan from. The steps of Russia and Japan are observed.

Podol R. Ya. The Epistemology of Neo-Kantianism in Russian Philosophical Thought of the 20th century // Russian Scientific Journal. – 2008. – № 3 (4). – PP. 68 – 82.[1,2 п.л.]

Key words

Neo-Kantianism, critical realism, positive philosophy/positivism, categorical imperative, cultural diffusion, nomothetic and ideographic approaches to the history, methodological pluralism, vulgar materialism/realism, economic determinism, personal axiology

Summary

The epistemology of Neo-Kantianism in Russian philosophical thought of the 20th century.

Broadly speaking, the fact that scholars apply to native culture and native philosophical thought does not demand any particular grounding. If to speak about the concrete problem, which this article is dedicated to, we can say that the perception of Kant's critical rationalism in Russia in the beginning of the 20th century represents an interesting issue for the analysis of native scientific thought and cultural life of the epoch of the Silver age.

In the given article we were intended to analyze the ideas of Neo-Kantianism given by the outstanding Russian sophists who doubted superficial simplicity of the cardinal solution to the most urgent socio-political problem that became vital to the pre-revolutionary Russia.

Ignatyev V. A. Soul and Immortality in Texts of the Bible: Contradictions of Interpretations // Russian Scientific Journal. – 2008. – № 3 (4). – PP. 83 – 92. [0,8 п. л.]

Key words
Soul, immortality, the Bible, paradise, a hell

Summary
The understanding is investigated oppress also immortality in texts of the Bible and contradictions in their interpretations. The analysis shows, that in the Bible is not spoken about congenital immortality of soul. Hence, representations about private(individual) court and tortures of soul, a purgatory, paradise and a hell till doomsday, do not correspond(meet) to establishments of the God which defines(determines) eternal pleasure of rithteous persons and final death of sinners on Terrible court.

Avdonin V. S. General Approaches for System Transformations Studies in Politology // Russian Scientific Journal. – 2008. – № 3 (4). – PP. 93 – 104. [1 п. л.]

Key words
Politology, transitololgy, social modernization, system transformation, postsocialistic transformations, structures, actors, democratization, liberalization, transits to democracy

Summary
The article gives the survey of general theory approaches for system transformations studies in pilotology. The author observes the stages of transformation in forming the transformational analysis and transitology in modern politology. The main statements of system – structure, culturology and procedure (actor approaches are observed , main statements and situation in studies of postsocialistic transformations are analyzed, both as specifics, problems and stages of transits to democracy.

Reent Yu. A. Speech on Presentation of the Book: Times bounding thread: Ryazan and Colomna Ethnic Germans in Russian History (03. 06. 2008. Ryazan) // Russian Scientific Journal. – 2008. – № 3 (4). – P. 105. [0,1 п. л.]

Bagramyants M. L. The Psychological Concept of Giftedness and the Stages of its Working out and Developing // Russian Scientific Journal. – 2008. – № 3 (4). – PP. 106 – 111. [0,5 п. л.]

Key words
The psychological concept of giftedness, mental paradigm, socio-cultural preconditions, theoretic-methodological preconditions, theoritising the concept

Summary
In the article the author gives grounds to the necessity of carrying out the historical-theoretical research of creating the psychological concept of giftedness. The author applies the approach based on the general methodological principles of distinguishing between the theory and concept as different forms of organising the scientific knowledge. Another basic principle of this research is the unity of historical and conceptual-logical approaches. The third one in this line is paradigmatic-linear principle of historical-theoretical study. These principles make up the foundation of the singling out the periods in the process of working out the psychological concept of giftedness. The core idea here is the existence of 4 mental paradigms, which are socio-culturally predetermined. These paradigms replace each other in the process of historical development. By making use of the named approach the author manages to discover the socio-cultural and theoretical-methodological preconditions of modern psychological theories of giftedness. This approach is the necessary prerequisite for theoritising the concept of giftedness.

Yeremkina O. V. Shaping of Teacher's Psycho-Pedagogical Diagnostic Culture as Innovation Trend in Education// Russian Scienti-fic Journal. – 2008. – № 3 (4). – PP. 112 – 118. [0,5 п. л.]

Key words

Psycho-pedagogical diagnostic culture of a teacher, teacher's diagnostic activity, diagnostic accompaniment of personal development of a child, technological influence upon sense generation, teacher's professionalism, working motivation

Summary

The article deals with the ways of shaping teacher's psycho-pedagogical diagnostic culture that determines the direction of teacher's professional activity towards diagnostic accompaniment of safe personal development of children.

Kostikova L. P. The Evolution of the Notion «Linguo – sociocultural Competence» // Russian Scientific Journal. – 2008. – № 3 (4). – PP. 119 – 125. [0,6 п. л.]

Key words

Education, culture, integration, multicultural education, dialogue approach, linguo – sociocultural competence

Summary

The article dwells upon the evolution of the notion of «linguo-sociocultural competence», which from current social and cultural premises and is based upon a number of traditional approaches in philosophy, pedagogy and psychology. This concept is a reflection of urgent changes in attitudes to aims and methods of education, as well as the whole educational strategy. Having analyzed the origins of the dialogue approach to culture and teaching, the author concentrates on American and German pedagogical traditions, which claim the necessity to revise education as multicultural. Stages of evolution in the theory of multicultural education are educed as well as factors contributing to it – polyethnic social structure, increased migration, struggle against racism and chauvinism, integration of cultural minorities into a macroculture on the basis of equality. The definition of the concept is provided, as well as the difference of this notion from the related ones.

Markov A. S. Research of Dynamics of Shahing of Operation Activity for Optimization of Experts' Preparation // Russian Scientific Journal. – 2008. – № 3 (4). – PP. 126 – 132. [0,6 п. л.]

Key words

Professional activities of operators, various performing styles, shaping of skills, optimization of experts' preparation.

Summary

The article is devoted to experimental research of dynamics of shaping of performing skills of operation activities. Various performing styles in professional activities of operators are revealed. In the research we showed that style of professional activities depends on type of abilities and does not influence its efficiency. The received results allow us to recommend to train operators with different types of abilities in different groups using individual programs.

Martishina N. V. Pedagogue's creative potential, its formation and development: methodology of investigation // Russian Scientific Journal. – 2008. – № 3 (4). – PP. 133 – 138. [0,5 п. л.]

Key words

Pedagogue's creative potential, formation and development of a pedagogue's creative potential, methodological basis of investigation: philosophic laws, postulates, foundations, approaches.

Summary

This article discovers the essence of a pedagogue's creative potential, its formation and

development, offers methodology ways to their investigation.

Nagorov P. S. Neuropsychology Aspects of Informational Pedagogics Construction // Russian Scientific Journal. – 2008. – № 3 (4). – PP. 139 – 146. [0,6 п. л.]

Key words

Preconsciousness, harmonic development, informational pedagogics, brain structuration, neuropsychology, pedagogic technology, subconsciousness, consciousness

Summary

Educational methodology needs changes in modern situation. Humankind stands now at a such level of development that needs new approach to master absolutely new ways to work with information, perception and using the knowledge. The basic for building up the informational pedagogics should have the foundation on the laws of neuropsychology using which it is possible to construct methods which allow to make human"s development harmonic. This article makes the attempt to describe some basic principles of information technology process.

Bobyljova O. A. School as Institute of Formation of Social Potential of the Person in an Education System // Russian Scientific Journal. – 2008. – № 3 (4). – PP. 147 – 153. [0,5 п. л.]

Key words

School providing general education, social potential, personal development

Summary

The article analyses the theory and methodology approach to forming the graduate pupil's potential as innovational trend in socio-pedagogical science. Special attention is paid to new vision of goals and tasks for educational process in school, transition to personal paradigma.

Ivanova L. B. The Problem of Formation of Cognitive Interest of the Cadets of a Military-Technical Institute in Conditions of Information and Communication Technologies (ICT) // Russian Scientific Journal. – 2008. – № 3 (4). – PP. 154 – 160. [0,5 п. л.]

Key words

Cognitive interest, information and communication technologies (ICT), a complex of ICT means, electronic educative means (EEM), cognitive interest components

Summary

The problem of formation of cognitive interest in conditions of ICT application is considered in this article. The application of the theoretical model of a teacher's activity on formation and development of cognitive interest on the basis of didactic categories is suggested. The special attention is given to the classification of ICT means – one of new didactic stimulatory factors on development of cognitive interest.

Isaeva O. N. Integration Processes in Education as a Factor of Formation of Educational System of the World: the Analysis of the World Tendencies // Russian Scientific Journal. – 2008. – № 3 (4). – PP. 161 – 169. [0,7 п. л.]

Key words

Integration processes in education, the internationalization of education, trends of development of educational system, the globalization of the system of the world education

Summary

The cardinal changes in the economic and social spheres, the imperatives of the information society, the rapid development of scientific knowledge, information and communication line technologies give new problems before the world community.

Under these conditions the role of formation immeasurably grows. Its globality is the important feature of the development of formation. This feature reflects the presence of integration processes in the contemporary peace, intensive interactions between the states in the different spheres of public life. Education from the category of the national priorities of the highly developed countries passes into the category of world priorities.

Specifically, from these positions in the article the attempt to analyze the basic trends of development of the system of world education is produced.

The solution of series of problems at the national, regional and global levels imperatively requires serious changes in the system of formation, updating into the paradigm of its development in XXI century.

Everything becomes more obvious, that the national systems of education cannot be developed out of the global processes and the tendencies, out of the demands of the world labour market, in connection with which the role of integration processes in education grows.

Koryak N. A. Patriotic Education as One of the Most Important Means to Pedagogical System Humanization of School №14, Ryazan // Russian Scientific Journal. – 2008. – № 3 (4). – PP. 170 – 175. [0,5 п. л.]

Key words

Humanization, pedagogical system of school, patriotic education, study of local lore

Summary

The article contains one of the perturbing themes of pedagogical science and practice. Keeping to cultural and patriotic traditions and moral upbringing are the most important aspects of humanization of the school pedagogical system. Study of local lore plays the greatest role in it. The article highlights the importance of creating the «generation next» possessing such qualities as civic activity, cultural morality and patriotism.

Mamedova N. V. The Main Ways and Goals of Formation Cadet's Researching Skills in the Conditions of Military University // Russian Scientific Journal. – 2008. – № 3 (4). – PP. 176 – 184. [0,7 п. л.]

Key words

Skills, researchng skills, research work, professiona competence, pedagogical conditions of developing researchng skills in the university

Summary

In this article we will consider the main ways and goals of formation cadet's researching skills in the conditions of military university.The essence of such concepts as «skills», «research», «formation» is done.The accent is give on the basic researchng skills of cadets, on the main points of research work and on the research in the process of education in the university. It's also shown the organisation of cadet's research work and the conditions of developing researchng skills in the university.

Mushakov A. A. The Analysis of Efficiency of a Reflecsia's Way of Formation of Professional Mentality of Students of Physical Training University // Russian Scientific Journal. – 2008. – № 3 (4). – PP. 185 – 190. [0,5 п. л.]

Key words

Reflective analysis, training process, selfperfection, professional mentality

Summary

The inclusion into teaching process the understanding of reflecsia's mechanism as a metasubject will facilitate the mentality shaping of future sportsmen, it will define the role and function of each subject in realization, selfdevelopment and selfperfection during education and training of future

specialists. Student's orientation for wholistic perception of system allows to shape the student's some general method to solve the initial training task and by that way shapes the general method to solve the whole class of definite practical tasks which have endless varicosity of expositions.

Potapova N. S. About the Problem of Forming Professional Culture of the Future Specialist at the University // Russian Scientific Journal. – 2008. – № 3 (4). – PP. 191 – 196. [0,5 п. л.]

Key words

Culture, general culture, professional culture, the future specialist, professional competence

Summary

The term of «culture» includes all traditions of any society, determines the conditions of forming the personality. The term of «general culture» is considered by the investigators in complete with such term as «professional culture». Professional culture is the complex of knowledge, abilities and skills that helps to assimilate, transfer and creat professional values and technologies. The process of forming the professional culture demands a great attention during the education of future specialists. The process of forming the professional culture must be the main direction in university`s activity.

Razorenova E. L. The Formation of the State-Social System Social-Pedagogical Support of Orphah Children in Russia // Russian Scientific Journal. – 2008. – № 3 (4). – PP. 197 – 205. [0,7 п. л.]

Key words

The state-social system social-pedagogical support of orphan children, the alternative forms of family education of orphan children, the principles of the education of orphan children, structure of institutions for orphan children; the legislation of ancient Russia in domain social-pedagogical support of orphan children, the activity of russian orthodox church in social-pedagogical domain

Summary

The problem of social orphanity became the national tragedy for our state for today. The process of overcoming and preventive maintenance of this phenomenon is carried out by developing the state – public system of social – pedagogical support of orphan children. To be effective the rehabilitation of children (fully provided by the state till the majority) demands the system and complex approach. The joint activity of the state, social and russian orthodox church to decide this problem.

Ustinova Julia V. The Problem of Tolerant Education in modern society // Russian Scientific Journal. – 2008. – № 3 (4). – PP. 206 – 210. [0,5 п. л.]

Key words

Tolerance, education, recognition, acceptance, understanding, values, principles of behaviour, aspects of tolerance, principles of tolerance

Summary

The issue of tolerance for today is connected with the importance of tolerant attitude to different positions, ideas and cultures. It is the basic politic strategy for the modern states. All these ideas and principles form the phenomenon of tolerance. To provide tolerant existence in the world it is necessary to bring up such qualities in each person. Undoubtedly, tolerance is one of the major problems of educational process. Bringing up tolerance it is necessary to base on your own traditions and cultures. Only such tolerant position is able to resist aggression and international enmity, to form moral values and behaviour, to force people and states to respect each other.

Fadeeva A. V. Parents Role in Drug Abuse Prevention Activities among American Students // Russian Scientific Journal. – 2008. – № 3 (4). – PP. 211 – 217. [0,6 п. л.]

Key words

Drug abuse prevention, joint school and family activity, effectiveness of prevention programs

Summary

Active role of parents in children's life, strong mutual family relations allow to strengthen the protective factors for drug abuse preventing among teenagers. American rural schools have attempted to address family level influences on alcohol and drug use through parent education and direct involvement of parents in prevention programs. During adolescence, the influence of school and peers increases, but the family remains an important source for support, encouragement, and guidance. Problematic family relationships can undermine the family's ability to help the child develop positive attitudes and values. Playing an active role in children' lives and having good family relationships provide some protective influence in reducing the chances of drug use.

Feoktistova A. I. Information Technologies of Training as a Means of Optimiza tion of the Control and Estimation of Knowledge of the Cadets in Higher Military School // Russian Scientific Journal. – 2008. – № 3 (4). – PP. 218 – 223. [0,5 п. л.]

Key words

Information technology of training, control of knowledge, optimization, automated monitoring system and estimations of knowledge, test technique

Summary

In given article information technologies of training, in particular, automated monitoring systems and estimations of knowledge are considered. The analysis of the traditional monitoring system is given. The criteria of optimization of the monitoring system and estimation of knowledge are certain(determined).

Tsarjova L. M. Play as a Means of Developing Aesthetic Values in Teaching // Russian Scientific Journal. – 2008. – № 3 (4). – PP. 224 – 228. [0,5 п. л.]

Key words

Aesthetic values in education, aesthetic education, personality development, game, play, role play, performing (acting) art of performing, game activity, educational games

Summary

The present article deals with playing methods being one of the most effective means of aesthetic educational conceptions in the University. The article also presents the experience in the process of teaching students of philology applying role plays and the art of performing.

Bashkireva T. V., Severin A. E. , Semenov J. N., Bashkireva A. V. Influence of Temperament on Adaptable Reactions of Cardiovascular System in Extreme Conditions of Professional Work // Russian Scientific Journal. – 2008. – № 3 (4). – PP. 229 – 237. [0,7 п. л.]

Key words

Temperament, heart rate variability, adaptation, adaptable reactions

Summary

Adaptive-psychological reactions at persons of a dangerous trade, on an example of military men of sportsmen of parachute's, in working extreme conditions on parameters of the analysis of variability of an intimate rhythm with use of a hardware-instrument complex «Varicard» in view of type of temperament and a level of stress with a view of preventive maintenance of technogenic accidents are studied.

АВТОРЫ (AUTHORS)

АВДОНИН Владимир Сергеевич – доктор политических наук, профессор Центра европейской политики и права Рязанского государственного университета им. С. А. Есенина

БАГРАМЯНЦ Марина Левенбертовна – кандидат психологических наук, доцент, заведующая кафедрой философии и психологии Московского государственного технического университета «МАМИ»

БАШКИРЕВА Анастасия Викторовна – психолог Центра психологической службы Рязанского государственного университета им. С. А. Есенина

БАШКИРЕВА Татьяна Валентиновна – кандидат биологических наук, доцент кафедры психологиии Рязанского государственного университета им. С. А. Есенина

БОБЫЛЁВА Ольга Алексеевна – аспирант кафедры педагогики Рязанского государственного университета им. С. А. Есенина

ЕРЕМКИНА Ольга Васильевна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогических технологий Рязанского государственного университета им. С. А. Есенина

ИВАНОВ Дмитрий Александрович – старший научный сотрудник отдела археологии ГУК «Центр сохранения объектов культурного наследия» (г. Рязань).

ИВАНОВА Лариса Борисовна – преподаватель кафедры иностранных языков Рязанского военного автомобильного института имени генерала армии В. П. Дубынина

ИГНАТЬЕВ Владимир Александрович – доктор философских наук, профессор кафедры философии Рязанского государственного университета им. С. А. Есенина

ИСАЕВА Оксана Николаевна – начальник отдела внеучебной работы Управления учебно-воспитательной работы Рязанского государственного университета им. С. А. Есенина

КАШНИКОВ Борис Николаевич – доктор философских наук, профессор кафедры практической философии Государственного Университета – Высшей школы экономики (г. Москва)

КОНДРАШОВ Александр Иванович – председатель Шиловского межрегионального историко-краеведческого общества памяти И. И. Срезневского

КОРЯК Наталья Александровна – учитель истории и английского языка средней общеобразовательной школы № 14 с углублённым изучением английского языка г. Рязани

КОСТИКОВА Лидия Петровна – кандидат педагогических наук, доцент, заведующая кафедрой иностранных языков факультета истории и международных отношений Рязанского государственного университета им. С. А. Есенина

ЛОСЕВ Юрий Иванович – доктор исторических наук, профессор, проректор по научной работе, заведующий кафедрой всеобщей истории Рязанского государственного университета им. С. А. Есенина, член-корреспондент РАЕН, почётный работник высшего профессионального образования

МАКАРЧУК Ольга Ивановна – кандидат исторических наук, НИИ МВД РФ (г. Москва)

МАМЕДОВА Наталья Валентиновна – преподаватель кафедры иностранных языков Рязанского высшего воздушно-десантного командного училища имени генерала армии В. Ф. Маргелова (РВВДКУ)

МАРКОВ Алексей Сергеевич – кандидат психологических наук, доцент кафедры электрооборудования артиллерийских комплексов Коломенского высшего артиллерийского командного училища (военного института), докторант Психологического института РАО по специальности 19.00.07 – педагогическая психология

МАРТИШИНА Нина Васильевна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогических технологий Рязанского государственного университета им. С. А. Есенина

МУШАКОВ Алексей Анатольевич – декан факультета физической культуры Московского института физической культуры и спорта, соискатель кафедры педагогики Российского государственного университета физической культуры, спорта и туризма

НАГОРОВ Павел Сергеевич – профессор, главный научный сотрудник АНО «Научно-иссследовательский институт психологии и развития способностей, кандидат педагогических наук Тел./факс (4912) 21-77-77; 24-10-52, E-mail: niipsycho@rambler.ru

ПОДОЛЬ Рудольф Янович – кандидат философских наук, доцент, заведующий кафедрой философии Рязанского государственного университета им. С. А. Есенина

ПОТАПОВА Наталья Сергеевна – ассистент кафедры иностранных языков Рязанского государственного агротехнологического университета им. П. А. Костычева

РАЗОРЕНОВА Елена Львовна – старший преподаватель кафедры общей педагогики педагогического факультета Православного Свято-Тихоновского гуманитарного университета, соискатель степени кандидата педагогических наук кафедры педагогики Рязанского государственного университета имени С. А. Есенина

РЕЕНТ Юрий Арсенович – доктор исторических наук, профессор кафедры истории и философии Академии ФСИН России.

РЫНДИН Игорь Жанович – старший научный сотрудник научно–исследовательской лаборатории проблем регионализации образования Рязанского областного института развития образования (НИЛ ПРО РИРО)

СЕВЕРИН Александр Евгеньевич – доктор медицинских наук, профессор кафедры физиологии Российского университета дружбы народов, академик Российской экологической академии наук (РЭА)

СЕМЕНОВ Юрий Николаевич – директор института внедрения новых медицинских технологий «РАМЕНА» (г. Рязань)

УСТИНОВА Юлия Викторовна – ассистент кафедры иностранных языков Рязанского государственного агротехнологического университета им. П. А. Костычева

ФАДЕЕВА Александра Васильевна – ассистент кафедры иностранных языков факультета истории и международных отношений Рязанского государственного университета им. С. А. Есенина

ФЕОКТИСТОВА Алла Ивановна – преподаватель кафедры автоматизированных систем управления войсками и связи Рязанского высшего военного командного училище связи имени Маршала Советского Союза М. В. Захарова (РВВКУС)

ЦАРЁВА Лилия Михайловна – аспирантка кафедры педагогических технологий Рязанского государственного университета им. С. А. Есенина

ЭРЛИХСОН Ирина Мариковна – кандидат исторических наук, докторант кафедры новой и новейшей истории Московского педагогического государственного университета.

ОФИЦИАЛЬНОЕ СООБЩЕНИЕ РЕДАКЦИИ «РОССИЙСКОГО НАУЧНОГО ЖУРНАЛА»

Редакция сообщает, что статья профессора Б. Н. Кашникова «Чеченский терроризм. Взлёт и падение», опубликованная в «Российском научном журнале» № 2 (3) за 2008 г. выполнена при поддержке индивидуального исследовательского гранта 2007 года Научного Фонда ГУ – ВШЭ (гранта 07– 01– 84).

ПОПРАВКА

Из-за технической ошибки аннотацию на английском языке статьи И. Ж. Рындина «Конфигурация княжеской власти на Руси в правление Ярославичей (1054 -1093 гг.)» в «Российском научном журнале» № 2 (3), С. 200 за 2008 год следует читать как:

Ryndin I. G. The Configuration of Princely Power in Yaroslavich' Government on Russ // Russian Scientific Journal. – 2008. – № 2 (3). – PP. 3 – 14.

Key words

«Row» of Yaroslav, generic elderity, princely «lestvica», political power configuration, the «youngest son» effect, the «generation shift» effect

Summary

The article makes the analysis of annalistic information about the structure of political power in Kiev's Russ during the government of Yaroslav's the Wise sons. The heritage system is investigated, some aspects of generic law and princess' political power configuration on Russ in various time periods.

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. Объём статьи - до 20 машинописных листов, сообщения - до 10. Сноски и примечания, список литературы формировать единым списком под названием **Примечания** - в конце статьи, **не автоматическим** способом. 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. Материалы п. 2 составляют объём редактирования.

4. Расходы по редактированию статьи составляют 200 руб. за машинописный лист формата А4. К тексту статьи обязательно прикладывается копия квитанции об оплате редактирования.

5. Стоимость пересылки одного экземпляра журнала: по России -100 руб.; по странам СНГ - 250 руб.; стран дальнего зарубежья - определяется расчётным путём.

6. 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,

7. Автору статьи высылается один бесплатный экземпляр журнала.

8. Наш почтовый адрес:

119313, Москва, Ленинский пр., 89, оф. 2. «РИЭПСИ». «Российский научный журнал».

9. Наши банковские реквизиты:

Счёт № 40703810211000000040 В ФАКБ «СЛАВЯНСКИЙ БАНК» (ЗАО) в Рязани:
ИНН 7722061076, КПП 623402001,
ОГРН 1027739121849, БИК 046126702,
к/с 30101810700000000702 в ГРКЦ ГУ БАНКА РОССИИ ПО РЯЗАНСКОЙ ОБЛ.
АНО «Рязанский институт экономических, правовых, политических и социологических исследований и экспертиз»
ОКАТО 61401380000
Наименование платежа:
целевые взносы КБК 07330302010010000180

РОССИЙСКИЙ НАУЧНЫЙ ЖУРНАЛ

Свидетельство о регистрации средства массовой информации – – ПИ №ФС77–27621 от 21 марта 2007 г. выдано Федеральной службой по надзору за соблюдением законодательства в сфере массовых коммуникаций и охране культурного наследия.

УЧРЕДИТЕЛИ: В. П. НАГОРНОВ, Ю. В. ГЕРАСЬКИН

ИЗДАТЕЛЬ: АНО «РИЭПСИ»

АДРЕС РЕДАКЦИИ:
119313, Москва, Ленинский пр., 89, оф. 2

Тел./факс: (4912) 25-45-74, моб. 8-910-505-45-43
E-mail: rosnauka@mail.ru

Сдано в набор 25.07.2008.
Подписано в печать 25.07.2008.
Тираж 1 200 экз.
Заказ №
Отпечатано в ООО «Полиграфия»
390000, Рязань, ул. Почтовая, 61, стр. 9а.