РОССИЙСКИЙ НАУЧНЫЙ ЖУРНАЛ 4(5)' 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»

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

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

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, 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 развития Психологического института РАО

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

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

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

УХОВ Юрий Иванович – член Совета, профессор, доктор медицинских наук, зав. кафедрой гистологии и биологии ГОУ ВПО «Рязанский государственный медицинский университет 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
Рындин И. Ж. Русские княжества в период правления сыновей Владимира Мономаха – Мстислава и Ярополка (1125 – 1139 гг.). 3
Вагнер Г. К. «Троица» Андрея Рублёва в свете «Истории античной эстетики» А. Ф. Лосева....14
Лылова М. Е. Канцлер Екатерины Великой Александр Андреевич Безбородко....22
Эрлихсон И. М. Английская утопическая мысль XVI-XVII веков (к вопросу об историографии проблемы в отечественной и зарубежной литературе)....31
Соколов В. И. Ответ сталинистам: о Сталине, сталинистах и попытках третьей ресталинизации (К 70-летию «Большого террора» 1937-1938 годов)....46

II. ПЕДАГОГИКА И ПСИХОЛОГИЯ
Ежова Е. Ю. Развитие эстетической культуры личности будущего педагога в образовательном пространстве вуза....61
Ельцов А. В., Захаркин И. А., Шуйцев А. М. Обучение физике в условиях профильной старшей школы....68
Ершова Р. В. Организованность как профессионально важное качество педагога....75
Копылова Н. А. Взаимодействие преподавателей и студентов в высшей школе....81
Костикова Л. П. Поликультурная толерантность как неотъемлемый компонент образования новой формации....88
Мадалиева З. Б. (*Казахстан*) К проблеме взаимосвязи эмоционального выгорания и адаптационного потенциала учителя....96
Марков А. С. Психолого-педагогические особенности подготовки преподавательского состава военных вузов....102

III. СТРАНИЦА МОЛОДОГО УЧЁНОГО
Бобылёва О. А. Социальная активность как фактор развития социального потенциала личности старшеклассника....110
Кузьмин Т. А. Теоретические и методические проблемы исследования уровня притязаний личности....120
Назукина А. А. Первые дни казённой винной монополии 1894 года в Москве и Московском уезде....127
Первухина Т. С. Краеведческий аспект культурологической работы по всестороннему развитию личности на занятиях русского языка как иностранного....132
Селезнева М. В. Особенности развития субъектности курсантов военного вуза в ходе образовательного процесса....138
Сидоркина Е. В. Студенческий коллектив: основы формирования и деятельности в контексте многоуровневого обучения и воспитания....145
Сыркина А. Л. Метод исследования ценностно-смысловых конструктов личности профессионала....152
Фомашина Н. В. Самообразование в структуре профессиональной подготовки специалистов....166
Храмова Е. Б. Формирование ценностных ориентаций будущих специалистов в процессе изучения иностранного языка в техническом вузе....172
Чулаева О. С. Проблема формирования ключевых компетенций у студентов средних профессиональных учебных заведений....178

IV. ЮРИСПРУДЕНЦИЯ И КРИМИНОЛОГИЯ
Кутякин С. А. От тюремной общины до криминальной оппозиции (история развития феномена)....184

V. БИОЛОГИЯ И МЕДИЦИНА
Епифанов А. Г. , Епифанова Е. А. Современные взгляды на этиологию и патогенез облитерирующего тромбангиита 198

VI. ТОЧНЫЕ И ТЕХНИЧЕСКИЕ НАУКИ
Айкеева А. А. (*Казахстан*) Динамический анализ эластичных элементов уплотняющих устройств пневмоподъёмных установок при движении скипа....208
Жаутиков Б. А. (*Казахстан)* Модель электрической сети с компенсацией реактивной мощности....217
Тарасов В. В. Функциональные возможности стохастических базисов в расширенной суперпозиции Яблонского....222

Библиография....231
Summary....238
Authors....245

РЯЗАНСКИЙ ОБЛАСТНОЙ ИНСТИТУТ РАЗВИТИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

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

РУССКИЕ КНЯЖЕСТВА В ПЕРИОД ПРАВЛЕНИЯ СЫНОВЕЙ ВЛАДИМИРА МОНОМАХА – – МСТИСЛАВА И ЯРОПОЛКА (1125 – 1139 гг.)

И. Ж. Рындин

Анализ политической ситуации в Киевской Руси после смерти Владимира Мономаха. Причины успешной передачи киевского престола по принципу майората. Структура политической власти в правление Мстислава Великого. Анализ причин междоусобной войны, возникшей в начале правления Ярополка Владимировича.

Ключевые слова
Структура политической власти на Руси, «ряд» Ярослава, «ряд» Владимира Мономаха, княжеская «лествица», родовое старейшинство, старшинство физическое и старшинство генеалогическое, майорат, конфигурация княжеской власти, прецедентное право

Политическая система, созданная Владимиром Мономахом базировалась на принципе «призвания» народом. По выбору киевлян он сам вокняжил в Киеве, по воле киевского вече ему наследовал его сын Мстислав в 1125 г. Это было сделано вопреки законам родового старшинства, ибо старшим в роде русских князей на то время являлся последний внук Ярослава Мудрого черниговский князь Ярослав Святославич. Если у Владимира Мономаха соперниками в борьбе за великое княжение являлись его двоюродные братья, примерно одинакового с ним возраста, то его сын в борьбе за великокняжеский стол обошёл своего двоюродного дядю, т. к. был, по всей видимости, не намного, но старше того.

Помимо Ярослава Святославича по возрасту и родовому счету старше Мстислава были полоцкие Всеславичи – Борис, Давыд, Святослав и Ростислав. Сыновья Святополка Брячислав и Изяслав были гораздо младше Мстислава, но они также могли претендовать на Киев по родовому счету. Наконец, выше его по родовому обычаю считались многочисленные Давыдовичи и Ольговичи.

Успешному вокняжению Мстислава в Киеве благоприятствовали не только его личные качества, но и некоторые объективные факторы. Прежде всего, то, что Ярослав Святославич был далеко не таким деятельным князем, как его старшие братья. Неудачи преследовали его во всех начинаниях. Как покажет будущее, он не смог удержать за собой даже Чернигов, вынужденный уступить его своему племяннику Всеволоду Ольговичу. Последний, будучи старше по возрасту всех Давыдовичей, по сути, возглавил коалицию черниговских князей. Всеволод, по-

видимому, был не намного, но младше своего троюродного брата Мстислава. Кроме того, он был женат на его дочери. Это делало его по родовому счету ниже тестя. Поэтому на Киев в 1125 г. он и не претендовал. Но Чернигов спустя два года захватил у своего стрыя (дяди по отцу).

Конечно же, его поступок нарушал все нормы родового старшинства. Видимо, он надеялся на поддержку своего тестя, опасавшегося Ярослава как возможного соперника за киевский престол. Лишенный же Чернигова Ярослав становился совершенно не опасным. Как показали дальнейшие события, Мстислав в конечном итоге поддержал зятя.

Владимир Мономах и его сыновья несли взамен родовому праву право «призвания» народом и право прецедентов, т.е. узаконения неправомочных захватов. Для обоснования вокняжения первого в Киеве была отредактирована Повесть временных лет. В ней появился рассказ о призвании варягов, используемый родом Мономаха как возможный прецедент вокняжения в результате движения народных масс, или, как сказали бы сейчас, «бархатных революций».

Всеволод Ольгович чутко уловил веяния времени и не замедлил воспользоваться сложившейся ситуацией, правда, довольно своеобразно, т. к. никакого народного движения в его пользу в Чернигове не наблюдалось. Наоборот, чтобы осуществить задуманное, Ольговичу пришлось перебить почти всех черниговских бояр, поддерживающих Ярослава Святославича.

Итак, после смерти Владимира Мономаха в двух главных городах Киевской Руси произошла, по сути, узурпация власти более младшими членами великокняжеской фамилии. В Переяславле в это время на княжении сидел Ярополк Владимирович, в Турове – Вячеслав Владимирович, в Ростове и Суздале – Юрий Владимирович, во Владимире Волынском – Андрей Владимирович. В Новгороде – Всеволод Мстиславич, в Курске – Изяслав Мстиславич, в Смоленске – Ростислав Мстиславич. Таким образом, протестовать против узурпаций было некому. В 1129 г. Ярослав Святославич умер на княжении в Муроме. Еще в 1127 г., уходя из Чернигова, он посадил в Рязани старшего сына Святослава, который после его смерти перешел в Муром, а в Рязани вокняжил младший Ярославич – Ростислав [1]. По сведениям В. Н. Татищева после вокняжения Всеволода Ольговича в Чернигове Давыдовичи получили Северскую землю. Неизвестно, был ли жив в это время бывший муромский князь Всеволод Давыдович или же старшинство в этой ветви черниговских князей уже перешло к Владимиру Давыдовичу.

Таким образом, вся Киевская Русь, за исключением Полоцкого княжества, признавала своим властителем старшего Мономашича. В 1128 г. была предпринята широкомасштабная акция, целью которой являлось полное подчинение полоцких князей. Мстислав разработал план, по которому в Полоцкое княжество с разных сторон вторгались дружины подвластных Киеву князей. Одно из этих направлений было на Изяславль. К этому городу было предписано идти дружинам Вячеслава Владимировича из Турова, Андрея Владимировича с Волыни, Всеволода Давыдовича из Городца и Вячеслава Ярославича из Клецка. Сыну своему Всеволоду с новгородцами Мстислав велел идти к Неключу. Всеволоду Ольговичу с братьями было велено идти из Чернигова на Стрежев к городу Борисову. С ним же шёл киевский воевода Иван Войтишич. Сыну Изяславу Мстислав велел идти из Курска к Логожску. Другому сыну Ростиславу со смолянами – к Друцку. В конечном итоге все князья должны были собраться у Борисова 14 августа [2. С. 196].

Хотя, безусловно, целью этой акции было подчинение Полоцкой земли Киеву, сквозь скупой летописный текст можно угадать и повод, который был использован для этого похода. Как известно, ре-

зультатом этой акции стало изгнание полочанами князя Давыда Всеславича с сыновьями из города и приглашение на княжение Бориса-Рогволода Всеславича. Можно предположить, что поводом для похода послужило изгнание князем Давыдом своего престарелого брата Бориса-Рогволода из Полоцка. Последний мог обратиться за помощью к киевскому князю, который не замедлил воспользоваться такой возможностью установить свой контроль над Полоцкой землей. В том же году летопись сообщает о смерти Бориса в Полоцке.

Это предположение подтверждает тот факт, что военные действия пришлось вести лишь под Изяславлем, князь которого Брячислав бежал к отцу в Полоцк. Как известно, Логожск сдался Изяславу Мстиславичу без боя. Вскоре им был пленен и Брячислав Давыдович, приходившийся ему зятем. Любопытно, что среди целей походов не значится Минск, покоренный еще Владимиром Мономахом в 1119 г.

Что произошло в Полоцке по смерти Бориса неизвестно. Можно лишь предположить, что Рогволодовичи, после смерти отца, уступили Полоцк своему дяде Давыду Всеславичу. В 1129 г. старшие полоцкие князья с женами и детьми были высланы в Византию, к зятю Мстислава, императору Иоанну. Среди них были: Давыд, Святослав и Ростислав Всеславичи и двое Рогволодовичей. Полоцкое княжение было дано Изяславу Мстиславичу.

Таким образом, при Мстиславе Владимировиче, как и при отце его, Владимире Мономахе, на Руси сохранялась твердая власть великого князя, основанная на военной силе и авторитете последнего.

На момент смерти князя Мстислава (1132 г.) на Руси сложилась следующая политическая конфигурация: его наследник и брат Ярополк сидел в Переяславле, другие братья, Вячеслав – в Турове, Юрий – в Ростове и Суздале, Андрей на Волыни; сыновья: Всеволод – в Новгороде, Изяслав – в Полоцке, Ростислав – в Смоленске.

В Чернигове старшим князем был Всеволод Ольгович. Северская земля принадлежала Давыдовичам. Муром и Рязань – Ярославичам.

По мнению Л. В. Алексеева, «после высылки князей в Византию (1130 г.) в Полоцкой земле оставалось, по-видимому, несколько второстепенных князей» [3. С. 232]. Из полоцких Всеславичей был оставлен князем в Изяславле Василько Святославич, приходившийся Владимиру Мономаху родным внуком, а Мстиславу Владимировичу – племянником. Видимо, остались в Полоцкой земле и минские Глебовичи. Во всяком случае, о них нет никаких упоминаний до 1151 г.

В Червонной Руси правили сыновья Ростиславичей: Владимирко и Ростислав Володаревичи – в Звенигороде и Перемышле, Игорь и Ростислав Васильковичи – в Галиче и Теребовле.

Неизвестно, был ли жив в 1132 г. клецкий князь Вячеслав Ярославич. У него был брат Юрий, упомянутый в летописях лишь в 1149 г. Всеволодко Давыдович продолжал княжить в г. Городень Волынской области. По сведениям В. Н. Татищева у него был брат Игорь, но где он правил неизвестно [4. С. 15].

Князь Ярополк почти ни в чем не уступал Мстиславу, а как военачальник, даже превосходил его. Правление Ярополка обещало быть столь же славным, как правления его отца и старшего брата. Как отмечает С. М. Соловьев, «у Ярополка не было соперников: он был единственный князь, который мог сесть на старший стол по отчине и дедине» [5, С. 403]. В самом деле: уже не было в живых ни одного Святославича и ни одного Святополчича. Всеславичи – самые старейшие русские князья – находились в ссылке в Византии. Реальными претендентами на киевский престол оставались Давыдовичи и Ольговичи. Любопытно, что Давыдовичи – сыновья старшего Святославича – уступили первенство сыну младшего Святославича, но старшего их по возрасту – Всеволоду

Ольговичу. Очевидно, преимущество более старших по возрасту среди одного поколения играло существенную роль при определении старшинства. В таком случае стоявшие выше по родовому счету муромо-рязанские Ярославичи – Святослав и Ростислав – будучи гораздо младше Ярополка, не могли составлять ему серьезной конкуренции.

В. О. Ключевский выделял два условия определения старшинства: *порядок поколений*, т. е. расстояние от родоначальника (*старшинство генеалогическое*), и *порядок рождений*, т. е. сравнительный возраст лиц в каждом поколении (*старшинство физическое*) [6. С. 65]. Все дальнейшие княжеские усобицы он объясняет сложностью определения старшинства среди размножившихся потомков Ярослава Мудрого и Владимира Святославича. «Первоначально, – рассуждает В. О. Ключевский, – в пределах простой семьи, то и другое старшинство, генеалогическое и физическое, совпадают: старший по одному порядку старше и по другому. Но с расширением простой семьи, т. е. с появлением при отцах и детях третьего поколения – внуков, это совпадение обыкновенно прекращается. Старшинство физическое расходится с генеалогическим, сравнительный возраст лиц не всегда отвечает расстоянию от родоначальника. Обыкновенно бывало и бывает, что дядя старше племянника, раньше его родился; потому дядя в силу самого генеалогического своего звания выше племянника и считался названным отцом для него» [6. С. 65].

В. О. Ключевский видит причину междоусобиц на Руси в том, что политическую систему, установленную Ярославом Мудрым, «стало трудно прилагать к дальнейшим поколениям Ярославова рода, когда он размножился и распался на несколько параллельных ветвей, когда в княжеской среде появилось много сверстников и трудно стало распознать, кто кого старше и насколько, кто кому как доводится» [6. С. 65]. «Большая часть княжеских усобиц XI и XII вв. выходила именно из столкновения старших племянников с младшими дядьями, – продолжает далее В. О. Ключевский, – т. е. из столкновения первоначально совпадающих старшинства физического с генеалогическим. Князья не умели выработать способа точно определять старшинство, который разрешал бы все спорные случаи в их генеалогических отношениях. Это неумение и вызвало к действию ряд условий, мешавших мирному применению очередного порядка владения» [там же. С. 65 – 66].

Передача великого княжения Ярополку прошла безболезненно, хотя старше его по родовому счету были три Всеславича, высланные в Византию, двое Давыдовичей, четверо Ольговичей и двое Ярославичей. По соглашению умирающего Мстислава с Ярополком, сына первого, Всеволода, предполагалось перевести из Новгорода в Переяславль, а на его место направить другого сына Мстислава – Святополка. Причем из летописи следует, что передача эта была оговорена еще самим Владимиром Мономахом перед кончиной. («В то ж(е) лѣт(о) Ярополкъ приведе Всеволода Мстиславич(а) из Новагорода и да ему Переяславль по кр(е)стному целованию, якож(е) ся бяше урядил со брат(о)мъ своим Мстиславом по отню повелѣнию, якож(е) има бяшет далъ Переяславль со Мстиславом [2. С. 107]).

Таким образом, можно заключить, что помимо «ряда» Ярослава существовал еще и «ряд» Мономаха, который, очевидно, предусматривал раздел всех волостей, подвластных Мономаху, и, самое главное, сохранение их в роде Мономашичей. Это едва ли не единственный пример в Киевской Руси оставления стола сыновьям в общее владение. Но, как известно, Мстислав никогда не княжил в Переяславля, заняв после смерти отца великокняжеский престол. Может быть, Владимир Мономах утверждал права Мстислава на Переяславль на тот случай, если бы тому по каким-либо причинам не удалось бы утвер-

диться в Киеве? А. Е. Пресняков видит в этом смысл предоставления Мстиславу права «распорядиться переяславским столом и утвердить на него отчинные права Мстиславичей» [7. С. 71]. Далее А. Е. Пресняков задаётся вопросом: «Исчерпывалось ли содержание Мономахова ряда преемством Ярополка по Мстиславе на киевском столе с передачей Переяславля Мстиславичам?» И тут же отвечает: «Едва ли. Когда Ярополк передал Всеволоду Переяславль, вызвав его из Новгорода, то Юрий и Андрей Владимировичи поняли это как шаг к передаче ему и киевского стола по Ярополке: «…се Ярополкъ, брать наю, по смерти своей хощеть дати Кыевъ Всеволоду, братану своему», порешили они и выгнали его (Всеволода – И. Р.) и Переяславля» [там же].

Но в таком случае получается, что младшие Мономашичи пошли наперекор последней воли их отца. В противном случае необходимо допустить тот факт, что в так называемом «ряде» Мономаха дело ограничивалось лишь закреплением Переяславля за Мстиславичами, судьба же Киева после смерти Ярополка не оговаривалась. Скорее всего, Владимир Мономах в своем «ряде» лишь пытался сохранить Киев у своего потомства, никак не выделяя при этом сыновей Мстислава. Но, что же тогда вызвало такую болезненную реакцию младших Владимировичей, и в особенности Юрия Долгорукого? Иными словами, что же послужило причиной затяжной феодальной войны?

Как правильно подметил А. Е. Пресняков, «переход на юг Всеволода Мстиславича получил такое же значение, как в 1117 г. появление Мстислава в Киевской земле» [там же]. «Можно, конечно, – продолжает А. Е. Пресняков, – при отрывочности наших известий колебаться: отнести ли план преемства Мстиславичей по Ярополке на киевском столе к ряду Мономахову или к соглашению Мстислава с Ярополком? Но колебания эти устраняются, полагаю, самым характером как завещания Мономаха относительно Переяславля, которое создавало права на него киевского князя Мстислава с потомством, хотя временно волость и оставалась в руках Ярополка, так и содержанием завещания Мстислава, оставившего брату Киев, вместе с опекой над сыновьями. Совокупность известий дает представление о последовательно проводимой династической реформе, вполне согласной с общим характером деятельности Мономаха; и нет оснований противополагать планы и соглашения Мстислава с Ярополком содержанию Мономахова ряда» [7. С. 71 – 72].

Таким образом, необходимо четко разделить «ряд» Мономаха и «завещание» Мстислава, признав их как два последовательных шага в общей династической реформе, задуманной Владимиром Мономахом и продолженной его сыном Мстиславом. «Дело шло об утверждении за одной из линий Мономахова потомства как исключительных прав на владение Киевом, Переяславлем и Новгородом, так и связанного с киевским столом старейшинства в земле русской, руководящей роли во всей системе русских земель-княжений, – продолжает свою мысль А. Е. Пресняков. – Речь шла обо всем наследии Владимира и Мстислава – владельческом и политическом. Только такое толкование дошедших до нас отрывочных известий, согласное с общим направлением политики Владимира и Мстислава, дает объяснение и той упорной борьбе, какая завязалась между Мономашичами при первой попытке осуществить на деле новый порядок преемства на столе киевском» [7. С. 72].

Данная фраза историка была приведена полностью, поскольку при всей ее категоричности, она не объясняет того, почему же Юрий и Андрей Владимировичи с оружием в руках ополчились на старшего брата и племянников если передачу Переяславля Мстиславу и Ярополку санкционировал еще Владимир Мономах?

Видимо, придется, все же, не согласиться с историком, что передачей прав

на Переяславль Мстиславу и Ярополку Владимир Мономах хотел утвердить отчинные права Мстиславичей на эту волость. Скорее всего, прав С. М. Соловьев, отметивший, что передача прав старшим Мономашичам на Переяславль «при тогдашних понятиях… еще не значило, чтоб они имели право оставить этот город в наследство сыновьям своим мимо других братьев» [5. С. 404]. То есть, необходимо констатировать наличие в данном конкретном случае норм родового права. Таким образом, причиной крупнейшей феодальной войной на Руси было нарушение родовых прав младших сыновей Владимира Мономаха.

По мнению А. Е. Преснякова, «ничто не указывает на то, чтобы в их (Мономаха и Мстислава – И. Р.) планах играла какую-либо роль идея майората, чтобы она приходила им в голову» [7. С. 72]. Однако далее А. Е. Пресняков совершенно справедливо замечает, что традиция, шедшая от Владимира Мономаха и Мстислава по закреплению прав старшей ветви Мономашичей на Киев, в конечном итоге, была поддержана и принята населением Киевской земли.

Ещё одной причиной попытки закрепления за старшими Мстиславичами Переяславской земли было отмеченное В. О. Ключевским сближение возрастов младших дядьев и старших племянников: «при тогдашней привычке князей жениться рано и умирать поздно иной племянник выходил летами старше иного дяди. У Мономаха было восемь сыновей: пятый из них, Вячеслав, раз сказал шестому, Юрию Долгорукому: «я был уже бородат, когда ты родился». Старший сын этого пятого бородатого брата, а тем более первого – Мстислава, мог родиться прежде своего дяди Юрия Долгорукого. Отсюда возникал вопрос: кто выше на лествице старшинства, младший ли летами дядя или младший по поколению, но старший возрастом племянник?» [6. С. 65].

По сведениям В. Н. Татищева Юрий Долгорукий родился в 1090 году [4. Т. II. С. 96], а второй Мстиславич – Изяслав – в 1096 году (очевидно, свое имя он получил в честь своего дяди Изяслава Владимировича, убитого 6 сентября 1096 г. под Муромом) [там же. Т. III. С. 48] (Всеволод, следовательно мог родиться до 1095 года, скорее всего, он был назван в честь прадеда, Всеволода Ярославича, умершего в 1093 году).

По последним научным данным Юрий Долгорукий родился около 1096 года [8. С. 36]. То есть, он был ровесником старших Мстиславичей, возможно даже младше Всеволода, которому Ярополк передал Переяславль после своего вокняжения в Киеве. Более того, необходимо отметить, что помимо того, что Юрий был сыном от 2-го брака Владимира Мономаха, возможно, что он родился в то время, когда 1-я жена Мономаха – дочь англо-саксонского короля Гарольда II Гита – была ещё жива, поскольку в своем «Поучении…», в эпизоде, который мог быть датирован не ранее февраля 1097 года, Мономах говорит о матери Изяслава как о живой [9. С. 166 – 167].

Если принять во внимание тот факт, что Юрий был младше своего старшего племянника, то т. н. эффект смещения колен, отнесённый к его сыну Всеволоду Большое Гнездо, вполне можно применить и к нему самому [см. 11. С. 7].

Таким образом, помимо того, что Юрий был по возрасту ровесником Всеволоду и Изяславу, он родился еще при жизни 1-й супруги Владимира Мономаха – Гиты, что также могло являться одной из причин желания старших Мономашичей отстранить его от наследования наиболее значимых родовых отчин. Однако из дошедших до нас источников нигде нет намека на то, что Юрий был незаконным сыном Мономаха. А. Ю. Карпов высказывает мысль, что к этому времени Гита были в разводе с мужем и являлась послушницей монастыря, ссылаясь при этом на латинское сочинение 1-й половины XII в., повествующее о святом Пантелеймоне, в котором Гита проживает почему-то

не с мужем в Переяславле, а у сына в Новгороде. У него же она спрашивает разрешения совершить поломничество в Иерусалим [8. С. 36 – 37].

Как отмечает И. Я. Фроянов, именно в это время начинает появляться сбивчивость в терминологии родства при обращении князей друг к другу («ты отец, ты господин, ты брат», «брат и отец», «отче, господине», «ты мои еси отец, а ты мои сын, у тебя отца нету, а у меня сына нетуть, а ты мои сын, ты же мои брат»). «Такая терминологическая сбивчивость была, очевидно, обусловлена некоторой неопределенностью и запутанностью находящихся в процессе формирования межкняжеских отношений. Поэтому мы далеко не всегда можем чётко себе представить место, занимаемое тем или иным князем на иерархической лестнице» [10. С. 55]. «Незавершенность упомянутого процесса сказывалась и на княжеском «старейшинстве», – продолжает И. Я. Фроянов, – которое обеспечивало его носителю право политического верховенства, превращая последнего в сюзерена, окруженного вассалами. Старейшинство приобреталось отнюдь не всякий раз посредством родового старшинства, т. е. по старости лет. Оно добывалось различными способами вплоть до захвата силой» [там же].

Очевидно, младшие Мономашичи – Юрий и Андрей – знали или догадывались о замысле своих старших сводных братьев.

По лаконичному сообщению летописи, Всеволод «заутра сѣде в нем (Переяславле – И. Р.), а после обѣда выгна ег(о) Гурги, приеха на н(ь) с полком своимъ, и седѣ Гургии дни 8, и введе и Ярополкъ кр(е)стного дѣля целования. [И] посла по другаго Мстиславич(а), по Изяслава, в Полтескъ и привед(е) и клятвою» [2. С. 107 – 108].

Видимо, после долгих переговоров Ярополку удалось убедить Юрия, что он дает Мстиславичам Переяславль не с целью утвердить их своими наследниками, а для того, чтобы иметь на южных рубежах Киевского государства надежного князя, способного противостоять половецкой угрозе. В доказательство своих слов великий князь даже пошел на то, чтобы заменить Всеволода на более младшего Изяслава, который не смог бы, минуя брата, вокняжить в Киеве после Ярополка. Тем самым, как казалось последнему, он решал сразу две проблемы: и крестного целования перед Мстиславом не нарушал и младших братьев умиротворял.

Однако, вместо умиротворения, эти действия великого князя вызвали сразу два кризиса: новгородский и полоцкий. В Новгороде с большим недовольством восприняли уход князя Всеволода в Переяславль, и обратно Мстиславич был принят с большой неохотой. Фактически он потерял прежнюю власть над Новгородом и вынужден был заключить «ряд» с новгородцами. В Полоцке события были более драматичными. После ухода Изяслава, полочане прогнали его младшего брата Святополка, пригласив на престол внука князя Всеслава Василька Святославича, княжившего до этого в Изяславле и матерью которого была дочь Владимира Мономаха, следовательно сестра Ярополка и его братьев. Этим, видимо, и объясняется тот факт, что в Киеве эту перемену восприняли совершенно спокойно, а Полоцк остался в сфере влияния киевских князей.

Кроме того, Ярополку было в то время не до Полоцка: назревали новые неурядицы в семье Мономашичей. Теперь уже права на Переяславль предъявил следующий по старшинству за Ярополком Мономашич Вячеслав, который по нормам родового права был наследником старшего брата. Его поддержали младшие братья Юрий и Андрей.

Чтобы умиротворить братьев Ярополк силой вывел Изяслава из Переяславля, посадив там Вячеслава, до этого правившего в Турове. Изяславу он оставил Минск, все ещё державшийся Мономашичей, прибавив к нему освободившийся Туров с Пинском и Дорогичин.

Таким образом, Ярополк, в надежде ус-

тановить мир и согласие на Руси, предпочел поддержать братьев перед племянниками, то есть, отдал предпочтение родовому праву перед правом прецедентным.

Однако ожидаемого согласия вновь не наступило. Переяславская волость оказалась для Вячеслава менее привлекательной, нежели Туровская. Дело в том, что обладание этим городом давало только политические преимущества. Во всех остальных отношениях Туров выглядел более предпочтительным.

Тем временем, желая компенсировать племяннику потерю Переяславля, Ярополк отдает ему печерскую и смоленскую дани и Изяслав едет в Смоленск и Новгород собирать их. Вячеслав, видя Туров без князя, решил вернуться в свою бывшую волость. Летопись излагает это событие не совсем ясной фразой: «И поча лишатис(я) Вяч(е)слав Переяславля, и, дошед Городца, воротися опят(ь)» [2. С. 108].

Очевидно, Ярополк уговорил брата вернуться в Переяславль. Однако Вячеслав вскоре двинулся к Рязани, намереваясь отнять эту волость у сыновей умершего в 1129 году Ярослава Черниговского. Ярополк поддержал Ярославичей и Вячеслав вынужден был вновь вернуться в Переяславль. Эти события происходили уже в 1133 году. В следующем 1134 году Вячеслав, не послушав Ярополка, все же ушел из Переяславля в Туров. Причем В.Н. Татищев сообщает при этом любопытную подробность. Оказывается в Турове в это время уже сидел самый младший Мономашич – Андрей [4. Ч. II. С. 145]. В таком случае не ясна судьба Владимира Волынского. Судя по всему, Изяслав его в этом году еще не получил, поскольку в дальнейшем начинает свой поход против Юрия из Минска.

Тем не менее, поступком Вячеслава хрупкая система политического равновесия опять была нарушена. Князь, который по родовому счету являлся наследником Ярополка, сам покинул город, из которого в Киев на великое княжение перешли его дед, отец и старший брат.

Поскольку следующим по старшинству среди Мономашичей был Юрий, то он предложил Ярополку отдать Переяславль ему, обещая взамен большую часть своей Ростово-Суздальской волости. Скорее всего, Юрий оставил себе свою самую первую волость – Суздальскую. Остальная волость с Ростовом, очевидно, должна была отойти к Изяславу. Этой сделкой великий князь, казалось бы, решал все возникшие проблемы: его братья – Вячеслав, Юрий и Андрей – оказывались рядом с ним – соответственно в Турове, Переяславле и Владимире Волынском, а племянники получили солидные волости в центре и на окраинах: Новгород, Ростов, Смоленск. За Изяславом, кроме того, сохранялся Минск. Но, в который уже раз, вместо спокойствия на Руси разгорелась грандиозная феодальная война.

Мстиславичи, потеряв надежду на восстановление справедливости, заключили союз с черниговскими князьями, глава которых, Всеволод Ольгович, был женат на их сестре.

Очевидно, что виновником усобицы был князь Юрий, который не выполнил своей договоренности и не передал Изяславу Ростовскую волость. Хотя некоторые современные исследователи полагают, что в договоре шла речь не о территориальных уступках, а лишь о суздальской дани, предназначавшуюся Киеву и которую Ярополк в качестве компенсации за уступку Изяславу смоленской дани, передал своему другому племяннику Ростиславу Мстиславичу, княжевшему в Смоленске [8. С. 70 – 71].

Как следует из сведений В.Н. Татищева, Мстиславичи требовали или вернуть им Переяславль, или дать Ростов и Суздаль со всей волостью, на что князь Юрий не соглашался.

Изяслав Мстиславич со своим войском вышел из Минска и пошел к брату Всеволоду в Новгород, намереваясь силой захватить Ростово-Суздальскую землю. Од-

нако в пути новгородское войско взбунтовалось, не желая воевать с «отраслью Мономаха», тем более в союзе с Ольговичами – давними врагами Мономахова племени. В результате новгородцы вместе со своим князем повернули назад, оставив Изяслава на Волоке.

Союзные Мстиславичам Ольговичи и Давыдовичи, призвав половцев, двинули свои рати на Киев. Ярополк, Юрий и Андрей, не давая половцам соединиться с Ольговичами и Давыдовичами, выступили со своими дружинами к Чернигову и разорили все вокруг. Узнав, что новгородцы с Всеволодом возвратились назад, великий князь, решив, что войне конец, простояв несколько дней под Черниговом и не желая проливать кровь соплеменников, также вернулся в Киев. Но как только к Всеволоду подошли союзные половцы и Изяслав с братом Святополком, Ольгович пошел со своим значительно разросшимся войском к Переяславлю и Киеву, разоряя все вокруг. Он взял Городок, Нежатин и Оборуч. Ярополк тем временем стоял под Городцом Остерским. Не имея возможности переправиться через Днепр, он повернул войско на черниговские волости. Черниговские князья вынуждены были вернуться на защиту своих сел и городов. Здесь, не вступая в бой, противоборствующие стороны заключили мир, договорившись съехаться после и договориться о владениях.

Во время переговоров Мстиславичи настаивали на том, чтобы дядья им отдали то, что им их отец определил, т.е. Переяславль. В конце концов, Переяславль отдали самому младшему Мономашичу – Андрею. Изяславу достался Владимир Волынский с Луцком и всей областью, а Юрий возвратился в свою Ростово-Суздальскую волость.

Однако в неспокойном Новгороде возобладали сторонники войны с Юрием. 17 декабря 1134 года новгородское войско во главе с Всеволодом двинулось в поход. 26 января 1135 года оно было разбито ростово-суздальским войском Юрия Долгорукого на Жданьей горе. После чего Всеволод Мстиславич был лишен княжения и вместо него был посажен его сын Владимир. Однако вскоре новгородцы решили послать в Чернигов за князем Святославом Ольговичем. Все это время Всеволод с сыном находились под замком и лишь по прибытии Святослава оба были отпущены в Киев к Ярополку, который дал Всеволоду в управление Вышгород под Киевом.

Тем временем Всеволод Ольгович, видя, что старший Мстиславич продолжает войну, пришел с войском к Переяславлю, намереваясь изгнать оттуда Андрея Владимировича. Но, узнав, что Ярополк с киевлянами идет на помощь брату, отступил к Супою. В ходе битвы союзные черниговским князьям половцы побежали, лучшее войско Ярополково стали их преследовать, оставив троих братьев – Ярополка, Юрия и Андрея – в трудном противоборстве с черниговскими дружинами. Владимировичи, понеся большие потери, вынуждены были отступить, оставив поле битвы за Ольговичами и Давыдовичами. После недолгого противостояния, 12 января 1136 года был заключен мир, по которому Ольговичам была возвращена Курская волость, отданная Всеволодом Ольговичем в 1127 году Мстиславу после изгнания из Чернигова Ярослава Святославича. В Курске был посажен на княжение Глеб Ольгович.

Но и на этом усобицы на Руси не кончились. На этот раз причиной новой войны послужило изгнание Святослава Ольговича из Новгорода, вызванное тем, что Юрий пресек торговлю новгородских купцов по Волге, отчего те несли большие убытки.

Еще в 1136 году к Всеволоду в Вышгород пришло посольство новгородцев просить его вновь занять престол. Всеволод с братом Святополком выступил в поход и вскоре был уже в Пскове. Здесь к нему пришла весть, что его сторонники в городу потерпели поражение и вынуждены сами бежать к нему в Псков. Оба Мстиславича так и остались править в этом новгородском пригороде. Святослав Ольго-

вич, призвав брата Глеба из Курска, попытался было выбить их из города, но псковичи твердо стояли за своего князя. Ольговичи вынуждены были отступить. Всеволод Мстиславич правил Псковом до самой своей смерти в 1138 г., передав престол брату Святополку.

Вскоре в Новгороде вновь стали доминировать противники Ольговичей. 28 апреля 1138 года Святославу был указан путь из города, а 25 мая в Новгороде вокняжил старший сын Юрия Долгорукого Ростислав. В связи с этим событием у В.Н Татищева существует любопытное дополнение: оказывается возвращающегося из Новгорода в Чернигов Святослава приняли к себе на княжение смоляне [4. Ч. II. С. 149], видимо изгнав от себя Ростислава Мстиславича, который все это время не принимал никакого участия в военных мероприятиях своих братьев. Однако, скорее всего, это неправильно интерпретированное сообщение летописей. Уже ниже В.Н. Татищев говорит, что Мстиславичи, напав на возращающегося из Новгорода Святослава, отняли у него весь обоз [там же]. Радзивилловская летопись сообщает: «[В] то ж(е) лѣт(о) яша Олгович(а) С(вя)тослава, бежача из Новагород(а)… оттоле болши поча воевати Олговичи» [2. С. 109].

Всеволод Ольгович, призвав половцев, стал разорять Переяславскую волость. Князь Андрей, не имея сил им противостоять, отсиживался в Переяславле, ожидая помощи из Киева. Узнав о пленении Святослава, Всеволод взял Прилук и уже собирался идти к Киеву.

Ярополк между тем, желая усмирить Ольговичей, собрал огромное войско (до 60 тысяч человек). К нему пришли братья Вячеслав и Юрий. Кроме того, в его войске были полочане, смоляне, галичане, туровцы, переяславцы, волыняне и 10 тысяч берендеев, присланных венгерским королем Белой II.

Противиться такой силе черниговцы не могли. Мир был заключен у Моравийска. Ольговичи обязались не вступаться в волости «Мономахова племени». Каких-либо территориальных уступок или перемены княжеских столов договор не предусматривал.

Вскоре после этих событий в Курске умер Глеб Ольгович, а 18 февраля 1139 года в Киеве внезапно скончался великий князь Ярополк Владимирович. Несмотря на то, что, благодаря своим природным качествам, он не намного отставал от старшего брата Мстислава, их княжения прямо противоположны друг другу: время Мстислава – это период наивысшего могущества Киевского государства, а княжение Ярополка – это период почти полной анархии и распада единого государства на отдельные княжества. Это можно объяснить как объективными, так и субъективными причинами. Ведь если бы у Ярополка не было бы племянников от его старшего брата, которых он хотел наделить волостями, в ущерб интересов своих младших братьев, единство Руси не было бы нарушено и правление Ярополка во многом бы было подобным правлению Мстислава Великого. Наличие племянников это одновременно объективный (т. е., не зависящий от великого князя) и субъективный факторы (от Ярополка зависело принимать во внимание при разделе волостей своих племянников или нет).

Необходимо отметить, что Ярополк принимал в сложных обстоятельствах оптимальные решения, что, однако не предотвратило развала системы межкняжеских отношений на Руси. Все правление Ярополка это поиски компромисса между интересами его братьев и племянников. Совершенно правильным в конечном итоге был его выбор в пользу своих братьев, а не племянников. В этом случае на его стороне был древний родовой обычай. Против Ярополка сыграло то, что черниговские Ольговичи и Давыдовичи, приобретя в лице Мстиславичей неожиданных союзников, смогли вновь поднять голову и заявить о своих правах. В конеч-

но итоге Ярополку все же удалось привести хрупкую систему межкняжеских отношений на Руси в равновесие. Однако возможности проверить на прочность это равновесие не представилось. Ярополк умер, разрушив своей смертью и всю выстроенную им конфигурацию княжеской власти на Руси.

ПРИМЕЧАНИЯ

1. Известия родословцев о том, что Ярославу наследовали три сына: Юрий, Святослав и Ростислав, следуя логике А. Г. Кузьмина, приходится признать ошибочным. См.: *Кузьмин А. Г.* Рязанское летописание. – Рязань, 1965. – С. 65.

2. ПСРЛ. Т. 38. – Л., 1989.

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

4. *Татищев, В. Н*. История Российская. - Т. II - III. – М.: «Ладомир», 1995.

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

6. *Ключевский, В. О*. О Русской истории. – М.: «Просвещение», 1993.

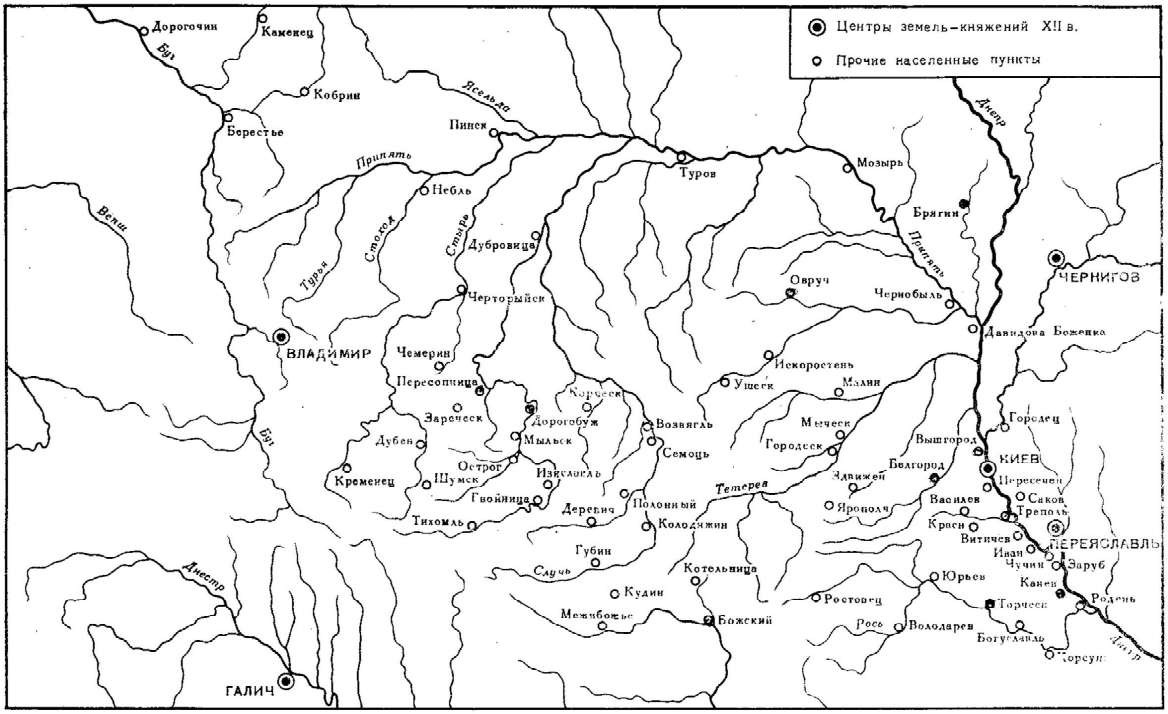
7. *Пресняков, А. Е*. Княжое право в древней Руси. – М.: «Наука», 1993.

8. *Карпов, А. Ю*. Юрий Долгорукий. – М.: Молодая гвардия, 2006.

9. Поучение Владимира Мономаха // Изборник. – М.: «Художественная литература», 1969.

10. *Фроянов, И. Я*. Киевская Русь. Очерки социально-политической истории. – Л.: ЛГУ, 1980.

11. *Рындин, И. Ж*. Конфигурация княжеской власти на Руси в правление Ярославичей (1054 – 1093 годы) // Российский научный журнал. – 2008. – № 2(3). – С. 3 – 14.



Киевская земля в XII веке

г. РЯЗАНЬ – г. МОСКВА
(К 100 – летию со дня рождения выдающегося учёного-искусствоведа Георгия Карловича Вагнера)

УДК 27 – 284
ББК 86.372

ФИЛОСОФИЯ

«ТРОИЦА» АНДРЕЯ РУБЛЁВА В СВЕТЕ «ИСТОРИИ АНТИЧНОЙ ЭСТЕТИКИ» А. Ф. ЛОСЕВА

Доктор искусствоведения
Г. К. Вагнер

(Доклад был прочитан в 1991 г. на пленарном заседании «Лосевских чтений» в здании МГУ)

В докладе рассматривается главный догмат христанства – догмат троичности применительно к знаменитой иконе Андрея Рублёва «Троица». Автор считает, что он адекватно отображён в знаменитом творении Андрея Рублёва, т. е. следует отказаться от однозначной идентификации ангелов на картине и признать их полную тождественность.

Ключевые слова
Христианский догмат троичности, «идея триады» у древних философов, «Троица» Андрея Рублёва

Хорошо известно, что личностное представление Абсолюта доведено до логического предела в христианстве, выразившись в главном догмате троичности, то есть личностное отношение трёх ипостасей – Отца, Сына и Святого Духа. Выработанный с большим трудом на первых четырёх Вселенских соборах, он оказался семантически настолько глубоким и сложным, что на протяжении многих столетий стал предметом споров, различного рода ересей, а также и иконографических и иконологических разночтений. Именно последнее, как в фокусе, сошлось в знаменитой «Троице» Андрея Рублёва, три ангела которой до сих пор идентифицируются с той или иной ипостасью по-разному, составляя некую тайну.

В краткой статье, естественно, немыслимо касаться вопроса о логической правомерности категорий Троицы – «единосущия», «неслиянности» и «нераздельности», подвергаемых, по словам Б. В. Раушенбаха, скепсису со стороны так называемого «научного атеизма». Непостижимой тайной Троицы остаётся «кардинальное качество Троицы, жизнь Бога в самом Себе»[1].

Эту тайну триединства пытались постигнуть В. Соловьёв, С. Булгаков, Н. Бердяев, П. Флоренский, Е. Трубецкой, причём Н. Бердяев заявил, что никакая логика здесь не поможет. Надо обладать колоссальным провидением, чтобы поставить перед собой такую задачу. Но, мне думается, что будет далеко не бесполезным, если подойти к тайне Троицы, а, следовательно, и к тайне «Троицы» Андрея Рублёва, историко-философски и историко-эстетически, и тут никак

не обойтись без философско-эстетических штудий А. Ф. Лосева.

Отдадим приоритет «идеи троичности» далёкой восточной мудрости. В античной мифологии интуитивно-символическая «тройка» появляется уже у Гомера. Земля выступает как общее владение трёх главных владык – Зевса, Посейдона и Аида[2], то есть в космологическом аспекте, что очень существенно.

Само собою разумеется, что с появлением в ранней классике числовых структур (в первую очередь у пифагорейцев) не замедлили родиться и теории числа, приобретшие у Платона уже далеко не метафизический характер[3]. При этом нечётным числам Платон придавал особое эстетическое значение. «Олимпийским богам подобает нечёт, подземные же боги характеризуются чётом»[4].

Из всех нечётных чисел основным является тройка, без чего нет тела в его трёхмерном измерении, нет, следовательно, и космоса[5]. Понимая космос как Единое или Целое, Платон различает Первое единое, которое выше всякого бытия; Второе единое, как начало всякого исчисления; и Третье единое, как единство многообразия[6]. И, что особенно существенно, по Платону Единое или Целое, как бы оно не дробилось на части, продолжает быть неделимым целым, то есть присутствующим в каждой из частей[7].

Учитывая, что с числом 3 связана природа симметрии, мы поймём, почему Платон видит идеальное государство в трёхчленной социальной структуре, а космос – в виде Мирового Ума, Материи и Совокупности их, то есть триедино[8]. Такое же триединство Души, Тела и Разума составляет как бога, так и человека[9].

Удивительно, что излюбленная Платоном «идея триады» нисколько не заинтересовала Аристотеля, но зато составила чуть ли не генеральную линию всего неоплатонизма. Этой стороне вопроса А. Ф. Лосев уделил большое внимание. Его высказывания очень важны как для понимания того, что никак нельзя отождествлять с христианским догматом триединство Бога, как и того, что неразумно оставить вне понимания Троицы.

А. Ф. Лосев напоминает, что впервые термин «троица» встречается у Ямвлиха (240-325 гг.), то есть достаточно поздно. Но в виде «ноуменальной триады» Единого, Ума и Души «троица» подробно разработана Плотином (203-269 гг.) и Проклом (410-485 гг.), когда на первых Вселенских соборах уже формулировался (и был принят в 381 г.) ортодоксальный догмат Троицы. Более того. Этот догмат уже глубоко продумал, уточнил и закрепил Аврелий Августин (354-430 гг.).

Обращаясь к материалу этого времени, очень важно выяснить два вопроса: 1. Насколько участники первых Вселенских соборов и философы неоплатонизма внимали друг другу (хотя бы негласно) и 2. В какой мере выработанный отцами церкви христианский догмат был воплощён в изобразительной форме?

Для решения первого вопроса необходимо обладать колоссальными, истинно лосевскими знаниями. Естественно, что на них я и опираюсь. А. Ф. Лосев определённо считал, что несмотря на кажущуюся близость неоплатонизма к христианству, «античные неоплатоники того времени во главе с Проклом всерьёз могли признавать только старую античную культуру и ничего не хотели знать нового. В отношении расцветавшего тогда христианства это были злейшие враги»[10]. Это вполне понятно, так как за плечами неоплатоников была тысячелетняя (хотя и внеличностная) культура.

А у христиан? Признавая резко отрицательное отношение их к языческому культу телесности, трудно допустить столь же негативное отношение раннехристианских мыслителей к теоретическим разработкам античной философской мысли. Мне думается (но я не настаиваю на этом), что кое-что здесь было в известной мере учтено участниками первых Все-

ленских соборов и прежде всего те представления о природе ипостасей «неоплатонической ноуменальной триады», которые явно наметились у Плотина.

Как пишет А. Ф. Лосев, отношение трёх ипостасей Единого носило у Плотина «диффузный характер»[11], то есть эти ипостаси были настолько ползучи и неуловимы, что как бы взаимопроникали. Это было очень важным положением философии и эстетики Плотина.

Ещё дальше пошёл Прокл. «Основное нововведение Прокла, – пишет А. Ф. Лосев, – заключается не в расширении общенеоплатонических ипостасей, которые, начиная с Плотина, остаются в непреложном виде в течение всего четырёхвекового античного неоплатонизма. Эта основная триада остаётся у Прокла нетронутой. Новым является здесь только то, что каждая из этих трёх основных ипостасей – единое (благо), ум и душа – разделяются у Прокла ещё на три момента, что вносит большую ясность в пестроту предложенных до сих пор характеристик неоплатонизма»[12]. При этом «начальный, или исходный, момент триады вообще везде называется отцом»[13]. Правда, Прокл писал свои сочинения, когда Аврелий Августин доживал последние дни, и установить взаимозависимость между ними я не берусь. Надо полагать, что, скорее всего, Августин черпал из безграничного теоретического богатства неоплатонизма, нежели наоборот. Во всяком случае у Августина мы находим подробное обоснование того, что каждая ипостась Троицы, во-первых, каждая обладает всеми её свойствами в совокупности, и, во-вторых, каждая обладает самостоятельностью. В дальнейшем над взаимопроникновением ипостасей Троицы трудился Иоанн Дамаскин. Естественно, речь идёт уже не о Едином, Уме и Мировой Душе, а об Отце, Сыне и Святом Духе. Но существенно сходство логического хода мыслей с теоретическими рассуждениями Плотина и Прокла.

Сложность догмата троичности не замедлила сказаться на изобразительном искусстве, особенно на тех произведениях, которые посвящены не ветхозаветному рассказу о «гостеприимстве Авраама», а богословски-философскому толкованию догмата «единосущия», «неслиянности» и «нераздельности» Троицы. То есть, когда изображались не три ангела в гостях у Авраама и Сары у Мамврийского дуба, а три ангела как символы Бога-Отца, Сына и Святого Духа. Таких произведений достаточно много, но если ангелы никак не атрибутированы, то в их идентификации с той или иной ипостасью возникают непреодолимые трудности. Именно такое и произошло со знаменитой «Троицей» Андрея Рублёва. Вместо того, чтобы признать в этом важнейший признак полной адекватности «Троицы» Андрея Рублёва глубинному содержанию христианского догмата, чуть ли не все толкователи этого гениального произведения древнерусского жудожника-богослова занимались (и продолжают заниматься) своего рода «иерархией» ипостасей Троицы: следует ли идти (слева направо или наоборот) от Отца к Сыну и Святому Духу или от Сына к Святому Духу и Отцу? Поистине сизифов труд!

Разночтения ипостасей «Троицы» начались с вопроса Ивана Грозного на Стоглавом соборе, после чего многие стали считать, что средний ангел «Троицы» Андрея Рублёва – это Сын, левый (от зрителя) – Отец, а правый – Святой Дух. Поскольку на столе стоит чаша с жертвенным Агнцем, то изображение получает евхаристический смысл. Но тогда получается, что Сын сам определяет себя на жертву. Логичнее считать, что это делает Отец, символом которого и является средний ангел. Но и такое толкование весьма гадательно.

Из всех исследователей «Троицы» Андрея Рублёва ближе всего к истине подходил М. В. Алпатов, отказавшийся от однозначной идентификации ангелов

и признавший их тождественность[14]. Это и не удивительно, так как М. В. Алпатов глубже чем кто-либо другой проник в античную подоснову творчества Андрея Рублёва, допуская его знакомство с неизвестными нам произведениями искусства Эллады.

Вместе с тем я считаю возможным допустить, что Андрей Рублёв, как глубоко верующий и богословски очень образованный человек, понимал категории «единосущия», «неслиянности» и «нераздельности» Троицы именно в диалектическом духе Иоанна Дамаскина, то есть в духе соединения всех трёх ипостасей в каждом из них, что и составило тайну его творения. Через Иоанна Дамаскина и Аврелия Августина такое синтетическое понимание Триединства скорее всего унаследовано от античного неоплатонизма, откуда идёт и идея «кругообразности триединства», подробно разработанная Проклом[15].

Конечно, всё это получило не только космическое, но и глубоко личностное претворение, что коренным образом и отличает христианство от язычества, дав основание европейской культуре и общечеловеческим ценностям.

ПРИМЕЧАНИЯ

1. Раушенбах, Б. В. О логике триединости // Вопросы философии. – 1990. – № 11. – С. 169; Две критические заметки (Ю. И. Кузнецова и И. В. Ошкадорова), появившиеся в ответ на статью Б. В. Раушенбаха и опубликованные в журнале «Вопросы философии», 1991, № 7, с. 180-181, не опровергают логической непротиворечивости троичности.

2. Лосев, А. Ф. История античной эстетики (ранняя классика). – М., 1963. – С. 168.

3. Лосев А. Ф. История античной эстетики. Софисты. Сократ. Платон. – М., 1969. – С. 312.

4. Там же. – С. 315.

5. Там же. – С. 321 и след.

6. Там же. – С. 321.

7. Там же. – С. 331.

8. Там же. – С. 619-620.

9. Там же. – С. 621.

10. Лосев А. Ф. История античной эстетики. Последние века. Кн. II. – М., 1980. – С. 317.

11. Лосев А. Ф. История античной эстетики. Поздний эллинизм. – М., 1980. – С. 202.

12. Лосев А. Ф. История античной эстетики. Последние века. Кн. II. – С. 14.

13. Там же. – С. 100.

14. Алпатов М. В. Андрей Рублёв. – М., 1972. – С. 167, 187.

15. Лосев А. Ф. История античной эстетики. Последние века. Кн. II. – С. 140. и след. Некоторые соображения на этот счёт кратко изложены мною в статье: «Андрей Рублёв в Камергерском переулке» // Слово. – 1991. – № 8. – С. 15-17.

КОММЕНТАРИЙ

старшего научного сотрудника
картинной галереи «Виктор Иванов и Земля Рязанская» **А. Н. Бабия**

В своём коротком комментарии я поделюсь с Вами лишь некоторыми эпизодами от встреч с самим Вагнером, которому 19 октября 2008 года исполнится 100 лет со дня рождения.

Помимо слов о дорогом Георгии Карловиче, в древнем роду которого были и преподобный Макарий Калязинский, и

Паисий Углический, мне хочется публично высказать своё отношение к событиям «вокруг Рязанского кремля» и «Письма 10 академиков».

Георгий Карлович Вагнер, лауреат Государственной премии СССР, почётный гражданин г. Рязани, искренне любил Рязань и рязанцев. В самом городе Рязани и в любимом и дорогом его сердцу городе Спасске у Вагнера было и остаётся много преданных друзей!

Однако, вспоминая сегодня о святом благоверном князе Рязанском Романе страстотерпце, невозможно обойти молчанием факт великого христианского мужества, которое было проявлено всей жизнью Вагнера.

Осуждённый за истовое служение русской, а значит, православной культуре, Вагнер после Колымского ада, после многодесятилетних прямых и косвенных угроз со стороны партийных «служивых» людей, со стороны воинствующих и, особенно коварных, т. н. «безвредных» атеистов, испытывал за собой их «липучую слежку». («Липучая слежка» – выражение самого Г. К. Вагнера).

Несмотря на сложность взаимоотношений с Обкомовской властью, Вагнер любил Рязань и дорожил ею. Его предсмертными словами были: «…Поклон Рязани…Я ухожу…». Их я услышал спустя время после соборования. Позвав к себе, Георгий Карлович едва слышно проговорил: «…сижу на церковном стакане…».

Многие годы эта фраза не поддавалась разгадке. Пока однажды не позвонила из Москвы учёный-филолог Аза Алибековна Тахо-Годи и не сообщила: «Саша, в беседе с Галиной Даниловной Беловой мы пришли к мысли, что слова Вагнера «сижу на церковном стакане», скорее всего, следует понимать как «сижу на барабане недостроенного храма!»

Возможно допустить это предположение, поскольку кирпичные цилиндры, несущие купола, могли называться «стаканами».

В подобном понимании Вагнеровских слов нет ничего предосудительного, поскольку те ужасные лагерные пытки, которые он перенёс, были следствием его твёрдой, неотступной веры в истинность и величие Древнерусской христианской культуры.

Вагнер-учёный не мыслил себя вне пределов православия. От Бога была дарована ему способность проникать в глубины религиозно-философских и художественных смыслов, а семьёй он был воспитан в духе высоконравственных традиций. Поэтому мы и помним его как высоконравственную личность, не преследовавшую никаких личных выгод.

Он был истинным витязем, то есть храбрым мужем, блистающим в славе подвигов защиты Духовных пределов православия.

Встречаясь с примерами «откровенного делячества в науке» (выражение Вагнера) он переживал. Сохранились дневниковые записи и многочисленные письма, в которых сохранены Вагнеровские тревоги за будущее русской духовной культуры.

Возможно предположить, что именно по причине страстного радения за возрождение культуры Георгий Карлович радушно встречал и в меру возможного помогал каждому, кто приходил к нему за советом.

В 80-х годах на его московской квартире читал я ему свой очерк об интерпретации пространства в иконе преподобного Андрея Рублёва «Троица». Эта тема обсуждалась обстоятельно и с академиком Борисом Викторовичем Раушенбахом. Они приняли мои мысли о том, что во времена Рублёва, возможно и задолго до него, пространство мира мыслилось сферическим. Но на двумерной плоскости икон сферичность изображалась в виде кругов. Было ясно, понятно каждому, что там, внутри круга, пребывает Сам Бог! Мир вокруг нас безграничен в глубине трёхмерного пространства, которое воспринимается безмерным куполом неба и чашей океана. Наделённый мудростью, безмерной любовью к Богу Рублёв изобразил Единосущную Троицу в пространстве сферы цент-

ром которой является чаша!

Выслушав подробности размышления, Вагнер посоветовал: «Непременно напишите о сфере; а если выйдет из печати книга Вл. Фаворского, то она станет для вас лучшей поддержкой». (см. запись в дневнике от 23 октября 1983 г.).

Борис Викторович Раушенбах тоже принял мысли о сфере на иконе Рублёва, добавив при этом: «Да! Действительно сфера! Признаться, раньше я её не видел, но почти сосчитал! Видимо, слишком уж глубоко засели в нас искусствоведческие стереотипы». (См. запись от 27 декабря 1983 г.).

Между тем, принимая идеи о сферичности, оба учёных предостерегали меня от безрезультативности попыток выяснить Имя каждого из изображённых на иконе ангелов.

Вагнер предупредил: «Думаю, что возможно мыслить в этом направлении, но идея трёхипостасности Божества бесконечно велика для однозначного её прочтения». А спустя девять лет после наших бесед Георгий Карлович в докладе на Лосевской конференции категорически заявит: «…чуть ли не все толкователи этого гениального произведения древнерусского художника-богослова занимались (и продолжают заниматься) своего рода «иерархией» ипостасей «Троицы»: следует ли идти (слева направо или наоборот) от Отца к Сыну и Святому Духу или от Сына к Святому Духу и Отцу? Поистине сизифов труд!»

Борис Викторович, отмечая правоту логического хода в размышлении, тем не менее подчеркнул: «…но всё это лишний раз утверждает гениальность Рублёва, у которого НЕТ однозначного решения. В иконе перед нами Бог!»

Говорил об этом Раушенбах с особым пониманием величайшей глубины смысла. Именно Раушенбах нашёл «…в математике объект, обладающий всеми логическими свойствами Троицы». С помощью этого объекта была доказана «возможность логической непротиворечивости структуры Троицы (отсутствие в ней каких-либо антиномий) и в том случае, когда каждое Лицо становится Богом». Этот объект «самый обычный вектор с его тремя ортогональными составляющими».

Следует лишь понимать, что «…векторная модель, это не модель Троицы, а лишь модель логической троичности, но зато это не иллюстрация, а доказательство (что много больше)». (Раушенбах Б. Пристрастие. – М.: «Аграфт», 1997. – С. 121, 127).

Уважаемое собрание, понимание идеи ТРОИЧНОСТИ БОЖЕСТВА помогает усвоить ИДЕИ ЦЕЛОСТНОСТИ МИРА столь совершенно воплощённые гением Андреем Рублёвым. Но я прошу разрешить мне перейти ко второй части выступления.

Тема невольно огорчит вас, но мы обязаны считаться с реальностями. Но промолчать не могу. «Наболело!»

Больше пятидесяти лет я активно живу в среде рязанской культуры. Мои великие учителя: Молчанов и Лебедева, Холопов и Бадер, Вагнер и Раушенбах, Лосев и Тахо-Годи –-все они учили собственным примером служить, принося себя в жертву. К слову, я действительно счастливый человек, поскольку рос под их строгим присмотром!

Да, это правда великое счастье. Но скольких пришлось встречать из тех, кто в своей работе на ниве науки, культуры, образования не являет собой примеров «апостольского служения». Многие не хотят признать гибельность своих дел, что вершатся ими в горделивом азарте спасения светской культуры и истории Отечества.

Ущё Г. Федотов призывал: «…служение своему призванию, не «мессианство», а миссия, путь творческого покаяния…».

Но не всеми услышаны эти слова. Многие сотни рязанцев вверглись в пучины страстей, спровоцировавших «шум общественного возмущения» вокруг «кремлёвского дела». История учит, мыслящий себя вне Пределов христианства вынужден становиться гонителем веры. Для таких людей золотой венец славы русской православной культуры имеет лишь утилитарное

значение. Повторяю, в русской культуре многие видят материальный смысл. Духовное наполнение родной истории и культуры ими не воспринимается.

Такие люди не рискнут пожертвовать собой ради сохранения отечественных ценностей.

Один лишь пример: «За 12 лет (с1978 по 1990 гг.) из России было вывезено 27 000 000 штук ранее учтённых икон!.. Рязанская область занимает в этой краже первое место в стране». (Подмосковные ведомости, 1992, № 136, с. 3).

Имею право заявить и о том, что мы в числе лидеров среди российских городов, в которых на деньги инвесторов разрушен некогда очень приличный облик провинциального города. Самое время спросить: «Где же те великие радетели истории? Где «музейщики»? Где всесокрушающий «глас народа»?

Больно! Стыдно перед внуками за мелкую трусость. Всё ещё срабатывает вживлённые в сознание убеждения: «религия – опиум для народа», «рушить храмы мракобесия – святое дело!»

Что поделаешь, если духовная вымороченность и изнуряющая суетность в постоянной готовности прислуживать то и дело меняющимся властям, а не Богу – вот причина всех всех причин тому гипертрофированному эгоизму, из-за которого они не могут оценивать свои поступки объективно. Следствием подобного эгоизма, как правило, становится работа, приносящая материальные выгоды при сомнительной социальной полезности.

Тут следует вспомнить о письме тех 10 академиков, которые утверждают, что «цивилизованное общество – это строгое соблюдение принципа отделения государства от церкви, а церкви от школы». (Кентавр, №8, С. 4-5; акад. Михаил Садовский).

Позволю воспроизвести следующее утверждение: «РЕЛИГИЯ НЕ ЕСТЬ ЧАСТЬ ЧЕГО–ЛИБО, МИРОВОЗЗРЕНИЯ, ЖИЗНИ, ТВОРЧЕСТВА. Если она есть, она захватывает всё. И В МИРОВОЗЗРЕНИИ (не может быть не нерелигиозной науки, например), И В ЖИЗНИ (не может быть нерелигиозной любви, ненависти, нерелигиозной пищи, питья и т. д.). ЭТО ПРИНЦИП МИСТИЧЕСКОЙ ВСЕПРОНИКНОВЕННОСТИ. ОТСЮДА: религиозное воспитание есть вопрос вообще о РЕЛИГИОЗНОМ УСТРОЕНИИ ЖИЗНИ, ОБ ОСОБОЙ ОРГАНИЗАЦИИ просвещения ума и сердца и, следовательно, всего жизнеощущения жизнедействия».

Эти слова взяты из доклада А. Ф. Лосева, прочитанного им с кафедры Нижегородского университете 29 марта 1921 года.

Но уважаемые академики В. Гинзбург, М. Садовский и другие не слышат, вернее, не хотят слышать того, кто разрушает устои духовного произвола тех самовлюблённых гениев, для кого Бог всего лишь выдумка воспалённого ума.

Сергей Петрович Капица откровенно признал, что он исповедует принцип: «Не Бог создал человека, человек Бога!»

Что же, это реальность. Многие исповедуя, верны «своему Богу».

Но вспомним математика отца Павла Флоренского, Николая Николаевича Лузина – создателя московской математической школы, крупнейшего специалиста в области астронавтики, математика Бориса Викторовича Раушенбаха, величайшего диалектика Алексея Фёдоровича Лосева, гения XX столетия теоретика музыки Юрия Николаевича Холопова, крупнейшего специалиста, знатока древнерусской культуры, искусствоведа Георгия Карловича Вагнера и многие тысячи светлых умов во всех областях современной науки. А вспомнив, зададимся вопросом: «Неужели Лосев и Флоренский, Лузин и Раушенбах, Вагнер и Холопов, как и все подвижники современной науки и православия были не в состоянии понять собственных заблуждений? Собственной «отсталости»? А может быть «единая, целостная концепция интеллектуального и духовного обновления человеческой личности», выстроенная Иваном Александровичем Ильиным всего лишь «мысли вслух,

произнесённые на досуге?»

Смею высказать собственное мнение о причине того азарта, с каким высказываются противники возрождения РУССКОЙ ГОСУДАРСТВЕННОСТИ, её ДУХОВНОЙ КУЛЬТУРЫ. Этой причиной является отсутствие ЛЮБВИ. Той самой, что заповедана нам СВЫШЕ. Есть другая любовь. Любовь к себе самому, как самомусамому! Немножко любви к родным, а всё остальное поведение описывается синдромом куропатки, уводящей непрошенного гостя от гнезда. Правы эти люди. Они действительно искренне защищают своих от всякого «пустомыслия» (как им кажется). Только лукавят академики, как и наши рязанские радетели, защитники музея-заповедника. Они ведь точно знают, что они воспитание получили ВСЯКОЕ! С детства лишённые культуры, воспитанной в Духе, они вынуждены переживать ощущения душевного дискомфорта.

Кому, как не им, особенно остро приходится переживать не только дискомфорт, но и страх перед всемогуществом человеческого Racio. Беспощадность холодного ума заставляет трепетать души. Отсутствие союза ума и души лишает человека восторга, счастья и упоения перед главной мыслью: рождённый не по собственному желанью, имея сверхограниченное время, зная о неизбежности смерти своей, нам тем не менее, дарована жизнь, в которой каждый имеет собственный выбор служения или Богу, а значит, людям, либо собственному Ego – значит…?!

И ещё, мне, как художнику-педагогу, искренне досадно за тех, кто в силу разных обстоятельств был лишён возможности приобрести животворящий опыт «Умно-софийской красоты» устрояющей духовно-нравственный мир человеческой природы. Но как понять поведение тех, кто сознательно препятствует приобретению молодыми людьми этого опыта, созидающего красоту мира юной Души!

Современный мир катастрофически переполнен идеями и открытиями, имеющими сущность чрезвычайно опасную не только для общества, но и самой планеты.

Иного нельзя ожидать, поскольку лишь слияние Духовных и Материальных начал приводит к Гармонии, Миру, Согласию. Что, впрочем, лежит в основе многовековой духовной культуры Православия. Во всё время союз веры и науки давал возможность учёным всегда находиться на самых передовых рубежах. И нобелевские лауреаты (атеисты по убеждениям), безусловно, не станут отрицать истинных заслуг своих верующих коллег. Однако, их выступления против введения в школьные курсы предмета «Основ православной культуры», на мой взгляд, типичнейший пример искушения. Имея подобное, можно с большой долей вероятности предположить, что этот человек в «минуты роковые» сможет сробеть, позволить себе отступить от того, что ценно в человеке – Совести!

Моя многолетняя дружба с великими подвижниками веры и науки позволяет сделать вывод – Ум велик, но Вера могущественнее Ума. Именно за счёт Веры все они выстояли в Аду сталинских лагерей. Кроме того, никто из них не озлобился. Их сердечная отзывчивость к самым малым просьбам простых людей, их сверхвнимание не к себе, но к людям, есть следствие главной причины: они все высоконравственные личности, привыкшие приносить себя в жертву Отечеству.

В отличие от них апологеты атеизма, работая не меньше других, в поведении руководствуются принципами прагматиков. Нет, они не разрушители нравственных принципов. Они просто в стороне от тех рубежей, на которых жизнь испытывает на прочность крепость Духа. Проверяет способность жертвовать личным ради сверхличного. Именно это становится спасительным чудом. А любое истинное Чудо творимо через откровенное участие Всевеликого подвига Любви. Любви к Богу и людям! Этой силой было создано Величие Русского государства, общества и уникальной культуры и национального языка.

**РЯЗАНСКИЙ ВОЕННЫЙ АВТОМОБИЛЬНЫЙ ИНСТИТУТ
ИМЕНИ ГЕНЕРАЛА АРМИИ В. П. ДУБЫНИНА**

УДК 94(47).06
ББК 63.3(2)51

КАНЦЛЕР ЕКАТЕРИНЫ ВЕЛИКОЙ АЛЕКСАНДР АНДРЕЕВИЧ БЕЗБОРОДКО

**Кандидат исторических наук
М. Е. Лылова**

В статье рассматривается деятельность одного из видных политических деятелей второй половины XVIII века, руководителя внешнеполитического ведомства, канцлера Екатерины Великой Александра Андреевича Безбородко.

Ключевые слова
Канцлер, внешняя политика, Россия, Екатерина II, А.А. Безбородко

За тридцатичетырехлетнее царствование Екатерины II сменилось три канцлера: М. И. Воронцов, Н. И. Панин и И. А. Остерман. Но Воронцов, верно служивший Петру III и даже приезжавший в Петербург, чтобы уговорить Екатерину отказаться от переворота, продержался недолго и после воцарения императрицы должен был подать в отставку. Что касается Остермана, то он относится к числу марионеточных канцлеров, не оказывавших серьезного влияния на дела. Фактическим руководителем внешнеполитического ведомства до 1797 года был Александр Андреевич Безбородко, формально остававшийся вторым лицом в Коллегии иностранных дел.

Внешняя политика относится к той сфере управления, к которой проявляли известный интерес, преимущественно на бытовом уровне, такие императрицы, как Анна Иоанновна и Елизавета Петровна, как известно, освободившие себя от всех государственных забот. В их царствование внешнеполитическое ведомство находилось в руках А. И. Остермана и А. П. Бестужева-Рюмина, определявших внешнеполитический курс страны.

Совсем иная ситуация сложилась при Екатерине II, фактически выполнявшей роль канцлера, вникавшей во все детали внешней политики страны. Если Г. А. Потемкин, находясь вдали от двора, являлся фактическим хозяином наместничества с неограниченными полномочиями, доверенными ему Екатериной, а Е. Р. Дашкова, будучи президентом двух академий, исполняла свои обязанности более или менее самостоятельно, далеко не всегда испрашивая дозволения императрицы, то внешнеполитические дела настолько интересовали императрицу, что находились под её неусыпным контролем. Объясняется это тем, что внешнеполитический престиж государства был адекватен престижу императрицы внутри страны.

Сказанным определяется роль канцлеров при Екатерине – они являлись всего

лишь исполнителями ее воли, иногда отстаивавшими свою точку зрения, но в большинстве случаев (в особенности это относится к А. А. Безбородко) безропотно выполнявшими повеления Екатерины.

Александр Андреевич Безбородко принадлежит к числу тех, редко встречавшихся государственных деятелей, которые поднимались по ступеням чиновной лестницы самостоятельно, не опираясь ни на «случай», ни на протекцию, ни на покровительство, но лишь благодаря своим незаурядным дарованиям: огромной работоспособности, удивлявшей современников, феноменальной памяти, умению быстро все схватывать, четко и ясно формулировать мысли.

Безбородко родился в Глухове в 1747 году в семье генерального писаря, человека, хотя и энергичного, но не богатого. Сведениями о детских и юношеских годах будущего канцлера историки почти не располагают, скудные данные имеются и о его пребывании в Киевской духовной академии, где его сверстникам он запомнился двумя своими качествами: цепкой памятью, способностью без труда запоминать страницы текста и владением пером. Академию он закончил в 1765 году и начал службу в канцелярии правителя Малороссии П. А. Румянцева. Граф заметил способности Безбородко и помог его карьере. Сначала, во время первой русско-турецкой войны, Безбородко находился при ставке Румянцева, затем служил в его канцелярии, участвовал в Кагульском сражении и в марте 1771 года по ходатайству главнокомандующего был возведен в полковники Киевского малороссийского полка. Надо отдать должное Румянцеву, ибо в ущерб собственным интересам он рекомендовал своего толкового сотрудника императрице в качестве секретаря, аттестовав его так: «Представляю вашему величеству алмаз в коре: ваш ум даст ему цену».

Вместе с Безбородко Румянцев рекомендовал в секретари и П. В. Завадовского. Оба они начали службу в Кабинете Екатерины, но судьба их сложилась поразному. Завадовский приглянулся императрице, и та обрела в нём фаворита, в котором, впрочем, через одиннадцать месяцев разочаровалась и отправила в отставку. Искренне влюбившийся в императрицу Завадовский поехал переживать свое крушение на родину, чтобы вновь возвратиться исполнять секретарскую должность. Безбородко же, неуклюжий и нескладно сложенный, с физиономией, не вызывавшей симпатии, продолжал выполнять секретарские обязанности. «Быть при нас у приёма челобитен» – так определила круг его служебных забот Екатерина. Императрице представился случай убедиться в необыкновенной памяти своего секретаря: она назвала какой-то закон, который Безбородко тут же рассказал наизусть, а когда императрица затребовала книгу с законом, чтобы убедиться, действительно ли указ изложен в точности, то Безбородко назвал и страницу, на которой он напечатан.

У провинциального украинца, оказавшегося при пышном царском дворе, недоставало светского лоска, начитанности, обхождения, которые он стал с упорством приобретать. Не всегда он достигал успехов, но, кажется, более всего преуспел в пополнении своих знаний. Часы, свободные от службы, Безбородко отдавал истории, причем все его три сочинения были посвящены не истории страны, а ее отдельным сюжетам. В первом сочинении Безбородко изложил историю татар. «Татарский народ, – мотивировал он в 1776 году свой интерес к крымцам, – столько с нами по делам своим связан, что почти непростительно не иметь о нем надлежащего сведения как людям в штатских знатных чинах находящимся, так и военным». Главная мысль сочинения состояла в том, что независимость Крыма – фикция, его надобно присоединить к России: «Россия уже с двести лет как страждает и разные разорения претерпевает...» Уже тогда он считал, что «против сих наших вечных неприяте-

лей, дабы единожды навсегда привести себя от них в безопасность и чрез то доставить отечеству нашему надежное навсегда спокойствие», необходимо присоединить Крым к России. Таким образом, Безбородко первым вслух высказал идею, которую реализовал Г. А. Потемкин.

Второе сочинение, написанное им вместе с Рубаном и опубликованное в 1778 году, излагало историю Украины - «Краткая летопись Малой России». Третий труд, являвшийся более публицистическим, чем историческим, посвящен современности и назывался «Хронологическая таблица замечательнейших событий царствования Екатерины II»; в нем собраны сведения о достижениях 19-летнего правления Екатерины. Пользуясь данными этого труда, императрица сообщила Гримму о количестве вновь учрежденных губерний, основанных городах, одержанных победах в войнах. Своими успехами и возросшим доверием императрицы Александр Андреевич поделился с отцом: «Меня вся публика и двор, – хвастался он, – видит яко первого ее секретаря». Она «отзывами своими неоднократно всем знатным и приближенным изразить изволила свое отменное ко мне благоволение и уважение к трудам моим» [1. С.45, 53].

Благосклонность императрицы к секретарю обрела материальное выражение: в 1779 году Безбородко был пожалован чином бригадира и 1220 душами крепостных.

Рост влияния Безбородко не остался незамеченным и современниками. Даже известный недоброжелатель России и ненавистник всего русского Гельбиг отмечал исключительное умение Александра Андреевича составлять деловые бумаги: «Никто из государственных министров даже в труднейших случаях и по какой бы то ни было отрасли государственного управления не мог представить государыне такого ясного доклада, как Безбородко. Одним из главнейших его дарований было искусство в русском языке». На составление бумаги ему требовались минуты. «Когда императрица, – продолжал Гельбиг, – давала ему приказание написать указ, письмо или что-либо подобное, то он уходил в приемную и, по расчету самой большой краткости времени, возвращался и приносил сочинение, написанное с таким изяществом, что ничего не оставалось делать лучшего» [2. С.409, 432].

С Гельбигом вполне солидарен секретарь Екатерины Грибовский, вблизи наблюдавший за манерой работы Безбородко: «При острой памяти и при некотором знании латинского и русского языков Безбородке нетрудно было отличиться легким сочинением указов там, где бывшие при государыне вельможи, кроме князя Потемкина, не знали русского правописания» [3. С.10]. Сардинский посланник маркиз де Палермо высоко ценил в Безбородко умение находить компромиссы в самой запутанной ситуации и улаживать конфликты. Эта черта характера (между прочим, определяемая императрицей как податливость) привлекала и Екатерину, которую нередко раздражало упрямство Панина. Именно поэтому императрица питала к Безбородко полное доверие и делилась с ним сокровенными тайнами и планами.

Доверие, которым пользовался у императрицы Безбородко, до 1792 года было безграничным. Добавим, что он им не злоупотреблял, слыл честным человеком, не брал взяток, хотя возможностей для этого было немало, поскольку все дела просителей проходили через его руки. Впрочем, дела челобитчиков, хотя и являлись основным источником неприятностей, не относились к главным обязанностям статс-секретаря. Главная его забота заключалась в составлении манифестов, именных указов и рескриптов, резолюций на донесения правительственных учреждений, составлении конфиденциальных писем и т. д.

Не менее важная обязанность Александра Андреевича состояла в выполнении роли докладчика. Во многих случаях императрица смотрела на дела глазами

Безбородко, ибо не имела возможности лично знакомиться с огромным потоком информации, стекавшейся со всей страны и из-за рубежа в ее кабинет. Выдерживать колоссальную нагрузку, ложившуюся на его плечи, Безбородко помогала необыкновенная память - он считался первейшим в стране знатоком законов и прецедентов, что помогало ему быстро справляться с поручением.

В 1780 году круг обязанностей Безбородко расширился – Екатерина решила доверить Александру Андреевичу более самостоятельный пост, позволявший ему проявить качества не услужливого секретаря, а государственного чиновника высокого ранга, вельможи, которому иногда удавалось принимать вполне самостоятельные решения: 24 ноября 1780 года он был определен в Коллегию иностранных дел со званием «полномочного для всех негоциации» и пожалован в генерал-майоры.

Назначению предшествовало составление Безбородко двух дипломатических документов, импонировавших императрице. Первый из них – Манифест о вооруженном нейтралитете, второй – «Мемориал по делам политическим», предназначавшийся для австрийского двора и предлагавший ему план совместных действий против Османской империи. Меморандум положил конец так называемой Северной системе, ориентировавшейся на Пруссию, и установил союзнические отношения с Австрией. Третий важный документ, составленный А. А. Безбородко, – Манифест о присоединении Крыма.

Зная громадную работоспособность Безбородко, Екатерина привлекала его и к делам внутренней политики. В феврале 1784 года Екатерина назначила Безбородко вторым присутствующим Коллегии иностранных дел, президентом которой числился после смерти Панина И. А. Остерман, занимавший при Панине должность вице-канцлера. Остерман являлся личностью достаточно бесцветной. Иосиф II называл его «соломенной чучелой», человеком, не оказывавшим влияния на дела; фактическим руководителем ведомства был Безбородко, кстати, выражавший недовольство своим формально подчиненным положением. В письме к Г. А. Потемкину он претендовал на чин вице-канцлера: «Пожалование меня сим званием было бы для меня знаком большой государской милости».

Остановимся на содержании лишь некоторых сочинений Александра Андреевича, обнаруживающих широту и глубину его познаний и государственный подход к делу. Значительный интерес представляет записка А. А. Безбородко «О причинах разрыва мира России с Турцией», в которой автор обнаружил глубокое знание отношений между двумя странами после заключения Кючук-Кайнарджийского мира: он проследил меры султанского правительства, направленные на срыв условий мира, и интриги Турции, направленные на возвращение Крыма под свою протекцию. Главнейшее желание России в этой войне состояло не в расширении границ России, а в обеспечении спокойствия и тишины путем истребления и обуздания хищного и воровского гнезда. Гуманными соображениями руководствовался Безбородко, представивший доклад императрице о мерах к переселению в Россию ногайских орд. Авторы записки констатировали факт, что ногаи столько же раз находились под протекторатом России, сколько отказывались от него. Они рекомендовали «обуздать их буйства» облегчением нынешних податей, определением территорий, на которых им разрешалось вести оседлый или кочевой образ жизни [4. С.530-531, 466-468].

Не все предложения Безбородко встречали поддержку императрицы. Граф, например, рекомендовал при заключении мира со Швецией и Османской империей воспользоваться посредническими услугами Пруссии, против чего решительно возражала Екатерина [5. С. 525-528].

Таким образом, Александр Андреевич

одновременно выступал в нескольких ипостасях: главным докладчиком императрицы по вопросам внутренней и внешней политики, докладчиком по прошениям челобитчиков и советником по важнейшим вопросам правительственной политики. Следует отметить жажду Безбородко к чинам, званиям и материальному вознаграждению.

80-е годы, точнее их первые две трети, – годы зенита славы и влияния Безбородко. В списке вельмож императрицы этого десятилетия он занимал вторую строку вслед за Потемкиным. Однако Потемкин большую часть времени проводил в наместничестве, а Безбородко всегда был под боком и на второй план отодвигался лишь во время наездов князя в столицу. Упоминавшийся выше маркиз де Палермо писал: «Вслед за князем Потемкиным по этому порядку вещей следует говорить о графе Безбородко, который ревностью своего характера, кротостью и даже, может быть, застенчивостью, как и небрежною простотою костюма представляет странный контраст с пышностью, самоуверенностью и горделивой осанкой упомянутого министра (Потемкина). Судя по наружности, можно бы подумать, что граф пользуется второстепенным кредитом при дворе и играет роль подчиненного, но если всмотреться поглубже, нельзя не заметить, что он стоит выше во мнении государыни, чем первый, вся сила которого зависит только от убеждения ее в том, что он необходим» [6. С.319].

Положение вельможи при дворе напоминает человека на качелях: он то поднимается, то опускается. Такое случилось и с Безбородко. Храповицкий, например, записал 3 июля 1787 года, что императрица подписала указ о пожаловании Безбородко дома, ранее принадлежавшего Бестужеву-Рюмину. Реставрировать его надлежало за казенный счет. Этой акцией императрица выразила удовлетворение деятельностью графа. Но уже в сентябре положение Безбородко покачнулось. В 1788 году Безбородко редко появлялся на глаза императрице и та даже высказала открыто недовольство его отсутствием. 3 июля 1788 года Храповицкий занес следующую запись: «Недовольны, что граф Безбородко на даче своей празднует; посылали сказать в его канцелярии, чтоб по приезде скорее пришел. Он почти не показывается, а до него всякий час дело» [7. С.59].

Мамонов третировал Безбородко и както сказал императрице: «Хотел бы я наплевать на его достоинства, на него самого и на всю его злодейскую шайку». Екатерина считалась с мнением фаворита, но и учитывала деловые качества Безбородко: его терпели при дворе потому, что заменить было некем. Не сложились отношения Безбородко и с последним фаворитом императрицы Платоном Зубовым.

В то время как при дворе плелись интриги и фавориты один за другим пытались избавиться от влияния Безбородко, страна вела две изнурительные войны - с Османской империей и Швецией. Безбородко в письме к Воронцову в ноябре 1789 года рассуждал: «Наш интерес теперь в том состоит, чтоб скорее сделать мир, хотя несколько честный, ибо мочи уже нет продолжать войну. От неурожая хлебного и возвышения цен, и от худой экономии в войсках так возросли расходы, что на нынешний год станет на войну тридцать с лишком миллионов, и чтоб быть в состоянии протянуть будущую кампанию, дошло дело до наложения новых податей» [8. С.416]. На шведском театре войны, особенно волновавшем Екатерину вследствие угрозы нападения на столицу, главнокомандующим был Пушкин – человек столь же нерешительный, как и бездарный, к тому же легко поддававшийся постороннему влиянию. Безбородко подал императрице две записки. В первой доказывал необходимость и возможность заключить мир со Швецией и Турцией; во второй предлагал использовать в качестве посредника при заключении мира Пруссию. С необ-

ходимостью заключить мир Екатерина согласилась вполне, но посредничество Пруссии решительно отклонила.

Между тем и в Петербурге стало известно о склонности Густава III заключить мир: «...По некоторым признакам, – писал Безбородко С. Р. Воронцову, – наклонность короля шведского обратиться на ум и кончить войну для него еще более, нежели для нас тягостную». По поручению Екатерины Александр Андреевич составил условия, на которых могли быть начаты переговоры о мире. Главное из них - сохранение неизменными границ, предусмотренных Абовским миром 1742 года. В начале 1790 года начались секретные переговоры о заключении мира со Швецией. Король, как и во время объявления войны, продолжал выступать защитником интересов Османской империи, требуя от России отказа от Крыма и возвращения туркам завоеванных территорий. Подстрекаемый прусским королем, Густав III продолжил войну, и только заявление русских уполномоченных о готовящемся заключении мира с Османской империей и угроза лишиться союзника вынудили короля быть более уступчивым. Военные действия со Швецией тем не менее продолжались, причем пушечная канонада, раздававшаяся 3 мая 1790 года при острове Сексаре, была слышна в Петербурге и встревожила двор. Храповицкий записал в Дневнике: «Великое беспокойство. Почти всю ночь не спали. Граф Безбородко плакал». Успокоились лишь после того, как на следующий день получили известие о поражении шведов после двухчасового сражения: «Неприятель разбит и прогнан». Зато 28 июня победу праздновал шведский король.

Роль Безбородко во время переговоров выражалась в составлении от имени императрицы рескриптов баронам Ингельстрему и Армфельду, непосредственно общавшимся с представителями враждебной стороны. Король согласился на условия мира, предложенные русской стороной. За заключение Верельского мира 1790 года оба барона получили по ордену Андрея Первозванного, а Армфельд еще и 10 тысяч червонцев. Не остался без награды и Александр Андреевич: «Гофмейстеру графу Безбородко, которого труды и упражнения в отправлении порученных ему от ее императорского величества дел, её величество ежедневно сама видит, всемилостивейше жалуется чин действительного тайного советника, и оставаться ему при его должностях».

Самой значительной акцией, совершённой Безбородко в 90-х годах, было заключение Ясского мира с Османской империей. Если в заключении Верельского мира граф непосредственного участия не принимал, то на переговорах в Яссах он возглавил русскую делегацию и в полной мере раскрыл свои дипломатические способности. Безбородко выехал из столицы 19 октября 1791 года, а прибыл в Яссы 4 ноября, то есть месяц спустя после смерти Потемкина. По словам Гельбига, граф обставил свое пребывание роскошью «владетельного восточного сибарита», чем дал понять турецким уполномоченным, что русская казна не пуста. Перед Безбородко стояла непростая задача: с одной стороны, по требованию Екатерины мир надлежало непременно заключить и чем быстрее, тем лучше; 4 ноября императрица писала графу: «Почитая вас уже теперь прибывшим в Яссы, ожидаю от вас нетерпеливо уведомления о возложенном на вас деле»; с другой – мир должен быть выгоден России, во всяком случае должен оправдать материальные и людские потери.

Безбородко держал императрицу в курсе переговоров и своих действий. Твердая позиция главы русской делегации смутила османов, и они, по словам Безбородко, были приведены в крайнее замешательство: «Они говорят, что видят для себя самую худшую альтернативу: или согласиться на требования наши и подвергнуть за то свои головы потере, или же

в случае несоглашения навлечь на себя бедствия и потери их государству, а чрез то же голов лишаются».

Предметом самого ожесточенного спора являлся Крым, послуживший османам поводом для объявления России войны. Турки отказывались нести ответственность за набеги крымцев, а также не соглашались компенсировать военные расходы России. Безбородко разрядил напряженную обстановку, сообщив, что императрица отказывается от контрибуции. Граф использовал ещё одно средство воздействия на позицию османов: зная алчность и продажность турецких чиновников, готовых продать интересы страны ради личных выгод, он не скупился на подарки членам делегации. После заключения 29 декабря 1791 года Ясского мирного договора Безбородко писал императрице: «Счастливым почитаю себе, что был избран орудием к окончательному исполнению высочайших намерений ваших и повергаю к священнейшим стопам вашим поздравление».

Это был крупный успех Безбородко на дипломатическом поприще. В этой войне он отличился дважды: был автором Манифеста об объявлении войны Османской империи и главным действующим лицом при заключении мира. Редкий случай в истории, когда оба участника переговоров делали вид, что условия мирного договора выгодны для них. Порта отблагодарила Безбородко роскошными подарками: перстнем ценой до 25 тысяч рублей, табакеркой в восемь тысяч, часами тысяч в семь, лошадью с богатой сбруей, ковром салоникским, 37 пудами кофе и пр. Глава османской делегации довольствовался более скромными подарками: кинжалом ценой в девять тысяч рублей, саблей в десять тысяч рублей, чаем и ревенем. Скромно была оценена и заслуга Безбородко. Императрица пожаловала ему 50 тысяч рублей и орден Андрея Первозванного.

Надо полагать, что императрица, скорее всего под влиянием внушений Зубова не была довольна результатами мира. Ясский мир подтвердил присоединение Крыма к России и установление протектората над Грузией. Территориальные приобретения были невелики: к России отошли земли между Бугом и Днестром; Бессарабия, Молдавия и Валахия были возвращены османам. Если учесть блистательные победы русских на суше и на море, а также человеческие жертвы, понесенные в течение четырехлетней войны, то Ясский мир ни в коей мере нельзя признать блестящим. Но и Османская империя не достигла ни одной из целей, которые ставила перед собой, развязывая войну. Результаты, достигнутые Безбородко во время переговоров, объяснялись фактическим отсутствием у России ресурсов для продолжения войны. Война на два фронта истощила казну настолько, что даже Ясский мир был выгоден России, ибо для большего у неё отсутствовали возможности.

Какие неотложные дела вынудили Екатерину торопить Безбородко? Оказалось, дворцовые интриги, воля фаворита Зубова, а не самой императрицы. За два с половиной месяца отсутствия Безбородко в Петербурге Зубов прибрал к рукам дела, которыми ведал Александр Андреевич. Но внешнеполитические заботы недалекому Зубову были не по плечу, и ему требовался советчик. Выбор Зубова пал на Аркадия Ивановича Моркова, третьего советника Коллегии иностранных дел, обязанного своей карьере Безбородко. Морков решил поменять покровителя и переметнулся на сторону Зубова, которому, как писал Ростопчин, он был «необходим для прикрытия его невежества, довольно, впрочем, извинительного. Предполагается, что они (Зубов и Морков) трудятся вместе и последний курьер получил свои депеши от г. Моркова без ведома графа Безбородко и вице-президента. Все дела в его руках, и он идет быстрыми шагами к высокому положению»[9. С.90-91].

Впрочем, Ростопчин неточно излагает события. Более соответствует истине опи-

сание происшедших изменений при дворе, выполненное приятелем Безбородко, статс-секретарем Екатерины П.В. Завадовским. Уступчивый, любивший покой, во всем стремившийся угодить Безбородко статс-секретарь искал случая примирения с фаворитом, отношения с которым складывались не лучшим образом. Граф, по словам Завадовского, «разжигаясь честолюбием, равно и легкомысленностью захватить весь кредит, когда не стало князя, кинулся в Яссы. При отъезде из трусости врожденной поручил внутренний портфель Зубову, а иностранных дел – Моркову. Последнего разумел себе первым другом; и у первого думал там найти связь. Возвратившемуся после мира в голубой ленте, при первой встрече дано почувствовать, что дела уже не в его руках. И так, с тех пор без изъятия Зубов управляет всеми внутренними делами, Моркова, имея под собою, для письма иностранного». Несколько личных писем императрицы к Безбородко с настойчивым требованием двигаться быстрее в столицу вызвали взаимное недовольство. Екатерина была недовольна медлительностью графа, а Безбородко был недоволен тем, что императрица, не установив причин задержки, выразила порицание: оказалось, что граф дорогою занемог.

Более всего Безбородко возмутился после того, как узнал, ради чего его торопили с приездом в Петербург, – как выяснилось, чтобы быть в услужении у Зубова. Подобной роли Безбородко не выполнял даже у всесильного Потемкина. Честолюбивый граф рассудил, что на его долю выпадет вся черновая работа, а славу за нее получит фаворит. Не вызвало радости Безбородко и то обстоятельство, что Зубов отнял у него престижные дела, оставив ему второстепенные, требующие заботы, но «ни чести, ни славы не влекущие».

Безбородко ожидал еще один неприятный сюрприз – он счёл себя обиженным наградами, поскольку в списке значился рядом с Державиным, Храповицким и другими, «у которых еще и дела никакого нет». Александр Андреевич выразил желание, чтобы он, как и прежде, занимался внешнеполитическими делами и был освобожден от обременяющих его «безделиц», которые не соответствуют ни его интересам, ни его репутации человека, знающего свое дело. Демарш не принес результата, и тогда граф воспользовался последним средством – 30 июня 1793 года он подал прошение об отставке. Сочинив прошение, Безбородко, вероятно, недели три с лишним пребывал в раздумье – следует ли его подавать императрице и не навлечет ли его тон гнев.

Вскоре состоялось примирение Екатерины с Безбородко, которое впрочем носило формальный характер. Правда, императрица, как и всегда в подобных случаях, устранила трещины щедрыми пожалованиями. Безбородко было пожаловано в 1793 году 7 тысяч душ крепостных и в том же году он получил самый высокий придворный чин обер-гофмейстера.

При Павле I положение Безбородко не только не пошатнулось, но укрепилось и внимание к нему императора достигло таких высот, на которых он не находился при Екатерине даже в годы наибольшей к нему благосклонности. Внимание Павла и его заботы о Безбородко объясняются стремлением сына поступать «наоборот» с наследием матери. Г. Р. Державин сообщил другу свою версию причины благосклонности Павла к Безбородко, за достоверность которой он, впрочем, не ручался: Безбородко якобы вручил Павлу завещание, в котором Екатерина лишала короны сына в пользу внука Александра [10. С.635].

6 апреля 1797 года Александр Андреевич был извещен о милостях, обрушившихся на его голову в связи с коронацией. Излишней скромностью Безбородко не отличался, но даже его смутили милости, «ибо они превосходят всякую меру». Император подарил ему свой портрет, богато украшенный бриллиантами, пожаловал более десяти тысяч крестьян и возвел

его в княжеское достоинство [11. С.372-373]. 21 апреля 1797 года ему, наконец, было пожаловано канцлерство.

Исключительные по размерам пожалования еще раз дают основание полагать, что Павлу было известно полуопальное положение графа, его преследование, быть может, не столько со стороны Екатерины, ценившей заслуги и таланты Александра Андреевича, сколько со стороны честолюбивого фаворита. Пожалования, разумеется, прибавили желания отблагодарить императора усердной службой, но силы оставляли канцлера, к тому же в первые годы царствования Павел I не предпринимал важных внешнеполитических акций. Князь упорно сопротивлялся болезни. 20 февраля, преодолевая сильнейшую боль в ногах, он явился во дворец и участвовал в церемонии обручения великой княжны Александры Павловны. Во время сборов для поездки на воды с ним приключился удар, и 6 апреля 1799 года князь скончался.

Итоги своей службы подвёл в одном из писем Воронцову сам А. А. Безбородко: «Много ли или мало я в том потрудился, а был не просто свидетелем, но и участником многого к чести государства и его прибыли совершившегося» [12. С. 483].

ПРИМЕЧАНИЯ

1. Сборник Русского Императорского Исторического Общества (далее: Сб. РИО). Т. 26. – СПб., 1879. – С. 45, 53.
2. Русский Архив (далее: РА). – СПб., 1865. – С. 409, 432.
3. Грибовский, А. М. Записки об императрице Екатерине Великой. – М., 1864. – С. 10.
4. Сб. РИО. Т. 26. – СПб., 1879. – С. 530-531, 466-468.
5. Там же. Т. 29. – С. 525-528.
6. Там же. Т. 26. – С. 319.
7. Храповицкий, А. В. Дневник. – М., 1991. – С. 59.
8. Сб. РИО. Т. 26. – С. 416.
9. РА. Т. I. 1876. – С. 90-91.
10. Державин, Г. Р. Сочинения. Т. VI. – СПб., 1871. – С. 635.
11. Сб. РИО. Т. 29. – С. 372-373.
12. Цит. по: Павленко Н. И. Екатерина Великая. – М., 2004. – С. 483.

МОСКОВСКИЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ

УДК 94(410) + 821.111
ББК 66.1(4Вел)5

ВСЕОБЩАЯ ИСТОРИЯ

АНГЛИЙСКАЯ УТОПИЧЕСКАЯ МЫСЛЬ XVI-XVII ВЕКОВ (к вопросу об историографии проблемы в отечественной и зарубежной литературе)

Кандидат исторических наук
И. М. Эрлихсон

Статья посвящена проблеме развития английской утопической мысли XVI-XVII веков. Анализируя работы отечественных и зарубежных историков, разрабатывавших различные аспекты данной темы, автор сравнивает методологические подходы к определению социальной утопии и классификации утопической литературы XVI-XVII вв.

Ключевые слова
Утопия, Англия, XVI век, XVII век, историография

Определение социальной утопии, её сущность, классификации, понятие утопического сознания, роль утопии в мировом историческом процессе, соотношение утопии и реальности – эти и многие другие вопросы остаются предметом неослабевающего интереса философов, социологов и историков. Идея о лучшем жизненном устройстве сопутствовала людям на протяжении всей истории человечества, утопический импульс присутствует во всех произведениях, в которых существует направленность на совершенствование мира. Составитель первого советского «Каталога утопий» В. В. Святловский писал, что «число известных ныне произведений типа утопий доходит почти до двух тысяч»[1]. Ещё один отечественный исследователь В. П. Шестаков отмечал, что «каталог мировой утопической литературы насчитывает около тысячи утопий за XVI-XIX вв., а, начиная с XIX века в одной только Англии появилось триста утопий, а в Германии – сто пятьдесят»[2].

Тем не менее, в историко-философской литературе до сих пор не существует единого мнения относительно содержания и определения этого понятия. Слово «утопия» употребляется в различных контекстах с разными эмоциональными и смысловыми значениями. В основе противоречивых оценок утопии лежит изначально двойственный смысл, вложенный в это понятие. «Утопия – греческое слово: «у» означает «не», «топос» – место. Утопия – место, которого нет, фантазия, вымысел сказка. Другое истолкование слова происходит от греческих слов «ев» – «совершенный», «лучший» и «топос» – «место», то есть, совершенное, лучшее место. И, как верно, считал современный исследователь

утопии Дж. Кейтеб, за четыре с половиной столетия после появления «Золотой книжечки», понятия «утопия» и утопический приобрели «множество значений, выходящих за пределы того, которое было предложено книгой Мора»[3]. Один из ранних исследователей утопии польский историк А. Свентоховский отмечал, что «утопией могут называть любое представление о лучшем обществе, независимо от осуществления идей, заложенных в нём»[4]. Утопию определяли как «несбыточную мечту о «золотом веке», первую форму прогнозирования и планирования будущего, особый социологический метод понимания сущности общественных проблем. Некоторые авторы вообще отказывались от определения понятия, считая невозможным свести все творческое многообразие утопических сюжетов и проектов к однозначной формуле. Так, американский философ Л. Мэмфорд писал о бесполезности попыток дать законченное определения понятию «утопия», так как она не является чем-то строго очерченным, что можно определить и изучить[5]. В том же духе высказывался и кембриджский историк М. Финли, отмечая, что диапазон значений слова «утопия» простирается от «свойственного всем людям стремления к лучшей жизни до фантазий параноика и шизофреника»[6].

Уже упоминавшийся А. Свентоховский писал, что автору, желающему «начертать историю утопий, следовало бы рассказать всю историю человеческой культуры»[7]. Ретроспектива западноевропейской утопической традиции представлена в трудах советских историков, благодаря которым история утопической мысли стала одним из приоритетных направлений советской исторической науки. В основе изучения данной проблемы лежал «персонально-национальный принцип», то есть, анализировались утопии авторов какой-либо страны в определённые исторические периоды. Подобную методологию предложил академик В. П. Волгин, а последующее развитие она получила в работах его последователей С. Б. Кана, Г. С. Кучеренко, И. Н. Осиновского, Л. С. Чиколини, А. Э. Штекли.

Утопическая мысль рассматривалась советскими историками исключительно как один из идейных истоков марксизма и в то же время как круг мыслей и понятий, в критике и преодолении которых марксизм формировался. «Определяя социалистическую мысль утопического характера, обычно говорят о социальных теориях, не являющихся еще подлинно научными, но содержащими идеал такого общества, в котором отсутствует эксплуатация человека человеком и имеет место общественная собственностью»[8]. Отличительной чертой утопически-социалистических учений является «общественный идеал, заключающийся в осуждении частной собственности, возвеличивании общности имущества и обязательного для всех труда»[9]. Н. Е. Застенкер, автор статьи «Утопический социализм» в «Философской энциклопедии», отмечал, что « у всех народов зарождение мечтаний, содержащих проблески социалистической мысли, было связано с появлением частной собственности, разделением общества на классы и возникновением эксплуататорского общества»[10]. Аналогичное утверждение содержалось в «Истории социалистических идей» С. Б. Кана: «Своими глубокими корнями идея построения бесклассового общества… уходит в далекое прошлое. …. идея эта, безусловно, возникла одновременно с появлением и углублением острых социально-экономических противоречий, свойственных антагонистическим формациям»[11].

Таким образом, критерием отнесения той или иной доктрины к утопическому социализму признавалась идея коллективной собственности или «общности имущества». Но подобное толкование позволило значительно «состарить» историю социалистических идей, объявив «отцами утопического социализма библейских

пророков, китайских мудрецов, Платона, представителей философии «золотого века»[12], и отнеся к нему средневековые уравнительные мечтания, «сказки и мифы, сочинения мистиков и фантастов, богословов и сюрреалистов»[13]. В этом вопросе советские историки проявили редкое единодушие, признав в качестве аксиомы утверждение о том, что «как законченная система, утопический коммунизм мог возникнуть лишь в Новое время»[14]. Генезис утопического социализма рассматривался ими как отражение процесса становления буржуазного общества. «Утопический социализм,… отражая чаяния угнетенных и обездоленных, предпролетариев и пролетариев, настаивал на коренных преобразованиях во имя социальной справедливости и равенства, требовал обязательного для всех труда взамен эксплуатации человека человеком, мечтал о строе, основанном на коллективной собственности»[15]. Утопический социализм, отмечал В. А. Володин, своеобразное отражение процесса становления капиталистического общества, выражение настроений не вообще эксплуатируемых, а именно предпролетариата[16]. И. Н. Осиновский. видел корни социализма, как особой формы общественно-политической мысли, в материальных, экономических факторах, изменении структуры феодального общества, вызванным процессом генезиса капитализма.

Первым социалистическим произведением Нового времени традиционно признавалась «Утопия» Томаса Мора. Ещё в начале XX века Е. В. Тарле писал, что «все направление коммунизма, сохраняющее институт семьи, исходит от Т. Мора»[17]. По мнению В. П. Волгина, заслуга Мора состояла в том, что он сумел подняться от коммунистической организации потребления к коммунистической организации производства. В подобном духе рассуждал и И. Н. Осиновский, сравнивая Мора с античными и средневековыми проповедниками принципа общности и приходя к выводу о том, что никто из этих теоретиков общности имущества не выходил за рамки коммунизма потребления. Историк также заявлял, что Мор, критикуя политику абсолютистского государства, «выступал как выразитель передовых для своего времени буржуазных идей»[18]. Несколько иной точки зрения придерживался А. Э. Штекли, отмечая, что «многие идеи «Золотой книжечки» не очень-то вязались с приписанным Мору статусом «родоначальником утопического социализма», и «грешно наделять Мора такой исторической прозорливостью, которой он не мог обладать: до проникновения в сущность капиталистического способа производства должны были миновать три столетия»[19].

Исследователей утопического социализма объединяло то, что они воспринимали его как элемент общественного сознания, являющегося отражением исторической действительности. Вскрывая сущность того или иного социалистического учения, они рассматривали не только содержащиеся в нем идеи и представления, но обращались к его материальной основе. Так Е. В.Тарле видел исследовательскую задачу в том, чтобы «пролить свет на самую смутную, наиболее не поддающуюся научному учету область обществоведения: на отношения между фактом и теорией»[20]. Для него «Утопия» Мора, это, прежде всего, «собрание данных для характеристики социального и экономического положения Англии в начале XVI века»»[21]. Ю. М. Сапрыкин писал, что «социальные взгляды, содержащиеся в Утопии, были порождены объективной действительностью Англии начала XVI века»[22]. И. Н. Осиновский отмечал, что «главным источником, откуда Мор черпал материал для своего произведения, была тогдашняя английская действительность, полная глубоких социальных конфликтов, обострявшихся в результате зарождения капиталистических отношений»[23].

Несмотря на огромное количество работ, посвященных Мору и его «Утопии»,

как отечественных, так и западных, расцвет английской утопической мысли отечественная и зарубежная историография традиционно относит к XVII веку. Английская революция XVII века и предшествовавший ей период политической борьбы коренным образом изменили общественно-политическую, социально-экономическую и религиозную жизнь государства, что самым фундаментальным образом отразилось на общественном сознании. Поиск новых форм политического и социального устройства, отношений собственности, новых форм свободы личности, преобразования в воспитании и образовании в наиболее сконцентрированном виде трансформировался в появлении множества утопических произведений разнообразной политической направленности и представленных в различных литературных формах. «По силе воздействия на людей, по своим мобилизационным возможностям все социальные теории меркнут рядом с утопиями»[24]. Другими словами, жанровые возможности утопии, как никакой другой формы общественной мысли, представляли широкий простор для политического, экономического и социального моделирования и прогнозирования.

Английский историк А. Л. Мортон писал, что «ни в какое другое время не было такого богатства утопических воззрений в Англии, как в XVII веке»[25]. И хотя Т. А. Павлова, заметно сужая тему применительно к предмету своих исследований — народной утопии, полагала, что «... маститый историк говорит о XVII веке в целом, но большинство утопических проектов появляется в годы революции»[26], концепция Мортона, писавшего не об утопии в чистом виде, а более широко – об утопические воззрениях, методически открывает самый широкий простор для изучения произведений утопической мысли в Англии XVII века. Неудивительно, что эта тема, обширная в плане количества содержащихся в ней дискуссионных вопросов, до сих пор остаётся предметом интереса историков, несмотря на то, что она получила разностороннее освещение в советской историографии.

Проблемам развития социальной утопии эпохи Английской буржуазной революции посвящены фундаментальные работы М. А. Барга, Т. А. Павловой, Ю. М. Сапрыкина[27]. В их трудах, глубоких в теоретическом отношении, опирающихся на первоклассные исторические источники, разрабатывалась тема зависимости социальных идей от социальной действительности уже применительно относительно к утопиям XVII века. Заслугой М. А. Барга было то, что он одним из первых указал на то, что «плебейская утопия не единственная форма утопии революционного периода в Англии XVII века, и к социальной утопии прибегали и идеологи буржуазии – факт, мимо которого упорно проходит история политической мысли XVII века»[28]. Он выделял два основных направления утопической мысли XVII века: буржуазно-дворянское, связанное с интеллектуальными традициями гуманизма и началом Просвещения, и крестьянско-плебейское, которое опиралось на порожденные пуританизмом народно-реформистские течения и некие примитивные эсхатологические мечтания. К буржуазно-дворянским утопиям традиционно относили те произведения, которые, по идейной направленности являлись выражением программы буржуазно-дворянского лагеря, не мыслящего мир без коренной перестройки существующего строя и стремящегося приспособить его к своим нуждам. Самыми яркими примерами таких проектов общественного переустройства были «Описание королевства Макария» Самуэля Гартлиба и «Республика Океания» Джеймса Гаррингтона. Любопытно, что принадлежность к жанру утопии подобного рода произведений ставилась под сомнение некоторыми советскими историками. Так, Сапрыкин Ю. М. писал: «Создавая Океанию» Гарринг-

тон менее всего предполагал оставаться утопистом, как пытаются представить его желания некоторые буржуазные историки…. Мы можем прийти к заключению, что некоторые круги нетерпеливо ожидали выхода в свет «Океании» как боевого политического произведения»[29]. Но в то же время исследователь отмечал, что «идеальная республика Гаррингтона не могла не быть утопической, то есть неприемлемой для дворянства и буржуазии, для которых удобной формой господства была монархия, … так и для широких народных масс, которых он не собирался избавлять от насилия аграрной революции»[30].

К народной линии утопической мысли относили обширный пласт произведений, в которых в наиболее концентрированной форме отразились чаяния и надежды народных масс. Вообще понятие «народная утопия» в советской историографии толковалось достаточно широко: так, в него включались конституционные схемы, памфлеты, трактаты, петиции, религиозные сочинения, проповеди, проекты, содержащие такой идеал общественного устройства, при котором бы осуществлялся принцип социальной справедливости по отношению к широким слоям народа. М. А. Барг писал, что утопия периода революции «меняет свою литературную форму, превращаясь в трактат, памфлет, декларацию, проект конституции»[31]. Образцами народной утопии были анонимный «Лицемерный тиран» и «Закон свободы» Дж. Уинстэнли, вызвавший немало дискуссий относительно характера воззрений его автора и роли этого произведения в зарождении собственно социалистической мысли. Так, М. А. Барг отмечал, что Уинстэнли соединил в своем лице социального мыслителя и революционера, выразителя идеологии экспроприированных народных масс и борца за их интересы в ходе буржуазной революции»[32]. Ю. М. Сапрыкин же утверждал, «идея уничтожения классов у диггеров еще не отделилась от крестьянской уравнительности» а осуществление их программы привело бы «к созданию в деревне «лендлордизма без лендлордов, то есть уничтожению частной собственности на землю, к передаче земли государству, к уничтожению абсолютной ренты, и к самому свободному развитию капитализма в земледелии»[33]. Наиболее глубокое исследование взглядов Уинстэнли, впрочем, как различных направлений народной утопии второй половины XVII века было представлено в монографии Т. А. Павловой «Народная утопия в Англии XVII века». Под народной утопией она понимала «выраженный в разнообразных формах такой идеал общественного устройства, при котором осуществляется принцип социальной справедливости по отношению к широким слоям народа». Подобная дефиниция позволила ей классифицировать утопии в зависимости от варианта решения этого вопроса: за счет «осуществления христианского идеала имущественного и сословного равенства», реализации принципа «общности имущества», установлении «безудержной, анархической свободы в социальных отношениях и поведении», воплощения в жизнь проектов кооперативных сообществ[34].

Необходимо отметить, что ещё В. П. Волгин писал о так называемом «кооперативном социализме», по определению М. А. Барга, «промежуточном» виде утопии. Примерами «кооперативного социализма» могут служить трактаты Питера Чемберлена «Защитник бедных людей» (1649) и Питера Корнелиуса «Способ, выдвинутый на обсуждение, как сделать бедных в нашем и других государствах счастливыми» (1659). Т. А. Павлова называет их «самыми яркими и последовательными образцами кооперативных проектов революционных лет, примыкавших к народным утопиям, потому что они выражали некоторые стремления наиболее обездоленных слоев населения, но в то же время содержали тенденции для выигравших в революции собственников»[35]. Их

утопичность состояла в стремлении одновременно защитить и интересы собственников и права бедняков на их долю в общественном богатстве. Одним из самых выдающихся представителей «кооперативного социализма», по мнению Т. А. Павловой, был Джон Беллерс, чья деятельность пришлась на реставрационный период. Т. А. Павлова считала, что в период Реставрации, «чаяния рожденные революцией продолжали жить только в квакерском движении», а народная утопия, трансформировавшись в кооперативный проект, «дала феномен Джона Беллерса»[36]. Не случайно, истории возникновения и развития движения квакеров в XVII веке, своеобразию их политических, экономических религиозных воззрений в монографии о Беллерсе посвящена отдельная глава.

Анализируя взгляды Беллерса, Павлова отмечала присущую им противоречивость. С одной стороны, его проекты не предполагали коренного переустройства существовавших на тот момент социально-экономического и политического укладов, а с другой, включали в себя элементы крестьянско-плебейских утопий середины XVII века. Она объясняет это несоответствие противоречием самой эпохи восходящего капитализма, наложившей отпечаток на теории мыслителя. В конце XVII века кооперативные проекты в силу своего компромиссного характера стали наиболее перспективными, что было вызвано объективными причинами, например, остро ставшей проблемой пауперизма. Сочетанию утопического характера с рационалистическим зерном способствовала также квакерская природа системы идей Беллерса. Совокупность вышеперечисленных факторов позволила Беллерсу, по мнению Т. А. Павловой, соединить в своем мировоззрении и социальный протест и компромиссность, взаимоисключающие цели и принципы[37]. Характерно, что в отечественной историографии сформировалось устойчивое мнение о полном отсутствии утопических произведений после установления режима Реставрации. Развитию английской общественно-политической мысли эпохи Реставрации и Просвещения посвящены работы Т. Л. Лабутиной[38], О. Э. Лейста[39], И. В. Фадеевой[40], Н. М. Мещеряковой[41]. Но фактически монографии Т. А. Павловой о Беллерсе и народной утопии XVII века остаются единственным исследованием в отечественной историографии, посвящённым английской утопической мысли периода Реставрации и Раннего Просвещения (1660-1714 гг.).

Западные историки, философы и социологи рассматривают социальную утопию как оригинальное социально-философское явление, одно из полярных идеологии форм политического сознания. Научные интересы зарубежных исследователей английской социальной утопии XVII века в первую очередь были сосредоточены на введении в научный оборот и каталогизации возможно большего числа произведений утопической мысли вне зависимости от того, вписывались ли они в рамки утопического социализма или нет. Так, западные ученые столь же часто обращались к творчеству Мора, видя в нем, в первую очередь, не основоположника утопического социализма, а основателя классической социальной утопии, реализовавшего потенциал социально-политических и философских теорий своих в предшественников в новый литературный жанр. Исключение представляли историки марксистской школы, такие как А. Мортон, отмечавший, что «...«Утопия» является звеном между аристократическим коммунизмом Платона и инстинктивным, примитивным коммунизмом средневековья, с одной стороны, и научным коммунизмом XIX и XX веков, с другой»[42]. В то время как советские историки отрицали всякое влияние на «Утопию» христианской литературы, или оценивали его как незначительное, в западной литературе была достаточно распространена иная точка зрения. Так, английс-

кий историк Г. Гиббинс писал, что ««Утопия» – это христианизированная версия «Республики» Платона, приспособленная к новому социальному строю, версия, в которой в единое целое соединились древняя и современная формы мысли»[43]. В то же время Гиббинс был далек от того, чтобы представлять Мора малооригинальным христианским мыслителем, подражателем античным философам. Напротив, он отмечал, что «Утопия» разворачивает картину английской социальной жизни и показывает, что необходимость реформ осознавалась уже тогда»[44]. Кроме того, отсутствие идеологических установок и предвзятых исследовательских парадигм способствовало тому, что в зарубежной историографии, посвященной Мору, на протяжении XX столетия появлялось огромное количество монографий и статей, в которых анализировались самые различные аспекты его творчества. В их числе отношение Мора к религии, церкви, атеизму[45]; его политические взгляды[46]; этические и эстетические идеалы мыслителя[47]; лингвистические и географические аспекты «Утопии»[48].

Значительное число зарубежных исследований посвящено проблемам развития английской утопии начала XVII века[49] и особенно утопии периода Английской буржуазной революции. В работах англо-американских историков рассматривались разные направления утопической мысли 1640-1660 гг. и анализировались труды их представителей. Так, достаточно обширен пласт работ, посвященных пуританской утопии[50], а также республиканскому направлению утопической мысли, духовным отцом которого традиционно признается Джеймс Гаррингтон. Анализу его политических, экономических, религиозных взглядов, их эволюции в общественной мысли Англии второй половины XVII – начала XVIII вв. посвящены работы Дж. Скотта[51], Б. Уордена[52], К. Роббинс[53], Дж. Покока[54], М. Голди[55], Р. Гривза[56], Дж. М. Патрика[57]. Роялисткой утопии периода Реставрации посвящены статьи О. Холмзлэнда[58], Дж. М. Патрика[59], разделы в монографиях Дж. Дэвиса «Утопия и идеальное общество. Английская утопическая мысль 1516-1700»[60], «Истории западноевропейской утопической мысли» Фрэнка и Фритци Мануэлей[61].

Тем не менее, работы, в которых предпринимаются попытки рассмотреть английскую социальную утопию второй половины XVII – начала XVIII вв. как некое целостное направление общественной мысли фактически отсутствуют. На сегодняшний день наиболее фундаментальными исследованиями в этой области остаются разделы в монографиях, посвященных истории развития западноевропейской утопии. В их число входят вышеупомянутые монографии Дж. Дэвиса и Фр. и Фр. Мануэлей, а также «Литература и утопическая политика в Англии XVII века» Р. Эппельбаума[62], «Утопия. Поиск идеального общества в западном мире» Р. Шайера[63], «Английская утопия» А. Мортона, «Утопия и реформа в эпоху Просвещения» Ф. Вентури[64], а также сборники эссе[65], вступительные статьи английского историка, профессора Лондонского университета Г. Клэйза к изданным под его редакцией антологиям утопической литературы[66]. Отдельные аспекты данной проблематики освещены в работах Д. Фасетта[67], П. Адамса[68], М. Николсон[69], Дж. К. Фуца[70], Э. Боэски[71], В. Фокс[72], М. Голди[73].

Попытку классифицировать утопии XVII столетия предприняла Кейт Томас [74], которая выделяла семь типов произведений утопического жанра: 1. Традиционная утопия («Новая Атлантида» Ф.Бэкона, «Республика Океания» Дж. Гаррингтона); 2. Тщательно разработанная схема идеального общества, лишенная элементов художественного вымысла («Закон свободы» Дж. Уинстэнли, «Левиафан» Т. Гоббса); 3. Проекты конституционного устройства Англии, касающиеся преимущественно политических вопросов («Возрожденный Платон» Г. Невилля); 4. Идеализированные описания государств, ко-

торые существовали и являются образцом для подражания («Обычаи древних израильтян» К. Флери, «Апология демократии. Размышление о конституции и правительстве Римского государства» У. Мойля); 5. Философско-мистические утопии, выражавшие идеалы тайных обществ – масонов и розенкрейцеров («Эссе об адептах»); 6. Конституционные проекты для колоний (труды У. Пенна); 7. Планы реформ, авторы которых ставили цель преобразовать весь мир («Размышление о беседе касательно правильного регулирования правительств для блага человечества» Эндрю Флетчера). Подобная классификация кажется достаточно спорной и эклектичной, так как в ней отсутствует собственно концепция, положенная в основу выделения утопических произведений различной направленности. В основу другой классификации, предложенной Дж. Дэвисом, положен принцип соотношения между производством материальных благ и характером их потребления. Соответственно Дэвис выделил четыре типа утопий: Кокейн, Аркадию, «совершенное государство» и «миллениум». «Страна Кокейн» – это название средневековой английской поэмы, в которой описывался существующий земной рай, остров сказочного неиссякаемого изобилия, которым можно пользоваться, не прилагая для этого ни малейших усилий. Аркадия- это воплощение гармонии между человеком и природой, то есть, максимальное удовлетворение физических потребностей происходит за счет благосклонности природы и добровольно осознанной потребительской умеренности живущих в Аркадии людей. Граждане «совершенного государства» не надеются на милость природы, а присущие им высокие моральные качества и заинтересованность не в личном, а в общественном благе, позволяют до минимума свести потребительские аппетиты. В «миллениуме», же проблема распределения мирских благ разрешена с помощью «бога из машины», волшебным образом преобразующего и природу и человека.

Более продуктивным с исследовательской точки зрения, а также наиболее оправданным методологически представляется поход советских историков: сначала разделить утопические произведения в соответствии с характером политических воззрений их авторов, изучить их идеологическую основу, а затем по мере необходимости выделить в них узконаправленные течения. Вместе с тем, в основном научные интересы отечественной историографии были сориентированы на изучении утопических произведений социалистической и радикальной направленности. Даже буржуазно-дворянские утопии рассматривались в критическом ракурсе, что, безусловно, существенно обедняло исследование содержащихся в них позитивных аспектов. При этом из сферы научного рассмотрения и анализа оказались полностью исключены существовавшие, каталогизированные и частично исследовавшиеся зарубежной историографией произведения утопической мысли монархической направленности, хотя совершенно очевидно, что без его серьезного исследования представления об английской общественной мысли XVII будут односторонними и неполными. Все эти факторы создают объективные предпосылки для широкого, идеологически не предвзятого исследования английской утопической мысли периода Реставрации и раннего Просвещения.

Помимо этого, качественно новые перспективы для более комплексного изучения социальных утопий, утопических идей и проектов открывают методические возможности разработанной в XX и в начале XXI веков философской теории утопий. Возникший в XX веке пристальный интерес философов к исследованию утопии и утопического обусловлен, во-первых, их постоянным присутствием в истории общественной мысли с самых ранних этапов формирования европейской

цивилизации, а, во вторых, их постоянно возрастающим (наиболее заметно это становится, начиная с XVI -XVII веков) влиянием на общественно-политические и социально-экономические процессы в жизни общества. Чрезвычайно важно и то, что каждая конкретная утопия, как проницательно отмечал белорусский философ Ч. С. Кирвель, является уникальным «документом, свидетельствующим о характере духовной атмосферы, поисках и чаяниях людей данной эпохи. Она иногда может дать более глубокую характеристику своего времени, чем какой-либо юридический документ или литературно-художественное произведение, помогает высветить скрытые от обычного («реалистического») взгляда стороны действительности»[75].

Стремление человека к продуцированию неких, идеальным образом организованных условий жизни социума существовало на столь ранних стадиях развития, что оно может рассматриваться как одна из антропологических особенностей человека и как производная его общественного сознания. Уходя от трансцендентных по своей природе примитивных мифов о загробном мире и более сложных эсхатологических религиозных конструкций, представления об идеальном устройстве социума по мере развития цивилизации приобретают все более реалистичный, системный и утилитарный характер. Уже в социальных утопиях античного мира достаточно подробно описываются не только государственное и общественное устройство, но и показываются механизмы функционирования различных властных институтов. Утопии периода средневековья, с одной стороны являются производными существующих феодальных представлений и религиозного сознания, а с другой, продуктами мифологизированного плебейского представления об островах всеобщего изобилия и равенства. Однако социальные утопии и античности и средневековья имели крайне ограниченное влияние на общественно-социальную мысль и еще более ограниченное влияние на общественное сознание существовавшего в обозначенном историческом периоде социума.

Интеллектуальный взрыв эпохи Возрождения, сопровождавшийся появлением качественно новых средств и форм передачи информации, расширение территориальных границ цивилизации и сокращение времени информационного обмена между различными странами, создали комплекс объективных условий как для появления множества новых социальных утопий, так и для усиления их влияния на различные стороны жизни общества и общественное сознание. «Западная утопия для нас – создание мира эпохи Ренессанса и Реформации. Стимулом к ее возникновению послужили перевод «Республики» Платона в XV веке, повлекший бурные дискуссии по поводу допустимости коммунистической политики Платона в христианском обществе; публикация веком позже собрания греческих и латинских сочинений, которая сделала доступным для ученых умов тысячелетний опыт античного мудрости; огромное количество райских, апокалипсических и эсхатологических фантазий, существовавших с начала христианской эры; географические открытия, раздвинувшие замкнутый мир средневековья»[76]. Характерное для раннего Нового времени вовлечение в активную общественную деятельность широких слоев населения сделали утопические идеи информационно более доступными. В этих условиях сила их воздействия на социум, их мобилизационные способности многократно возрастают, переходя из сферы общественного дискурса в сферу практической политики.

Гигантский объем утопической литературы и утопических (в том числе и реализованных) проектов требовал философского осмысления и систематизации этого явления, что и нашло свое выражение в построении в XX веке основ общей тео-

рии утопий, которая позволяет определить природу, сущность и взаимосвязь таких понятий как утопическое сознание, утопия и утопизм. Общепризнанно, что утопическое сознание постоянно продуцируется противоречиями между реалиями практического бытия и некими идеальными, созданными на ментальном уровне и имеющими антропологическую природу, моделями организации социума. Оставляя в стороне обсуждение природы такого противоречия, отметим, что именно благодаря ему утопическое сознание постоянно генерирует модели идеального, содержательное наполнение которых и постулируемые ценности обусловлены, в конечном счете, уровнем развития познания, приоритетом общественных потребностей, а также социальным положением и жизненным опытом самого утописта, что, в конечном счете, и определяет социальную природу создаваемых утопистом моделей идеального. В наиболее законченной форме эти модели представлены социальными утопиями и утопическими проектами (в философской терминологии – утопическим, утопизмом). В современном понимании утопия «воспринимается как одно из своеобразных и сложнейших духовно-практических явлений, формообразований общественного сознания, имеющих ... глубокую интеграцию со всеми сферами общественной жизни»[77], и в этой связи представляется чрезвычайно важным корректным образом определить ее характерные черты, на основании чего выбрать дефиниции этого понятия, свободные от вторичных и несущественных особенностей. В нашем представлении основные свойства утопии наилучшим образом определил американский социальный философ Л. Сарджент. «Утопия – это подробное и последовательное описание воображаемого, но локализованного во времени и в пространстве общества, построенного на основе альтернативной социально-исторической гипотезы и организованного как на уровне институтов, так и на человеческих отношений – совершеннее, чем то общество, в котором живет автор»[78]. Столь же полным, но еще и подчеркивающим производность утопии от утопического сознания, является определение Ч. С. Кирвеля. «Утопия – это особая форма духовно-ценностного освоения социальной реальности, состоящая в создании методами абсолютизации и умозрительного конструирования, максимально-детализированных образцов бесконфликтного, внутренне не противоречивого и не подлежащего изменению общественного устройства, призванного обеспечить желаемое (позитивная утопия) или не желаемое (негативная утопия) состояние человечества и человека»[79]. Из приведенных определений становится понятно, что в рамках современной теории утопий, во-первых, постулируются неотъемлемые черты социальной утопии: производность от утопического сознания; временная, территориальная и историческая (вне связи с объективным историческим развитием) изолированность; ментальность и системность построения модели идеального социума при полной индифферентности к его реализуемости, а, во-вторых, осуществлено полное дистанцирование от литературной формы и жанра, в которых утопии представлены.

Более сложным продуктом утопического сознания является утопическое или утопизм, который при внешней схожести отличается от утопии. По своей природе утопизм, как и утопия, вытекает из «несчастного сознания»[80], то есть, сознания о себе, как о двойственном, противоречивым создании. В отличие от утопии, которая формируется на аксиоме недостижимости идеала, в утопизме в силу его социальной активности происходит подмена идеала некой потенциально реализуемой социальной задачей. Человек, предполагающий осуществление некого утопического проекта, убежден в пластичности мира, в его готовности принять такую форму, которую пожелает индивид.

Русский религиозный философ С. Л. Франк под утопизмом понимал «не общую мечту об осуществлении совершенной жизни на земле, а, более специфический замысел, согласно которому совершенство жизни может быть автоматически обеспечено неким общественным порядком или организационным устройством»[81]. С. Франк специально указывал на присутствие в утопизме (в отличие от утопии, которая от этого дистанцирована) уверенности в реализуемости некоего социального идеала – это свойство утопизма называется в теории утопий перфектибилизмом, превращающий идеал в сознании утописта-практика в достижимую цель. В практическом плане это означает, что под утопизмом или утопическом в любом произведении мы должны понимать те идеи или проекты, которые в своей постановке сориентированы на практическую реализацию. Таким образом, в источниковедческом плане предметом исследования потенциально могут быть не только собственно социальные утопии, но и любые, с точки зрения жанра и литературной формы, произведения, в которых рассматриваются различные модели политического, социального и экономического преобразования общества.

Проведенные исследования онтологических и гносеологических корней социальной утопии[82], изучение ее социальной сущности[83], глубокий анализ сущностной дефиниции и взаимосвязей понятий утопии, утопизма и утопического сознания[84], создание Ф. Полаком[85], Л. Мэмфордом[86], Э.Я. Баталовым[87], Е. Шацким[88], С. С. Сизовым[89], Е. Л. Чертковой[90] нескольких систем классификации утопий, потенциально открывают возможность более широкого взгляда на английскую социальную утопию XVII века. Использование методического потенциала общей теории утопии должно позволить не только расширить источниковую базу произведений утопической мысли исследуемого периода, открыть новые подходы к их дефиниции и классификации, но и дать возможность проследить эволюцию утопических идей в общественном сознании и в общественно-политической и социально-культурной публицистике периода Реставрации и Раннего Просвещения (1660-1714 гг.).

ПРИМЕЧАНИЯ

[1] Святловский, В. В. Каталог утопий. – М.-Пг., 1923. – С. 5.
[2] Шестаков, В. П. Понятие утопии и современные концепции утопического // Вопросы философии. – 1972. – №8. – С. 152.
[3] Kateb, G. Utopias and utopianism // Encyclopedia of philosophy. – N-Y., 1972. – P. 212-213.
[4] Свентоховский, А. История утопий. – М., 1910. – С. 5.
[5] Mumford, L. The story of utopias. – N-Y., 1962. – P.15.
[6] Finley, M. Utopianism ancient and modern. – Boston, 1967. – P. 4.
[7] Свентоховский. Указ соч. – М., 1910. – С. 6.
[8] Володин, В. А. Утопия и история. – М., 1976. – С. 12-13.
[9] Научный коммунизм. Материалы к лекциям. – М., 1965. – С. 13.
[10] Застенкер, Н. Е. Утопический социализм // Философская энциклопедия. – М., 1973. – Т. 5. – С. 901.
[11] Кан, С. Б. История социалистических идей. – М., 1967. – С.7-8.
[12] Володин, В. А. Указ.соч. – С. 18.
[13] Кучеренко, Г. С. Исследования по истории общественной мысли Франции и Англии XVI – первой половины XIX вв. – М., 1981. – С. 10.

[14] Волгин, В. П. Французский утопический коммунизм. – М., 1977. – С. 6.
[15] Кучеренко, Г. С. Исследования по истории общественной мысли Франции и Англии XVI – первой половины XIX вв. – М., 1981. – С. 10.
[16] Володин, В. А. Утопия и история. – С. 20.
[17] Тарле, Е. В. Общественные воззрения Т. Мора в связи с экономическим состоянием Англии его времени // Тарле Е. В. Сочинения. – М., 1957. – С.251-252.
[18] Осиновский, И. Н. Т. Мор. – М., 1978. – С. 195.
[19] Штекли, А. Э. Утопии и социализм. –М., 1983. – С. 8.
[20] Тарле, Е. В. Общественные воззрения Т. Мора в связи с экономическим состоянием Англии его времени// Тарле Е. В. Сочинения. – М., 1957. – С. 122.
[21] Там же. – С.189.
[22] Сапрыкин, Ю. М. От Чосера от Шекспира: этические и политические идеи в Англии. – М., 1985. – С.98.
[23] Осиновский, И. Н. Т. Мор. – М., 1978. – С. 136.
[24] Шишулькин, С. А. Онтологические и гносеологические основания социальной утопии: Дис… канд. философ. наук. – Магнитогорск, 2004. – С. 3.
[25] Morton, A. L. The English Utopia. – L., 1969. – P.78.
[26] Павлова, Т. А. Народная утопия в Англии XVII века». – М., 1998. – С. 8.
[27] Сапрыкин, Ю. М. Политическое учение Дж. Гаррингтона. Из истории идейно-политической борьбы в годы Английской буржуазной революции XVII века. – М., 1975; Барг, М. А. Социальная утопия в Англии середины XVII века // Европа в новое и новейшее время. – М., 1966; Барг, М. А. Народные низы в Английской революции. – М., 1967; Павлова, Т. А. Споры вокруг Макарии // История социалистических учений. – М., 1985; Павлова, Т. А. Закон Свободы. – М., 1985; Павлова, Т. А. Джон Беллерс и английская социально-экономическая мысль второй половины XVII века. – М., 1979; Павлова, Т. А. Народная утопия в Англии XVII века. – М., 1998.
[28] Барг, М. А. Социальная утопия в Англии середины XVII века // Европа в новое и новейшее время. –М., 1966. – С.79.
[29] Сапрыкин, Ю. М. Политическое учение Дж. Гаррингтона. Из истории идейно-политической борьбы в годы Английской буржуазной революции XVII века. – М., 1975. – С. 62-63.
[30] Сапрыкин, Ю. М. О классовой сущности политических взглядов Гаррингтона // Средние века. 1954. – Вып. 5. – С. 247.
[31] Барг, М. А. Социальная утопия в Англии середины XVII века // Европа в новое и новейшее время. – М., 1966. – С.80.
[32] Барг, М. А. Народные низы в Английской революции XVII века. – М.,1967. – С. 225-226.
[33] Сапрыкин, Ю. М. Социально-экономические взгляды английского крестьянства в XIV-XVII вв. – М., 1972. – 306.
[34] Павлова, Т. А. Народная утопия в Англии XVII века. – М.,1998. – С. 6-7.
[35] Там же. – С. 158.
[36] Там же. – С. 8.
[37] Там же. – С. 196.
[38] Лабутина, Т. Л. Идейно-политические воззрения вигов и тори в период реставрации // Проблемы британской истории. – М., 1978. – С. 159- 168; Лабутина, Т. Л. У истоков современной демократии: Политическая мысль английского Просвещения (1689-1714

гг.). – М., 1994; Лабутина, Т. Л. Раннепросветительская утопия в Англии // Философский альманах. Вып. 13. Российская утопия эпохи Просвещения и традиции мирового утопизма // под ред. Артемьевой Т. В. – Спб., 2000. – С. 396-400.

[39] Лейст, О. Э. Вопросы государства и права в трудах в трудах утопистов XVI-XVIII вв. – М., 1966.

[40] Фадеева, И. В. Из истории общественной и политической мысли Англии периода Реставрации (виги и восстание Монмаута) : Дисс. …канд. ист. наук. – Горький, 1971.

[41] Просветительское движение в Англии / Под ред. Н. М. Мещеряковой. – М., 1991.

[42] Мортон, А. Английская утопия. – М., 1956. – С.73.

[43] Гиббинс, Г. Б. Английские реформаторы. – М., 1896. – С. 24.

[44] Там же. – С. 15.

[45] Baker-Smith, D. Utopia and the Franciscans // More's Utopia and the Utopian inheritance. – Lanham, 1995. – P. 37-52; Marc'haudor G. Utopia and martyrdom// Interpreting Thomas More's Utopia. – New-York, 1989. – P. 63-65.

[46] Skinner, Q. Sir Thomas More's Utopian and the language of Renaissance humanism.// Languages of political theory in Early-modern Europe. – Cambridge, 1987. – P. 123-157; Kenyon, T. Utopian communism and political thought in early modern England. – L., 1989.

[47] Surtz, S. The praise of pleasure: philosophy, education and communism in More's Utopia. – Cambridge, 1957.

[48] Jones, S. Thomas More'Utopia and medieval London// Pragmatic utopia: Ideal and communities. 1200-1630. – Cambridge, 2001; Cave, A. Thomas More and the new world // Albion. – 1991. – №23. – P. 209-229; Kinney, A. Rhetoric and poetic in Thomas More's Utopia. – Malibu, 1979.

[49] Zetterberg, J. P. Echoes of nature in Solomon's house // Journal of the history of ideas. – 1982. – №43. – P. 179-1983; Renaker, D. A miracle of engineering: the conversation of Bensalem in Francis Bacon's New Atlantis // Studies in philology. – 1990. – № 87. – P. 1-25; Spitz, D. Bacons's New Atlantis: a reinterpretation // Midwest journal op political science. – 1960. – № 4. – P. 52-61; Patrick, J. Max. Robert Burton's utopianism // Philological Quarterly. – 1948. – № 27. – P. 345-58; Davis, H. Bishop Godwin's Lunatique Language // Journal of the Warburg and Courtauld Institutes. – 1967. – №30. – P. 296- 316; McCutcheon. Joseph Hall's Mundus alter et idem: utopian dream terned comic nightmare // Proceedings of the tenth international congress of neo-Latin studies. – 1997. – P. 431-38.

[50] Hill, Ch. The English Bible and the 17th century revolution. – L., 1993; Holstun, J. A rational millennium: Puritan utopias of 17th century England and America. – New York, 1987; Matar, N. Alone in our Eden: a puritan utopia in Restoration England // The 17th century. – 1981. – № 2. – P. 189-198; Tuveson, E. Millennium and Utopia. A study in the background of the idea of progress. – New-York, 1949; Olsen, T. Milennialism, utopianism and progress. – Toronto, 1982; Toon, P. Puritans, The millennium and the future of Israel: Puritan eschatology 1603-1660. – Cambridge, 1970; Capp, B.S. The fifth monarchy men: a study in 17th century millenarianism. – L, 1972.

[51] Scott, J. The rapture of motion: James Harrington's republicanism// The languages of political theory in early-modern Britain. – Cambridge, 1993. – P. 139-63.

[52] Worden, B. James Harington and "The commonwealth of Oceans", 1656 // Republicanism, liberty and commercial society. 1649-1776 / ed. by D .Wootton . – Stanford, 1994.

[53] Robbins, C. The 18th century Commonwealth man – Cambridge: Cambridge, 1959; Robbins, C. Introduction // Two republican tracts // ed. By Caroline Robbins. – L., 1969.

[54] Pocock, J. Politics, language and time. Essays on political thought and history. – N-Y: New York press, 1971: Pocock, J. Introduction // Political works of James Harrington. – Cambridge, 1977. – P. 1-152; The Varieties of British Political Thought 1500-1800 / Ed. by J.Pocock. – L., 1993.

[55] Goldie, M. The civil religion of James Harrington // The languages of political theory in early modern Europe. – Cambridge, 1987. – P. 197-222; Goldie, M. The roots of true whiggism/ / History of political thought. – 1980. – Vol. 2. – P. 195-236.

[56] Greaves, R. William Sprigg and the cromwellian revolution // Huntington Library Quarterly. – 1971. – № 34. – P. 91-114.

[57] J. Max. Patrick. The free state of Noland. A neglected Utopia from the Age of Queen Anna/ / Philological Quarterly. – 1946. – № 25. – P. 79-88.

[58] Holmesland, O. Margaret Cavendish's The Blazing World.: Natural art and the body politic // Studies in philology. – 1999. – №96. – P. 457-479.

[59] Patrick, J. Max. Scydromedia, a forgotten utopia of the 17th century // Philological Quarterly. – 1944. – № 33. – P. 273-282.

[60] Davis, J. Utopia and the ideal society. A study of English Utopian writing 1516-1700. – Cambridge: Cambridge university press, 1981.

[61] Manuel Frank E., Manuel Fritzie E. Utopian thought in the western world. – Cambridge, 1997.

[62] Applebaum, R. Literature and Utopian politic in 17th century England. – Cambridge, 2002.

[63] Shaer, R. Utopia: The search for the ideal society in the western world. – New York, 2000.

[64] Venturi, F. Utopia and the reform in the Enlighnment. – Cambridge, 1971.

[65] Utopias 1: 16th and 17th centuries from La Boutie to Veirsa. Studies in early modern France 4// ed. by Rubin L.D.. – Charlotteesville, 1998; Utopias of the classical world // ed. by Ferguson J. – L., 1975.; Utopias, Colston Papers, 35. // ed. by Alexander P. and Gill R. – L., 1987.

[66] Restoration and Augustan British Utopias. – Syracuse, 2000; Utopias of British Enlightenment. – Cambridge, 2003.

[67] Fausett, D. The strange and surprising sources of Robinson Crusoe. – Amsterdam, 1994; Fausett, D. Wring the new world: imaginary voyages and utopias of the great southern land. – Syracuse, 1993.

[68] Percy G. Adams. Travelers and travel liars 1660-1800. – New-York, 1962.

[69] Nicolson, M. Voyages to the Moon. – New-York, 1948.

[70] Fuz, J. K. Welfare economics in English utopias. From Francis Bacon to Adam Smith. – The Hague,1952.

[71] Boesky, A. Founding fictions utopias in early modern England. – Athens, 1996.

[72] Fox, V. Deviance in some English utopias , 16th to 18th centuries // Humboldt Journal of social relations. – 1973. – №2. – P. 14-18.

[73] Goldie, M. Obligations, Utopias and their historical context // Historical Journal. – 1986. – № 26. – P. 727-746.

[74] Thomas Keith. The utopian impulse in seventeenth-century England // Between dream and nature: essays on utopia and dystopia// ed. By Baker-Smith D. – Amsterdam, 1987..P. 20-47.

[75] Кирвель, Ч. С. Парадоксы утопического сознания // Философский век. Альманах. – Вып. 13. – Российская утопия эпохи Просвещения и традиции мирового утопизма. – Спб. 2000. – С. 86.

[76] Manuel E. Frank, Manuel P. Fritzie. Utopian thought in the western world. – Cambridge, 1997. – P. 16.

[77] Вакулов, В. Д. Утопия и утопизм в политико-правовой теории и практике. – Ростов-на-Дону, 2002.

[78] Sargent, L. Itroduction // British & American Utopian Literature 1516-1978. – 1979. – P. XVIII.

[79] Кирвель, Ч. С. Утопическое сознание. Сущность, социально-политические функции. – Минск, 1989. – С. 17.

[80] Гегель, Г. Феноменология духа //Собрание сочинений – М, 1959. – Т. 4. – С.113.

[81] Франк, С. Л. Ересь утопизма // Квинтэссенция. Философский альманах. – М., 1991 – С. 379.

[82] Шишулькин, С. А. Онтологические и гносеологические основания социальной утопии: Дис. … канд. филос. наук. – Магнитогорск, 2004; Мараваль, Х. Утопия и реформизм // Утопия и утопическое мышление. – М., 1991. – С. 210-232.

[83] Морщихина, Л. А. Классические и неклассические утопии в контексте социально-философских исследований: Дис. …канд. филос. наук. – Архангельск, 2004.

[84] Кирвель, Ч. С. Утопическое сознание. Сущность, социально-политические функции. – Минск, 1989; Кирвель, Ч. С. Утопия как форма освоения социальной реальности: Дис. ... докт. филос. наук. – Спб, 1989; Панионова, Т. А. Генезис утопического дискурса: культурно-цивилизационный контекст: Дис. … докт. филос. наук. – Ростов-на-Дону, 2005; Фролова, И. И. Утопия, сущность и развитие: Дис. … докт. филос. наук. – Уфа, 2005.

[85] Polack, A. F. The image of the future. – New York, 1961.

[86] Mumford, L. The story of utopias. – New York, 1922.

[87] Баталов, Э. Я. В мире утопии. Пять диалогов об утопии, утопическом сознании, утопическом эксперименте. – М., 1989.

[88] Шацкий, Е. Утопия и традиция. – М., 1991.

[89] Сизов, С. С. Утопия и утопическое сознание. – М., 1988.

[90] Черткова, Е. Л. Метаморфозы утопического сознания (от утопии к утопизму) // Вопросы философии. – 2001. – №7. – С. 47-58.

АКАДЕМИЯ ФЕДЕРАЛЬНОЙ СЛУЖБЫ ИСПОЛНЕНИЯ НАКАЗАНИЙ РОССИИ

УДК 947.084
ББК 63.3(2)614
Отечественная история, история 30-х годов XX века

ОТВЕТ СТАЛИНИСТАМ: О СТАЛИНЕ, СТАЛИНИСТАХ И ПОПЫТКАХ ТРЕТЬЕЙ РЕСТАЛИНИЗАЦИИ (К 70-летию «Большого террора» 1937-1938 годов)

Доктор исторических наук
В. И. Соколов

В статье анализируется отношение наших современников к личности Джугашвили-Сталина, эпохе сталинщины и к её оценкам; рассматривается довольно обширный пласт научной, историко-публицистической литературы первых лет XX века по данной проблематике.

Ключевые слова
Джугашвили-Сталин, Ленин, Троцкий, тоталитаризм, репрессии, сталинисты, сталинщина, индустриализация, коллективизация, «большой террор», апологеты, евразийцы, особый путь России, «Москва – третий Рим»

История нашей страны в эпоху революций и построения социализма казалось бы известна в подробностях, но нередко эти «подробности» подобраны в определённой трактовке апологетов сталинизма и коммунизма, сфальсифицированы ими для манипулирования сознанием людей. В истории РСФСР, СССР до сих пор остаются значительные, так называемые «белые пятна». Их много, а тех, кто честно стремиться эти пятна заполнить адекватной информацией, мракобесно обвиняют в «очернении» якобы «светлого» советского прошлого. Тридцатые годы XX века в истории нашей страны занимают особое место. Это эпоха, когда революция и гражданская война ушли в историю, оставив ностальгические воспоминания по героизму и романтике тех лет; когда сменилось целое поколение населения и в жизнь вошли подросшие уже при советской власти работники, жаждавшие скорых перемен на почве социализма; появилась новая, плохо образованная, но амбициозная когорта управленцев, сменившая «буржуазных» спецов; начал формироваться советский, искажённый идеологией классовой борьбы менталитет народа; это время, когда в стране укоренилась советская социалистическая система со всеми её достижениями и просчётами; продолжились поиски вектора развития СССР в мире и собственного жизненного пути каждого советского человека.

После смерти В. И. Ленина внутри коммунистической партии развернулась ожесточённая и грязная борьба за власть, в которой победителем вышел ничем особым не выделяющийся, плохо образован-

ный и без видимых интеллектуальных способностей И. В. Джугашвили-Сталин. Этот серый, неприятный и невзрачный партийный функционер, ведающий собиранием, сортировкой и накапливанием документов о партийных кадрах, получил у своих товарищей обидную кличку – «Картотеков». Такое восприятие Сталина было настолько очевидным для окружающих, что никто не рассмотрел в неприглядном, с тяжёлым характером грузине из самых низов общества и с окраины империи чрезвычайно волевого, скрытного, целеустремлённого и амбициозного до «душевной» болезни партийного функционера, создавшего в ближайшие годы страшную тоталитарную империю, в исторической роли которой человечество до сих пор не может определиться.

Дело в том, что Сталин, как и некоторые другие диктаторы в мировой истории, «искренне верили, что их приход к власти принесёт их странам только пользу. Однако их последующие поступки не позволяли выполнить задуманное и обещанное. Именно так было с Николае Чаушеску, Папой Доком Дювалье и до некоторой степени даже со Сталиным и Мао Дзэдуном. Все они начинали, твёрдо веря, что их правление поможет их странам в социальном или в экономическом или в обоих аспектах. Их неудача, несомненно, служит очередным подтверждением того, что ***никакие даже самые высокое мечты или социальные идеалы, если они доведены до крайности, не могут принести людям пользу***» [1. С. 6-7.].

Четвёртая в истории России – сталинская модернизация, – как и все предыдущие, предполагала целый пучок коренных реформ, комплекс преобразований в политике, экономике, культуре, изменения в социальной сфере и в менталитете общества. Центральное место в ускоренной сталинской модернизации занимала ускоренная индустриализация страны по-социалистически. Вопреки мировому опыту, она была осуществлена не через первоначальное быстрое накопление капитала в сельском хозяйстве и в лёгкой промышленности, который затем вкладывался в тяжёлую индустрию, а наоборот. При этом средства от сталинского ускоренного развития экономики шли не на рост материального и культурного уровня советских людей, как обещала лживая коммунистическая пропаганда, а в полицейский и военный карман сталинской власти. Эти деньги были предназначены не на ликвидацию уголовной преступности, а на массовый террор и не столько для целей обороны, сколько для обеспечения мировых амбиций Сталина по вожделенному завоеванию всего мира с помощью идей коммунизма, что в значительной степени и произошло, хотя и несколько позже – сразу после Великой войны.

Общеизвестно, что тяжкий труд всех советских людей во имя светлого будущего страны, своего и своих детей, их искренний энтузиазм в условиях советской потогонной системы труда, постоянной и напряжённой гонки за перевыполнение заданий пятилеток, позволили СССР к концу 30-х годов выйти на второе место в мире после США по выпуску промышленной продукции. Однако, определённая часть учёных и народонаселения даже сегодня склонна принимать этот индустриальный рывок за результат якобы эффективности командно-административной системы, созданной сталинским режимом: государственное, мол, управление было хорошо приспособлено к потребностям гигантской модернизации, создавшей за 20 лет могучий потенциал (то есть не люди создали мощный потенциал, а безжалостное, на крови людей, управление), достаточный для разгрома Германии, которая оценивала СССР как основное препятствие на пути к мировому господству. (2.) Это – очередная попытка выдать чёрное за белое. Ещё в 1931 году в книге «Сталин» С. Дмитриевский совершенно определённо указывал на то, что «***Чисто национальная власть в России***

сумела бы и без сегодняшнего бешеного напряжения всех народных сил обеспечить право своей страны на независимое развитие: революция дала для этого достаточно предпосылок. Это право могло бы быть осуществлено национальной властью не на почве ожесточённой экономической и вооружённой борьбы с Западом, но, наоборот, на почве примирения и соглашения с ним» [3. С.74.].

Таким образом, и без сталинщины Россия заняла бы своё достойное место в мире. При этом следует вспомнить очень важные свидетельства учёных первых 15 лет XX века. Так, по подсчётам независимых европейских экспертов-экономистов, Россия к середине XX века должна была «доминировать в Европе как в политическом, так и в экономическом… финансовом отношениях» [4; 5]. Это, в соответствии с прогнозами, и произошло в реальности. И не надо поддаваться на веру тем, кто продолжает твердолобо бубнить, что эти перспективы, мол, всего лишь россказни о нашем светлом прошлом и только недавно придуманы нечистоплотными демократами. Это намеренная и подлая ложь. Все подсчёты в первые полтора десятилетия XX века произвели компетентные и честные учёные-экономисты Мишель Драшусов из Бельгии и Эдмон Терри из Франции, которым правительства этих стран дали чрезвычайно ответственное задание: выяснить, сможет ли Россия реально вернуть долги по предоставленным ей Бельгией и Францией крупным займам накануне назревавшей войны. Здесь отвечать приходилось, что говорится, головой.

Ответ оказался однозначен – СССР в упомянутый срок занял ведущее место в Европе (!) и долги государствам-кредиторам так-таки вернул – потихоньку, не афишируя, несмотря на гордый отказ платить их на Генуэзской международной конференции 1922-го. Да, взлёт Советского Союза произошёл при Сталине, так уж сложилось, но то же самое, наверняка, произошло бы и при Керенском, и при Деникине, и при Петрове-Сидорове и при Иване-дураке, в конце концов – Россия есть Россия – великая держава, с теми или иными издержками на тот или иной период времени, но великая держава. Ей, как говорят, по определению суждено быть великой страной, несмотря ни на что.

Разумеется, настоящее процветание России состоится только при том условии, если и мы все – народонаселение – хоть как-то, хоть немного постараемся для этого, а не будем дожидаться «величия», лёжа на боку, под кликушеские завывания евразийцев, неокоммунистов и других квазипатриотов-маргиналов о пресловутом «особом пути» России («Москва – третий Рим»), о её миссии показать всем народам мира пример (какой?, в чём?) в бесплодном мечтании, что всё само собой и как-нибудь устроится, по «щучьему велению», благодаря усилиям не столько самих людей, сколько благодеяниям супергосударства, либо вождей типа Джугашвили.

Кроме того, как-то забывается, что, во-первых, система, во главе с «вождём мирового пролетариата» Сталиным, оказалась настолько «хороша» и настолько «эффективна», что привела к чудовищной катастрофе: потере практически трети территории европейской части страны, трети населения, и почти половины промышленного и аграрного потенциала СССР за неполных, всего лишь пять месяцев с начала Великой Отечественной войны, а также к гибели всего первоначального состава Красной армии (более 5 млн. бойцов и командиров) к декабрю 1941 года. Теперь-то хорошо известно, что в последний момент Москву обороняли ополченцы, сложившие головы вместе с остатками армий Западного и других фронтов, а чуть позднее, на московских рубежах встали уже другие, стремительно переброшенные с Дальнего Востока свежие войска.

Во-вторых, апологеты командно-административной системы, восхваляя её «создателя» Сталина «забывают», что созда-

телем, первооткрывателем её был не генсек, а Ленин. «Придя к власти, используя коварные компромиссы, он сумел достичь полного запрета или уничтожения всех других партий, органов печати, оппозиционных движений и выступлений. В первые годы советской власти все инакомыслящие были либо расстреляны, либо выдворены из страны. Ленин ввёл цензуру, создал концлагеря, в том числе и один из наиболее известных – СЛОН (Соловецкий лагерь особого назначения). Он учредил ЧК с её практикой массовых расстрелов без суда и следствия – за «недоносительство», сделал нормой убийство заложников» [6. С.49.].

Перед тем, как Сталин уничтожил крестьянство, ленинское правительство коварно обмануло его: крестьянам дали долгожданную, но национализированную, землю, замолчав при этом, что национализация земли означает превращение её в государственную собственность. Крестьяне наивно считали землю своей, хотя она оказалась в их руках только во временном пользовании, до осуществления уже запланированной коллективизации. Мало того, вырастив на «своей» земле урожай, сельские жители оказались подчистую ограбленными бесчестной и кровавой продразвёрсткой, которая являлась составной частью ленинской политики «военного коммунизма».

Следует отметить, что именно Ленин создал идеальную для диктатора, монолитную партию, построенную по принципу безусловного подчинения руководителю. «По прямому указанию Ленина Сталин, как генеральный секретарь, создал послушный бюрократический аппарат, запрещавший фракционизм и оппортунизм. При нём же был организован репрессивный орган – ЧК-ОГПУ. Ленин приготовил это исключительно удобное для управления хозяйство для себя. Только всё досталось его верному ученику, ставшему в конце концов, тайным врагом… Сталин с лихвой выполнил жестокие заветы взбалмошного гения, уложив для поклонения его мощи в мавзолей, воздвигнутый в самом центре созданного им государства и отправив на расстрел всех прочих деятелей кровавой революции, породившей это государство» [6. С.57.].

Наконец, в-третьих, Сталин действовал ещё и по Троцкому. Тот, будучи певцом «казарменного коммунизма», на IX (1920) съезде РКП (б) провозгласил: «… рабочая масса не может быть бродячей Русью. Она должна быть перебрасываема, назначаема, командируема точно также, как солдаты. Это есть основа – милитаризация труда, и без этого ни о какой промышленности на новых основаниях серьёзно говорить, в условиях разрухи и голода, мы не можем» [7. С.81.]. Совершенствуя идеи Троцкого, Джугашвили, отсортировав, в первую очередь, здоровую часть крестьян для работы на ударных стройках и направив их туда, затем – путём сплошной коллективизации, искусственно вызванного голода и организацией заградительных отрядов – закрыл голодные рты крестьян по деревням и безжалостно оставил их там умирать при полном безмолвии общества. При этом генсек не стал «перебрасывать» трудовые армии с места на место, а наоборот, проявил «творчество» – закрепил их трудовым законодательством на рабочем месте без права перехода по собственному желанию на другие предприятия и учреждения. Труд всех категорий населения был жёстко регламентирован и милитаризован. Тоталитарный «Левиафан» был создан и продолжил подавлять и пожирать своих собственных граждан.

Кто скажет, что Сталин поступил вопреки Ленину или Троцкому? Наоборот, он превзошёл своих предшественников и по идеям, и по практике внедрения их идей в жизнедеятельность государства, общества и почти каждого индивидуума. Однако, повторяя своих визави и всего лишь развивая их идеи, принёс ли генсек компартии пользу народу и стране?

Последствия аграрной политики Со-

ветского Союза в 30-е годы также катастрофичны, как и последствия командно-административной системы в промышленности. Коллективизацию сельского хозяйства называют не иначе как насильственной, кровавой и преступной, что соответствует реальностям того времени и нынешним оценкам. Следует ещё раз подчеркнуть, что реальная цена индустриального рывка тех лет (в аграрной сфере никакого рывка просто не состоялось) определяется не преимуществами советской социалистической системы и, тем более, не её командно-административными методами и усилиями Сталина, а перенапряжением всех сил советских людей ради блага Отечества и подрастающего поколения, именно в тот период времени. Сам рывок в экономике страны продлился 30-35 лет, а затем последовало неуклонное и скоротечное падение как промышленного, так и сельскохозяйственного, в особенности, производства; изменилось отношение людей к труду (по принципу: «как нам платят, так мы и работаем»), окончательно рухнуло доверие народа к «народной» власти, с её бесконечными, утопическими и лживыми обещаниями. В итоге истерично-форсированного строительства социализма, а затем строительства обещанного КП мифического коммунизма, наступил системный катастрофический кризис всей советской социалистической системы, а также всего мирового лагеря социализма, который развалился практически одномоментно в Европе и в абсолютном большинстве стран Азии.

Сегодня ни для кого не секрет, что советские люди в эпоху «великого скачка» подверглись неслыханному во всей многотысячелетней истории человечества истреблению, когда кровавый террор со стороны власти захлестнул все слои общества и направлен он был не только на «очищение» страны от так называемых «врагов народа», но и на прямое сокращение численности населения, которое при социализме нечем и не зачем было кормить. Хотя эта версия, на первый взгляд абсурдна, однако сегодня это признают даже ярые защитники кремлёвского владыки [См.: 8. С. 308.].

Не так давно правительство Австралии покаялось и принесло извинения аборигенам этой страны за то, что их потеснили на окраины континента. Так ли уж это было необходимо министрам, населению этой страны по истечению столь многих лет?

Ещё один пример: 25 марта 2007 года телевизионные новости сообщили о необычной акции в Англии, где несколько тысяч человек прошли пешком не одну сотню километров в цепях – в знак покаяния за то, что 400 лет назад (!!!) их предки вступили на путь работорговли, стали превращать людей в рабов. Покаяние принесли видные государственные и политические деятели, в том числе тогдашний премьер-министр Великобритании Тони Блэр. Что это, спустя столько веков – фарс?, шоу, или искренняя человеческая потребность покаяния?

После Второй мировой войны в немецком городе Нюрнберге состоялся судебный процесс над главными нацистскими военными преступниками фашистской Германии. Международным военным трибуналом были признаны преступными: руководящий состав Национально-социалистической партии и охранные (СС) отряды этой партии, служба безопасности (СД), государственная тайная полиция (гестапо). Фашизм был признан опасным для всего человечества.

Общеизвестна также неизбывная скорбь израильского народа, который ежегодно в день Холокоста вспоминает о шести миллионах соплеменников, безвинно погибших в фашистских концентрационных лагерях.

Народы нашей страны потеряли в Великой войне как минимум 27 миллионов человек, о чём никто не забывает и что совершенно понятно и достойно потомков. Однако ещё 30 с лишним миллионов людей погубленных Джугашвили и его человеконенавистническим режимом внутри СССР,

преданы по существу забвению. Наоборот, сегодня апологеты Сталина, а также коммунисты и немалая часть отечественных маргиналов, ежегодно, особенно в коммунистические праздники, в дни рождения или смерти «людоеда из Кремля», шествуют с его портретами, кликушески требуя «сильной руки», и льют крокодиловы слёзы о его «безвременной» кончине от рук «врачей-вредителей» или неблагодарных соратников по власти, хотя чего и ожидать от «пауков в одной банке». Даже если эти «пауки» и действительно подтравили своего предводителя или просто виновны в неоказании ему своевременной помощи, то это в порядке вещей в их криминальной партийной жизни и смерти, в той политической системе что они создали.

Трудно поверить, но миллионы и миллионы нормальных людей, наших современников, продолжают почитать кровожадного и безжалостного диктатора, намеренно, хладнокровно и цинично пролившего реки и моря крови, обездолившего не одно поколение детей, рывком, как при допросе виновного на дыбе, достигшего временных экономических рекордов, но не процветания страны и населения в ней живущего. Перенапряжение советских людей, всего общества в годы сталинщины обернулось отложенными на несколько десятилетий провалами как в хозяйстве, так и в государственном, политическом, социальном устройстве великой мировой державы.

Дело, очевидно, в двух основных причинах: первая – это генетическая приверженность нашего народа к этатизму и сервилизму, порождённым, прежде всего, столетиями рабства под татаро-монгольским игом, под пятой самодержавия восточного типа и позорного крепостничества, когда для решения разом всех проблем чужими, но не своими руками, дожидаются справедливого и мудрого, пусть даже и жестокого хозяина, уповают только на него и повторяют хором – «вот приедет барин»... Вспомним, что даже такой светлый и чистый человек как Антон Павлович Чехов, в одном из частных писем признавался, что каждый день по капле выдавливает из себя раба. До сих пор в душах людей старшего поколения сохраняется здоровенная капля этого яда рабства и страха. Сталинщина за короткий срок добавила в эту каплищу ещё больше яда, поэтому сервилизм пока ещё не истребим, он живуч и даже в XXI веке характерен для значительной массы населения нашей многострадальной родины.

Вторая причина, которую удивительно метко обозначил кинорежиссёр Смирнов следующая: если та треть населения, которая «сидела» или погибала в лагерях и у расстрельной стенки не произвела много потомства, то другая треть – «сажавшая» и охранявшая, вполне преуспела в деторождении. Третья же часть народа, как понятно, молча и много работала и потомство этой части советских людей до сих пор занимает, как правило, двойственную позицию или вообще никакой – остаётся равнодушным к проблеме геноцида русского и других народов СССР со стороны Сталина, его окружения и компартии в целом.

Третья причина состоит в том, что очень многие жители страны оказались обездоленными и оттого озлобленными на всякие там перестройки и новшества рубежа XX-XXI веков и отсюда аберрация зрения: прошлое показалось более привлекательным, чем требующее усилий настоящее.

И, наконец, четвёртая особенность, которую некоторые сочтут крамольной и непатриотичной, связана с тем, что трудовая прежде всего крестьянская, а также интеллектуальная, культурная элита, масса образованных людей России были выбиты из жизни и именно потомки тех, кто уничтожал или помалкивал, то есть, извините, самые малообразованные и далеко не высоколобые, пришли в мир и заполнили все поры нового общества. Как отметил в 1991 году известный экономист Н. Шмелёв, перефразировав стихи Пушкина, – «Одна шпана спешит сменить дру-

гую, дав воли полчаса».

Таким образом, выходит, что нынешнее, зрелое по возрасту поколение, является потомками в основном тех, кто «сажал» или помалкивал, что говорится «в тряпочку». Отсюда и соответственное отношение как к Сталину, так и к его режиму – снисходительно-доброжелательное с примесью затаённого, подспудного страха и, как ни странно, мазохистского восхищения.

Кроме того, долгие годы сохраняется многочисленный слой фанатиков (людей с нарушенной психикой в нашей стране, впрочем, как и во всём мире, хоть отбавляй), которые кликушески, с истерическими слезами обожания на глазах и в сердце скорбели и продолжают скорбеть о своём «Вельзевуле», мистически поклоняются ему, подобно другим фанатикам - «сатанистам». Иногда доходило даже до массовых психозов, когда в 1961 году, после выноса из мавзолея и захоронения мумии Сталина в земле, по стране прокатилась волна самоубийств юношей и девушек, а в кавказских регионах вспыхнули протестные демонстрации и волнения.

При этом следует, очевидно, подчеркнуть одну важную деталь, отмеченную М. Леви: Хрущёв, следуя народным верованиям, прозорливо прибегнул к определённому шаманизму, чтобы избавиться от сталинизма. Когда труп Джугашвили выносили из мавзолея в 1961 году, «для захоронения в другом месте, его выносили ногами вперёд. По крестьянской демонологии, это означает, что злой мертвец уже никогда не вернётся живым» [10. С.261.].

В защиту коммунистического «небожителя» и пахана Джугашвили постоянно приводят коварные слова Уинстона Черчилля о том, что «Сталин был величайшим, не имеющим себе равного в мире, диктатором, который принял Россию с сохой, а оставил её с атомным оружием», напрочь забывая при этом, что Черчилль, действительно один из самых выдающихся деятелей XX века, был далеко не другом нашей страны, а постоянно боролся с влиянием СССР на международной арене и, возможно, намеренно, подбросил русским эту фразочку для раскола общества – как масло в огонь подлил.

При этом стоит ещё раз настоятельно напомнить, что на самом-то деле дореволюционная Россия не была ни отсталой, ни лапотной, ни тёмной. К 1913 году, к началу Первой мировой войны, в России выходило около 1 000 газет, более 1 200 журналов, а по количеству издаваемых книг наша страна вышла на третье место в мире – после Германии и Японии.

В первые полтора десятилетия XX века Россия занимала пятое место в мире по общему объёму промышленной продукции (во второй половине XX века при Сталине – второе место в мире, что адекватно, учитывая десятилетия развития страны). Ежегодный прирост производства промышленной продукции составлял 12%, чего не знала мировая индустрия в начале столетия. Зерно же, без ущерба для питания населения, в огромных количествах – от 9 до 11 миллионов тонн ежегодно – продавалось за границу. (В 1985 году СССР закупил за границей 44.5 миллиона тонн зерновых.)

Кстати, в этом контексте уместно вспомнить, что недавно, ***в мае 2008*** года, в России ***учреждена медаль П. А. Столыпина*** за 10 лет честного и результативного служения Родине государственным служащим. Это не только реабилитация Петра Аркадьевича, ошельмованного коммунистами, но и признание его заслуг перед Россией, признание того, что в его премьерство Россия достигла истинных высот в своём развитии на тот период времени без «большого скачка» и пресловутого соцсоревнованеия.

Благодаря аграрной реформе Петра Аркадьевича Столыпина запасы хлеба, накопленные к 1914 году, были таковы, что их хватило до весны 1919 года, когда на VIII съезде коммунисты неожиданно спохватились, что зерно-то, заготовленное с царских ещё времён, закончилось и надо

что-то делать?! Что именно они сделали общеизвестно – волна кровавой продразвёрстки охватила ту часть страны, где утвердилась коммунистическая власть. Та же территория, которая оказалась занятой Белой армией, не голодала, потому, что там не было ни «военного коммунизма», ни продразвёрстки, ни продотрядов, а существовала обычная, так называемая свободная, а в общем-то обычная торговля.

В 2007 году исполнилось 70 лет со дня начала большого сталинского террора по уничтожению лучшей части народов нашей страны и, в первую очередь, русского (сталинский геноцид). Старт большому террору был дан на февральско-мартовском пленуме ЦК ВКП (б) 1937 года, однако ни в СМИ, ни в научных или общественных кругах не заметно какого-либо внимания к этой теме, к этой дате.

Общеизвестно, что после убийства С. Кирова репрессии в СССР нарастали месяц за месяцем и на 1937-1938-й годы пришёлся пик «большого террора», когда уничтожалась элита страны – «большие» люди в государстве, армии, профсоюзе, комсомоле, науке, культуре, и в самой компартии. Митрополит Санкт-Петербургский и Ладожский Иоанн с болью отметил, что в СССР в 30-е годы «Наиболее активная, образованная и способная часть населения выкашивалась методами жесточайшего террора» [11. С.373.].

Современное молодое поколение русских людей практически ничего не знает о том кроваво-чёрном времени и готово с лёгкостью носить портреты кровожадного маньяка- Сталина на разного рода мракобесных тусовках и безмысленно повторять, что России обязательно нужна «твёрдая рука», каковая и была у «красного» кремлёвского властелина, нужен мол порядок, был же ведь такой при Джугашвили. Да порядок, как известно, был, но – как на кладбище. Старшее же поколение народонаселения страны, к огромному прискорбию передовой части современного общества, предпочитает не вспоминать о горьких страницах нашей недавней истории и не отвечать за него, и не помнить о нём. Мало того, очень и очень многие «граждане» снова склонны полагать, что ничего особенного в те времена не происходило, подумаешь, посадили по тюрьмам и лагерям, какую-то часть разной там интеллигенции, ну и что, оно и сейчас «сидит» десятки тысяч зеков безвинно. Да, у Сталина были, наверное, какие-то ошибки и просчёты, но ведь благодаря ему мы победили в Великой войне, да и жить при Сталине, говорят, было лучше (!?) – цены, мол, постоянно снижались. Однако «снижение» цен – это всего лишь очередной обман нечестной власти и очередная иллюзия замученного полуголодным существованием населения. Но о «снижении» – отдельный разговор и не теперь.

Как известно, первая попытка реабилитации Сталина и сталинщины была предпринята в 1967 году, ещё в начальный период брежневского застоя. Затем в мае 1985 года на праздновании 40-летия победы над фашизмом М. Горбачёв впервые за 20 лет упомянул в положительном контексте имя Иосифа Сталина, что вызвало бурные овации присутствовавших. На первой (закрытой) встрече с творческой интеллигенцией он, правда, оправдался, что сейчас мол не время возобновлять антисталинскую кампанию: «Мы же народ лбами столкнём!». Оказалось, что народ и без антисталинской кампании лбами столкнулся, заодно и ненавистную власть компартии столкнул! Но надо всё же отдать должное Михаилу Сергеевичу: на юбилейном пленуме ЦК КПСС в октябре 1987 года он выступил с докладом, в котором впервые откровенно было сказано о «преступной роли сталинизма». После этого началась реабилитация незаконно-репрессированных видных, руководящих членов коммунистической партии, которая не была осуществлена сразу после XX съезда, а также в последующие годы.

Несмотря на официальный отпор со стороны ЦК КПСС, наиболее реакцион-

ные, мракобесные силы коммунистов не смирились. В 1988 году в 110-летнюю годовщину со дня рождения «великого кормчего» в газете «Советская Россия» было опубликовано одиозное письмо «несгибаемой» коммунистки Н. Андреевой «Не могу поступиться принципами», амнистировавшее сталинизм и сталинщину, и призвавшее по сути к крестовому походу против зачатков нарождающейся демократии. Эта «чёрная метка» тяжело сказалась тогда на настроениях людей, только-только начинавших свободно мыслить. Общество испытало обжигающий шок. Это было напоминание из затхлой могилы кровавого прошлого сталинских времён. Голову подняли самые оголтелые апологеты Сталина, самые тёмные силы лжепатриотов и «супергосударственников». В этой сложной и противоречивой обстановке Горбачёв вновь нашёл в себе силы противостоять сторонникам чрезвычайщины и выступление Андреевой не получило ожидаемого партийными, военными и другими «ястребами» развития.

Однако даже и в наши дни то В. Жириновский прокричит о «последнем эшелоне» на Север или о походе в Индию, чтобы наши солдаты зачем-то помыли там, в океане, сапоги; то третий по должности человек в стране Б. Грызлов – спикер Государственной думы и один из лидеров правящей партии «Единая Россия» – заявит (на НТВ в программе «Сегодня» 21 декабря 2004 года, в день 125-летия со дня рождения Джугашвили), что Сталин допускал, мол, перегибы во внутренней политике, но зато спас страну от порабощения и привёл к победе. Опять эдакий пустячок – ну, допускал «перегибы» во внутренней политике – со знанием дела высказался недавний тогда ещё министр внутренних дел, ну и что, зато… и далее по тексту, про того «великого», который победил всех и вся, такой уж он был очень «великий»! почти белый и пушистый! Ну, а Индия у Жириновского, это что? – опять, как в песне – «не нужен нам берег турецкий»?! Якобы так уж и не нужен?!

В стране происходит наглое восстановление ранее свергнутых и возведение новых памятников кровожадному пахану, идёт новая, ползучая реабилитация Сталина. Ну как же, он ведь государственник, да ещё какой государственник, просто запредельный! Теперь ведь в моде, в противовес перманентно шельмуемой демократии, взахлёб твердить о первостепенной роли государства в переходный период. Но ведь никто и не оспаривает, что государство необходимо и его роль на сегодня достаточно высока, но, – вопрос: до какой степени нужна нам сегодня эта пресловутая роль и позволительно ли государственщине переходить разумные границы и вытеснять из политики и экономики как общество, так ещё и не ставшее гражданским, так и личность, как и в предыдущие десятилетия? Ведь уже наступали на грабли сверхцентрализации, сверхвласти и сверхвсего!

Следует ли вновь так истерически обожествлять государство, чуть ли не на коленях молиться на него как ранее и к чему это может привести теперь и в будущем? Или общество снова жаждет повторить пройденное, согласно пословице: «Повторение – мать учения». Однако сторонникам безграничной власти государства важно всё же напомнить, что на этих словах древний афоризм обычно обрывали, а зря, так как дальше следовало: «и прибежище ослов». Итак, «Повторение – мать учения и прибежище ослов!». Мы хотим быть таковыми? Очевидно, что невольно хотим, так как в огромной массе народонаселения до сих пор жива идея о вожде, который одним мановением руки всё поправит и разрешит по справедливости. Сталин, мол, нам нужен!

Как оказалось, адекватное и продуманное восприятие прошлого напрямую зависит от образования человека, от его возраста и национальности. Так, в 1987-1988 годах симпатии Сталину высказывали 7%. Эта доля повышалась до 15 % среди не-

квалифицированных рабочих и в более старших возрастных группах, до 30 % – среди казахов. Представители так называемых нацменьшинств – кавказцы, азиаты и другие, по-восточному всегда чтят вождей, в частности вождя – Сталина. Рабочие же и, прежде всего малообразованные, неквалифицированные, приучены властью не доверять интеллигенции, а некоторые по этой же причине, даже удовлетворены репрессиями в отношении этой малонужной «прослойки» [12].

На сегодня 53% россиян хотели бы иметь Сталина во главе нового государства-левиафана [14]. Этот рефрен звучит постоянно, хотя нередко и бездумно, так как вряд ли кто всерьёз хочет, чтобы он сам (сама), или близкие родственники или друзья стали новыми жертвами новых «ежовых рукавиц» новоявленного Сталина и сталинистов.

Печально, но не так давно, в 2006 году, на большом академическом форуме историков по поводу 50-летия XX съезда КПСС (1956) в ранге «Круглого стола» Института российской истории РАН на тему «XX съезд КПСС в контексте российской истории» было провозглашено, что сталинская тематика утратила свою остроту и вообще не имеет той значимости в истории XX века, какую ей раньше придавали и вообще стоит ли на неё обращать внимание. Во вступительном докладе «XX съезд КПСС на весах истории» доктор исторических наук А. С. Сенявский безапелляционно заявил: «радикальный поворот начала 1990-х гг., и произошедшая тогда в России национально-государственная катастрофа заставляет историков по-новому взглянуть на ход всего исторического процесса XX век». Как это «по-новому» разъяснено было другим маститым историком: «… XX съезд КПСС кажется даже многим профессионалам малозначимым событием, существенным для внутрипартийных и внутрисистемных процессов социалистического периода, но не повлиявшим на судьбу советского строя и всей страны» [13. С.195-196]. Вот так – «не повлиял», да и всё тут, пустячок эдакий –этот надоевший XX съезд с его разоблачениями культа личности Сталина. Пора забыть!

И далее: необходимо мол «отрезвление» от настроений того периода, когда многие авторы радостно захлёбывались от разоблачений «пороков тоталитаризма» и заполнения (как правило, чёрной краской) «белых пятен» советской истории» [13. С.197]. Схожие сентенции с трибуны «Круглого стола» злорадно и с удовлетворением повторяли известный «телевизионный» историк, тихий апологет Сталина и сталинщины Ю. Н. Жуков, а также некоторые другие сталинисты из академиков. Поистине число учёных (учёных ли?), желающих участвовать в соревнованиях по наступлению на грабли возросло, почему-то именно в последние три года.

Так или иначе, но на нынешний день все прилавки всех книжных магазинов завалены литературной макулатурой с апологетикой любимого вождя. Не углубляясь в широкомасштабный анализ этого квазинаучного, якобы документализированного бумагомарательского ширпотреба, следует назвать некоторые «произведения». Так, некто В. Суходеев в своём опусе «Сталин: военный гений» (М.: ОЛМА-ПРЕСС, 2005. 3 тыс. экз.) ёрнически заявляет: «Противники ссылаются на то, что далеко не всегда операции, разработанные с «гениальной проницательностью товарища Сталина» проходили гладко. Утверждают даже, что советский народ и Красная армия выиграли войну не благодаря, а вопреки ему». Суходеев очень верно отобразил истину, а вся его книга, посвящена, естественно, обратным «доказательствам», суть которых Сталин – военный гений, несмотря ни на что и вообще хороший и правильный. В том же ключе написаны, изданы и переизданы книги известного писателя В. Карпова о полководческих и человеческих талантах не иначе как великого Сталина («Генералиссимус Сталин». Историко-документальное издание. В 2 кн. – М.: Вече.

2008. По 5 тыс. экз.).

Известный апологет Сталина Ю. Емельянов написал буквально собрание «исторических» сочинительств о своём любимом герое: 1) «Маршал Сталин», 2) «Сталин. Путь к власти».– М.: Вече, 2007. 5 тыс. экз.), 3) Сталин. На вершине власти. – М.: Вече, 2006. 5 тыс. экз.). Другой публикатор А. Мартиросян пошёл ещё дальше и не поленился запустить аж 5-ти томный проект под общим названием «200 мифов о Сталине» (М.: Вече. 2007-2008. Общий тираж пяти ядовито-красных томов – 30 тысяч экземпляров!!), в котором защищает Джугашвили от якобы нападок всяких там «перестройщиков и дерьмократов». В этом же ключе накропал свой труд Шубин, название которого говорит само за себя: «10 мифов советской страны» (М.: Яуза. Эксмо. 4 тыс. экз.)

Некто Ю. Гуменюк, автор-составитель книженции, пышно и длиннюще поименованной Сборником статей, материалов, документов о руководителе СССР в 1924 - 1953 годах Иосифе Виссарионовиче Сталине под названием «Сталину, Европа, поклонись» (Минск, 2007. 2-е издание. 4 200 экз.), без зазрения совести объявляет освободителем Европы не советского солдата, а никогда не бывшего на поле боя или рядом с ним советского «генералиссимуса»; называет губителя десятков миллионов жителей СССР «былинным защитником обездоленных», призывает народы Европы поклониться этому чудовищу, по сравнению с которым даже Гитлер «бледно выглядит». Другой «воскреситель» величия вождя В. Поликарпов в книге «Сталин – властелин истории» (Ростов-на-Дону: Изд. «Владис». 2007. 4 тыс. экз.) называет его никак иначе, как «великим планировщиком советской цивилизации».

Уже упоминавшийся Ю. Жуков в своём сочинительстве «Иной Сталин», (иной – то есть хороший) (М.: Вагриус, 2008. 3 тыс. экз.), умозрительно заверяет, что «Сталин хотел провести демократизацию страны и провести свободные выборы на альтернативной основе». Хотел, да чего-то не дохотел, очевидно, товарищи по партии не позволили ему это сделать, как часто любят теперь вдохновенно повторять многие из подобных сталинистов. Апологеты Джугашвили всерьёз добрались и до экономики. Некто Д. Верхотуров якобы объективно в целых 3-х томах «Экономической революции» (М.: Олма-Пресс, 2006. 3 тыс. экз.) исследует «мощь» сталинской экономики и её «достижения», не вдаваясь именно в объективизм. Отдельные экономисты договорились до того, что назначили Сталина одним из успешных менеджеров XX века!? Самым успешным менеджером из палачей-менеджеров?!

В этом ряду следует также назвать и журналистско-апологетическое сочинительство Е. Прудниковой и А. Колпакиди «Двойной заговор. Тайны сталинских репрессий», в котором, как и в тридцатые годы, льётся чёрный поток клеветы на «врагов народа», оправдываются губительные массовые и точечные репрессии времён сталинщины. Первоначально эти авторы скромно предупреждали читателей о том, что всё изложенное в их книге есть ни что иное, как их собственная версия. И не более того! [См.: 298. С.5] Однако в последующих, повторных многотысячных изданиях их опуса Прудникова и Колпакиди уже напористо заявляют о себе как о компетентных исследователях, владеющих якобы новыми сведениями о сталинском безвременьи и начинают гордо печататься уже под своим именем.

Они вытаскивают на белый свет замшелые версии 70-ти летней давности о «врагах народа», о заговорах военачальников и тому подобное, подсовывая читателю абракадабру обвинений «ежовских» следователей о причастности невинных людей к заговорам чуть ли не всех разведок мира одновременно. При этом они рассуждают всё увереннее, так как печатаются под «крышей» уже утвердившегося и ставшего маститым авторитетом, нового масштабного фальсификатора истории – Бушкова.

Возникла даже новая когорта апологетов Сталина и сталинщины – бушковцы. В публикациях своих «произведений» они ставят его имя впереди своих имён, которое как знамя даёт им зелёный свет для публикации своих бессовестных сочинительств в тысячах и тысячах экземпляров, даёт им «крышу».

Кроме того, Колпакиди является заместителем генерального директора издательства и поэтому книги антисталинской направленности им напрочь отвергаются. Наоборот, создана целая серия апологетических книг о Сталине и его эпохе, о чём Колпакиди и заявил автору этой книги по телефону, отказав принять её на рассмотрение издательства.

Интересно, чей это такой мощный заказ на реабилитацию всесоюзного негодяя и его чёрной эпохи в масштабах всей нашей Российской Федерации. На полках книжных магазинов выставлена только одна антисталинская книга Льва Барского «Сталин. Портрет без ретуши» (М.: КомКнига, 2007, без указаниия тиража) в мягкой обложке и на серой бумаге, в отличие от самодовольнолоснящихся пурпурными обложками и на мелованной бумаге «книг» бессовестной макулатуры сталинистов. И ни строчки ни от «Мемориала», ни от Фонда Солженицына, ни от маститых наших историков-академиков. Как отметил в «Вестях» РТР 1 июня 2008 года правозащитник Лукин, даже работа Комиссии по реабилитации в настоящее время приостановилась.

Не успел ещё начаться новый 2008 год, как в марте-апреле уже появляется новый мутный и огромный вал новой антиисторической стряпни в издательствах АСТ, ЭКСМО, «Вече», «Яуза» и других. Вот эти нечестные издания кем-то, очевидно, ангажированные, с казалось бы давно опровергнутыми, замшелыми артефактами: А. Елисеев. «Правда о 1937 годе. Кто развязал «большой террор» (М.: Яуза, ЭКСМО, 2008. 5 100 экз.); В. Великанов «Измена маршалов» (Загадка 37-го) (М.: Алгоритм, 2008. 5 тыс. экз.); М. Сейер, А. Кан. «Загадка 1937 года» (Тайная война против Советской России) (М.: Алгоритм, 2008. 4 тыс. экз.); Г. Ферр. «Антисталинская подлость» (М.: Алгоритм, 2008. 4 тыс. экз.). Два последних опуса изданы в переводе с английского, что это – «заграница нам поможет»? Кому и в чём?!

Дошло, наконец, до того, что начинают реабилитировать кровавых подручных Джугашвили. Кто-то нагло начал с самой одиозной фигуры главного сталинского палача, у которого руки по-локоть и более в крови. Кто-то оплатил «фэнтези» некоего Ю. Мухина «СССР им. Берия»: «произведение» возвеличивает Героя Советского Союза, маршала Советского Союза, большого «учёного», «создателя» атомной бомбы и вообще о «хорошего», но оклеветанного «человека» – Берию! Дальше дело пойдёт полегче: реабилитировать Кагановича, Молотова и других, по выражению Анастаса Микояна, – мерзавцев той страшной эпохи.

Верхом полной антинаучности, наглости, верхом аморальности и оскорблением миллионов и миллионов павших, казнённых в эпоху сталинщины следует назвать гнусное сочинительство журналистки, окрепшей под крылом Бушкова, Е. Прудниковой «Самый человечный человек. Правда об Иосифе Сталине» (М.: Яуза, 2008. 4 тыс. экз.) О, бедный Йорик !!! Да ещё , наверное, оклеветанный, по мнению этой самой Прудниковой, современными разными там «дерьмократами». Героиня подтасовки и фальсификации, супержурналистка и чуть ли не историк, гордо возносит меч за униженного и оскорблённого своего любимого кровавого кумира!

Более умно и осторожно поступил, окололитературный журналист, критик, известный в середине 60-х годов прошлого века – М. Лобанов, ветеран просталинского движения, подвизавшийся затем в хвосте сторонников неприятно-известного письма Н. Андреевой о защите коммунистическо-сталинских давно сгнивших «принципов». Его, не иначе как полити-

ческий бестселлер (так обозначено в заголовке) «Сталин в воспоминаниях современников и документах эпохи» (М.: Алгоритм, 2008. 4 тыс. экз.) был подписан в печать 14 февраля 2008 года, а уже весной не только отпечатан в тысячах экземплярах, но и поступил в продажу.

Такая торопливость чрезвычайно показательна – кто-то был очень заинтересован в тиражировании новых и новых восхвалений Джугашвили. Объяснять это только интересом «широкой» публики неизвестно как, когда и кем зафиксированным, просто несерьёзно и даже нелепо. Где эти неопубликованные данные опроса? Их нет! Есть лишь такое «мнение» (не правда ли, какие-то очень знакомые слова) о якобы желании народонаселения потреблять чтиво о «великом вожде», отчего сердце простого человека, возможно, тоже будет надуваться чем-то великим. Тем более, что этого чего-то великого, державного, соборного так остро не хватает! А правда истории о том времени, она ведь опасна, она может царапать, вызывать неприятные эмоции, заставлять размышлять, вырабатывать своё собственное мнение и отношение, что является трудом и довольно нелёгким. Зачем же мол такие усилия, когда надо всё проще: всё хорошо, прекрасная маркиза!

Так вот о Лобанове. В предисловии этот автор-составитель заявляет поистине невероятную версию об одном из глобальных явлений современности: «Именно после беспримерной по интенсивности кампании против «сталинщины», захлестнувшей в течение двух-трёх лет (1989-1991) прессу, телевидение, радио перестала существовать величайшая в мире держава – Советский Союз» [368. С.6]. Надо же?! Всего-навсего 2-3 года какой-то там пропаганды – и готово! Ведь так заправски лихо можно было бы и фашистов с их Гитлером прихлопнуть, без страшной Второй мировой войны в течение шести почти лет. Да, не додумались, не было в те времена былинного критика Лобанова, а то…

Прикрываясь словесами об объективности, обозначенный автор премудро и умело тасует высказывания ярых сталинистов с нейтральными мнениями неосведомлённых современников, замалчиваются явные и характерные факты и сведения. Например, приводятся хвалебные слова наркома вооружений Ванникова о вожде накануне войны, но «забывается», что этот нарком в прямом смысле был посажен в тюрьму за неделю до войны. Это что, объективность литератора и правда истории?

Понимая, что в данное время апелляция к идеям коммунизма, к Ленину имеет мало смысла, апологеты Сталина, в том числе и Лобанов, выворачивают руль ресталинизации на иной путь. Так, Лобанов с глубоким удовлетворением пишет о превращении революционизма Сталина в великодержавность, интернационализма – в «национал-большевизм», теоретического марксизма – в государственный реализм, атеизма – в покровительство РПЦ в войне [3. С.637]. Вот она – квинтэссенция идей неосталинистов: сделать из коммуниста Джугашвили величественного генералиссимуса-державника, из грузина – почти русского патриота, жаждущего установить православно-общинную демократию при, вот парадокс-то, «красном монархе» на «ледяном троне». А может быть при… боге?!, осуществляющем «миссианскую роль» «не для себя», а для кого…?! [3. С. 638]

Наконец, о главном лидере процесса уже нынешней, третьей ресталинизации – литераторе А. Бушкове неофите в рядах сталинистов. Он известен как плодовитый фантаст и детективщик (в 2007 и 2008 годах по его роману на телевидении поставлено уже два цикла сериалов «Бешеная») и в последнее время он, как «раскрученный» автор бестселлеров, переключился на роль якобы профессионального историка и накропал нескольких лженаучных «исторических» книг как о прошлом России («Россия, которой не было»), так и сочинительств о Сталине: «Сталин. Красный монарх», «Сталин. Ледяной трон» и других. Один только «Ле-

дяной трон» только в 2005 году издан тиражом в 60 тысяч экземпляров, а всего тираж книг этого сочинителя составляет – 30 миллионов (!!!) экземпляров (если судить по тиражам этой макулатуры, то он затмевает и Пушкина, и Толстого, и кого угодно). И ничего, никто не обеспокоится беспрецедентными и бессовестными потоками концентрированного вранья, сплошь состоящего из наглых фальсификаций по всем направлениям истории нашей Родины и основанного на уже давно опровергнутых временем и историей лженаучных изысканиях, давно канувших в лету, однако вновь вытащенных на свет божий, как якобы свежая истина в последней инстанции.

Бушков раз за разом бубнит об объективности в отображении эпохи, о научной честности исследователя. В аннотации к «Красному монарху» это сочинительство с пиететом названо монументальным историко-документальным трудом, в котором Бушков «провёл глубокий анализ более 350 малоизвестных и совсем неизвестных архивных документов». Что же так глубоко проанализировал «объективный» апологет сталинизма, какие такие редкостные документы из архивов он извлёк? Стыдно сказать, но это – протоколы допросов несчастных, изложенные в речах генерального прокурора-палача А. Вышинского, которые Бушков сам «искренне» принимает за непреложную истину и, пытаясь сойти за первооткрывателя, подсовывает все эти давно сгнившие фальшивки неискушённому читателю, который должен с восхищением скушать это чтиво, приговаривая: «вот, оказывается какую настоящую правду скрывали от нас, ай да Бушков, ай да молодец!». Так вот же, мол, написано ведь как на самом деле всё было и как здорово Вышинский изобличает врагов: «Как Рыков мотивировал переход своей подпольной группы к террору?...Смертельным холодом и смрадом веет от этих показаний Рыкова и других право-троцкистских фашистских заговорщиков».

А вот теперь комментарий самого «великого историка» эпохи, от изысканий которого действительно веет ледяным гнильём сталинщины: «Одним словом, вопреки устоявшемуся мнению, в те годы в Советском Союзе действовали самые настоящие, а не липовые вредители, без всяких кавычек». Вот так простенько – всё это мол «було», и нечего тут переиначивать, сантименты всякие разводить, сопли размазывать! Товарищ Бушков приводит же редкие документы? Да! Тех лет? Тех. Так чего же надо? А уж какие это документы, – извините, не наше дело, ваше же дело – оспаривать их, что говориться, до «посинения». У нас – презумпция невиновности. И ещё: забыли что ли горьковское, сакраментальное: «А был ли мальчик?» Не врут ли на самом деле ангажированные «дети оттепели», «перестройщики и дерьмократы» ? Ату их, ату – пусть снова, опять и снова попытаются доказать обратное! Что? Опубликованы горы подлинных документов?, а у нас что, не документы разве? Чьи лучше? Давайте вновь поиграем в доказалки. У нас же эта самая, как её …– презумпция!..

Ложь, большая и подлая ложь не исчезла и продолжилась в наши дни. Наглое кликушество, новые бесчисленные и бесконечные фальсификации захлестывают сознание современного россиянина. Автору этой книги представляется, что мы живём в такое время, когда просто необходимо продолжать и продолжать предъявление правды людям, даже если кому-то она может быть не по душе. Некоторые наши современники по-макиавеллиевски полагают, что преступления не совершены, если о них не знают и, в таком случае, лучше и не надо знать, не к чему, мол, ворошить грязь и ужас сталинского прошлого нашей страны – для душевного якобы здоровья нации и из «патриотических» соображений. Вновь звучит благостный призыв воспитывать детей и юношество только на красивых примерах, но как же быть с некрасивыми страницами истории? Забыть? И опять наступать

и наступать на пресловутые грабли?

Как представляется идеологам квазипатриотизма, ими движет «преданность» каким-то неопределённым «светлым» государственным идеалам, а на самом деле – ими управляет фанатизм или заблуждения, которые они понимают как патриотизм, но которые серьёзно мешают в целом движению российского общества вперёд, к осмысленному, да!, к осмысленному будущему. Сегодня, как и раньше необходимо противостоять Злу и Лжи, грязный поток которых в очередной раз захлёстывает сознание россиян.

Ведущий телепрограммы «Жди меня», народный артист Игорь Кваша, несколько раз сыгравший роль Сталина и хорошо изучивший перед тем его сущность, недавно совершенно верно отметил, что Сталин – от дьявола, главное для него – власть, власть любой ценой. Он пояснил, что до сих пор «дьявольщина живёт в стране, в мире, в людях, и я хочу, чтобы он (Сталин – Авт.) не был симпатичен» [14]. Кваша точно и ярко выразил позицию нынешней прогрессивной и честной интеллигенции. Действительно, Сталин-Джугашвили не должен быть симпатичен, его следует разоблачить до конца, до самого кроваво-грязного дна под мутной водой фальсификаций. Пора осмыслить, что величие диктатора и величие СССР – это не однозначные явления, что преклонение перед чудовищем не достойно свободного гражданина современной России и унижает его как в нравственном, так и в интеллектуальном смысле. Высокий нравственный долг интеллигенции: убить страх перед Сталиным-Джугашвили, показать массового убийцу крупным планом.

Мы все должны знать историю своей страны и своего народа, перестать быть Иванами, не помнящими родства, не бояться прошлого, каким бы оно ни было, и не приукрашивать его, чтобы не ошибиться в будущем. Люди должны знать правду.

ЛИТЕРАТУРА

1. Клейн, Ш. Самые зловещие диктаторы в истории. – М.: ОЛМА-ПРЕСС, 2007.

2. См.: Отечественная история. – 2001. – № 2. – С.4.

3. Лобанов, М. П. Сталин в воспоминаниях современников и документах эпохи. – М.: Алгоритм, 2008.

4. Губин, Дм. Ленин – «хорошо» или «плохо» //Советская молодёжь (Рига). – 1990. –25 июля.

5. Бушков, А. Сталин. Ледяной дом. – М.: СПб: Изд. Дом «Нева», 2005.

6. Барский, Лев. Сталин. Портрет без ретуши. М.: КомКнига, 2007.

7. IX съезд Российской Коммунистической партии (большевиков). Стеногр. отчёт. – М, 1920.

8. Бушков, А. Красный монарх. Хроника великого и ужасного времени. – СПб: Изд. Дом «Нева», 2006.

9. Живая история: «Совершенно секретно». «Чёрные полковники». – ТВ-5. – 2008. – 3 июня.

10. SAMUELSON, L. PLANS FOR STALIN, S WAR MACHINE… – NEF YORK, 2000.

11. Митрополит Иоанн. Самодержавие духа. Очерки русского сознания. – Православное братство во имя свт. Василия Великого: «Шестоднев», 2002.

12. Труд в СССР.

13. XX съезд КПСС в контексте российской истории. «Круглый стол» Института российской истории РАН // Отечественная история. – 2007. – № 1.

14. На ночь глядя. – ОРТ. – 23 июля 2007.

15. Черушев Н. С. Был ли заговор военных? – М.: Вече. 2007.

16. Отечественная история. – 2007. – № 1.

РЯЗАНСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ ИМ. С. А. ЕСЕНИНА

УДК 37.013
ББК 74.58
Педагогика, образование

РАЗВИТИЕ ЭСТЕТИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ ЛИЧНОСТИ БУДУЩЕГО ПЕДАГОГА В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ ВУЗА

Кандидат педагогических наук
Е. Ю. Ежова

В статье рассматривается значимость развития эстетической культуры для профессионального становления личности будущего педагога в вузе. Эстетическая культура как взаимосвязь внутреннего мира человека и внешнего его отражения находит своё выражение в эстетической субъектной позиции, которая незримо чувствуется в каждом человеке, но является выражением его эстетической культуры. Средством развития эстетической культуры в настоящей концепции является освоение искусства, которое представлено в вузовском процессе как «Художественно-эстетические курсы по выбору» и овладение которым осуществляется в русле системного подхода.

Актуализация многофункциональности искусства осуществляется на уровнях духовно-нравственного, личностно-деятельностного и профессионального аспектов развития личности студента.

Реализация системы развития эстетической культуры будущего педагога способствует формированию личности, характеризуемой эстетическим вкусом, ценностными понятиями, суждениями, развитыми эстетическими чувствами, потребностями, идеалом, которые, только будучи в активном субъектном состоянии способны выполнять свои смыслоутверждающие роли, способствующие самоактуализации личности.

Ключевые слова
Эстетическая культура, духовно-нравственное, искусство, личность, субъектная позиция, деятельность, ценностно-смысловая значимость

Эстетически развитая личность педагога представляет самоценность для современного общества, поскольку его эстетическая культура, его субъектная позиция более всего способствуют введению подрастающего поколения в мир культуры, в глубину духовно-нравственного потенциала искусства, в процессы социокультурной динамики. Эстетическая культура и духовность педагога приводит учащихся к освоению культурного наследия, раскрытию заложенных творческих способностей, самореализации в разных видах художественно-эстетической деятельности, их духовно-нравственному развитию и получению опыта творчества, как пути сложения и осуществления собственных замыслов и

потребностей.

Обозначенный подход созвучен мысли М. С. Кагана «…если человечество хочет, чтобы в культуре XXI века сохранилось такое великое завоевание, как *личность*, педагогика должна в корне изменить своё представление о роли учителя в жизни новых поколений. Его задача оказывать *духовное содействие* ученикам в их самоопределении как личностей…»[1] Духовное же развитие самого педагога является одной из актуальный задач рассматриваемого процесса развития эстетической культуры.

Ведущим выражением этого процесса становится развитие личности будущего педагога как субъекта культуры, её введение в мир искусства, что придаст ей способности формировать духовные позиции и культурные смыслы подрастающего поколения, утверждать эстетические ценности, обучать решению задач нестандартными творческими путями.

Культура и способ её материализации – искусство представляют собой широкое поле деятельности, в котором создаются возможности для духовного развития личности, для самоактуализации и саморазвития, человека через раскрытие его внутренних сил и способностей, и освоения внешнего – эстетического богатства и духовно-нравственных основ культурно-художественного наследия и эстетического потенциала современных художественно-динамических процессов.

В развитии эстетической культуры будущего педагога несомненную значимость имеет понимание особенностей современной фазы культуры, в содержании которой М. С. Каган [2. С. 393] выделил поиски нового типа отношений между самой историей культуры и человеком, как её творцом и одновременно творением, развитие культуры собственной творческой активностью – эстетической субъектной позицией.

Реальным путём развития культуры, как подчёркивает автор, в современном обществе может быть только «нелинейные пути перехода к более высокому уровню организации совместной жизни людей» [3], в котором могут быть сохранены все достижения жизни прошлого, признание силы разума и высокая значимость науки, сознательная целенаправленность всех человеческих действий и всё это сопряжено с нравственными и эстетическими ценностями, поэтому может служить дальнейшему «очеловечиванию человека», его духовному возвышению.

Целостное эстетическое развитие личности будущего педагога реально осуществимо в русле системного подхода, позволяющего объединить взаимодействие образовательной системы вуза, систем: личность, культура, искусство в функционировании исследуемого процесса.

Искусство, как средство развития эстетической культуры, вводится в образовательное пространство вуза и реализуемые в нём все виды деятельности студентов. Что бы искусство развивало эстетическую культуру отдельной личности, воздействовало именно на неё, оно должно стать высокозначимым для личности мотивом. Для этого личность будущего педагога должна быть:

– включена в пространство искусства: изучение подлинников произведений живописи, графики, скульптуры в музеях и выставочных залах, что представляет собой органическую часть учебной деятельности, а залы музеев –расширенное образовательное пространство вуза;

– в этом пространстве личность будущего педагога учится понимать художественно-эстетическую выразительность искусства, его духовность, его язык чувствами, рассуждениями, осознанием;

– личность включена в действенность цикла «вуз – музей», отличающегося системным подходом, накоплением эстетического опыта в восприятии произведений искусства;

– освоение искусства в расширенном образовательном пространстве отличается интегративным подходом в решении

вопросов его понимания на основе единства целей, задач, содержания тем;

– освоение пространства искусства, побуждает студентов к эстетической рефлексии, к автокоммуникации на темы увиденного;

– освоение высоких образцов искусства формирует одно из наиболее субъектных качеств личности – эстетический вкус – способность чувственного восприятия красоты и оценивания её.

Приведённые этапы освоения искусства будущим педагогом отвечают идее субъектности С. Л. Рубинштейна [4], проявляющейся через потребность и способность самосовершенствования человека.

Таким образом, отвечая задачам современной парадигмы, в центре современного вузовского образовательного процесса должно осуществляться взращивание личности студента как активного субъекта культуры, устремлённого в дальнейшее культурное совершенствование общества.

Современной психологической наукой личность студента рассматривается как сознательный субъект, обладающий самосознанием, которое формируется в процессе становления и развития самостоятельности человека как субъекта деятельности. Самостоятельный выбор молодого человека педагогической профессии, его учебная и внеучебная деятельность, каждодневное утверждение самого себя среди своих сверстников, становление субъектом культуры способствуют развитию самосознания его как личности.

«Человекотворческий» характер педагогической профессии, в которую входят студенты в педвузе, становится действенно ощутимым и личностно принимаемым через переживания в искусстве, чувства, получаемые при соприкосновении с представленным в нём опытом.

Личностная позиция присутствует во всех сторонах деятельности педагога, становясь органичной частью его профессиональной деятельности. Эстетическая направленность личностной позиции представляет собой, прежде всего, духовно-нравственное развитие, ценностно-смысловые ориентации в культуре, развитый вкус, адекватные суждения и оценки, творческий подход, высокие художественные потребности, которые имеют своё выражение в профессиональной деятельности, отвечающей потребностям развития общества XXI века.

Владение приведёнными характеристиками позволяют педагогу воспитывать личности учащихся, на основе раскрытия их творческого потенциала и приобщения к мировым достижениям культуры.

Эстетическая позиция педагога в современном мире, в соответствии с потребностями социокультурного развития, должна стать непременной субъектной характеристикой его личности, его субъектной позицией.

В рассмотрении эстетической субъектной позиции представляется целесообразным обращение к научному пониманию субъектной позиции рядом исследователей как:

– обозначающей интеграцию доминирующих избирательных отношений человека в каком-либо существенном для него вопросе (Мясищев В. И.) [5];

– интегративной характеристике личности, отражающей её активно избирательное, инициативно ответственное преобразовательное отношение к самому себе, к деятельности, к миру, в целом (Аксёнова Г. И.) [6];

– субъектной позиции в творческой деятельности – системных отношений внутренних психических элементов, позволяющих творчески осуществлять взаимодействие с внешней и внутриличностной средой (Лебедев А.) [7].

Суть субъектной позиции относительно культуры представлена М. С. Каганом [8], рассматривавшим, в качестве самого существенного явления культурного процесса превращение человека из творения культуры в её творца, активное творческое начало, способное к самотворению

своей личности и её самосовершенствованию. Это превращение обеспечивает человеку непрерывное изменение образа жизни и характера деятельности, непрерывное творчество, столь актуальные в современных условиях.

Таким образом, субъектная позиция представляет авторство, самопроектирование, активную преобразовательную стратегию личности, которая, будучи выработанной, распространяется на все сферы деятельности человека.

Признаками эстетической субъектной позиции являются:

1. Активные духовно-нравственные и ценностно-смысловые ориентации человека в культуре и искусстве, их соответствие современному социокультурному развитию общества и индивида;

2. Развитость эстетических чувств, многообразие их оттенков, способность эстетических переживаний: восторга, задумчивости, просветления, осознания чего-то важного, очищения, страдания и сострадания, грусти и радости;

3. Обладание художественно-эстетическим вкусом – способностью оценивать с позиции художественно-эстетического идеала явления и предметы окружающей жизни, искусства; умение увидеть, почувствовать, разобраться, отличить подлинность прекрасного или безобразного;

4. Наличие у личности эстетических потребностей – потребностей в общении с художественно-эстетическими ценностями, в переживании духовно-эстетических состояний;

5. Обладание человеком способностью эстетического суждения – обоснованной эмоционально-смысловой оценки эстетических явлений жизни, искусства, природы, человеческих отношений;

В самом общем понимании эстетическая субъектная позиция отражает эмоционально-чувственное отношение личности к миру культуры, искусства, миру прекрасного; эстетические предпочтения, ориентацию на ценности искусства с позиции индивидуального выбора.

Кроме общих признаков эстетической субъектной позиции, необходимо представить эти признаки относительно личности студента-будущего педагога:

1. Стремление к самопознанию себя в культуре: своих личностных интересов, потребностей, суждений вкуса: (может быть также представлено в форме автокоммуникации, внутреннего рассуждения на затрагивающие темы культуры и искусства);

2. Потребность в раскрытии своих культурно-эстетических устремлений, творческих способностей;

3. Потребность в эстетическом диалоге с социумом, с разными культурными эпохами, с произведениями искусства и авторами;

4. Стремление к расширению эстетического опыта, приобщённости к культуре, к искусству, обогащение общением с подлинниками произведений искусства;

5. Владение усвоенными духовным пониманием, эстетическими знаниями, художественно-эстетической компетентностью, как умением разбираться в многообразном мире искусства: понимание видовых и жанровых характеристик искусства, художественного языка искусства, уровней художественного мастерства;

6. Обладание умением использовать собственный художественно-эстетический опыт в профессиональной педагогической деятельности;

7. Обладание потребностью создания эстетической среды вокруг себя, в своей деятельности.

Из всего этого следует, что субъектная эстетическая позиция личности студента может ярко выступать во всех видах его деятельности, в форме духовно-нравственных понятий и чувств, «картины» личностных мотивов, смыслов, эстетических ценностей, вкусовых предпочтений, суждений, направляющих его на самостоятельное жизнетворчество в личной, профессиональной, общественной и культурной сферах, ориентирующих его на са-

мопознание, саморазвитие, самосовершенствование, самоактуализацию.

Наиболее убедительным показателем эстетической субъектности является проявление эстетического вкуса, отмеченного Д. Юмом [9] в качестве посредника между разумом и чувствами, показателем тождественности личности, Я, без чего не складывается личность и вне личности не существует вкуса.

В деятельности педагога вкус выражается в выборе и использовании эстетических объектов в своей деятельности, в насыщении педагогического процесса духовностью и поэтикой искусства, творческим подходом к решению проблем. Связь красоты и вкуса представляется многоаспектным явлением, пронизывающим человеческое существо. Его специфические характеристики: рефлективность вкуса, осознание красоты, её интуитивное чувствование, творческое преобразование, реализация заложенных в человеке возможностей. Его онтологической причиной выступает прекрасное, существующее в жизни и в искусстве. Реализуясь в эстетическом творчестве, вкус приводит к бытию существование прекрасного, отражая его в художественных образах, где происходит приумножение прекрасного.

Обладая эстетическим вкусом на уровне субъектной позиции, педагог использует образность искусства и реализацию его ведущих функций в разных сферах своей деятельности: организации познания с помощью искусства, коммуникации, коррекции, развития учащихся, их развлечения и объединяющего всего – преобразования их личностей в активных субъектов культуры.

Актуальным представляется развитие эстетической культуры студентов - будущих педагогов в художественно-педагогической системе вуза, объединяющей учебную и научно-исследовательскую деятельность студентов, основным содержанием которой являются «Художественно-эстетические курсы по выбору» в блоке регионального компонента. Создание художественно-эстетических курсов, как ядра системы развития эстетической культуры студентов средствами изобразительного искусства осуществлялось на основе следующих принципов:

1.Многофункциональности искусства;

2. Взаимосвязи искусства и науки;

3. Диалога культур;

4. Интеграции искусства с предметами профессиональной подготовки;

5. Широкого спектра взаимодействия искусств;

6. Этнологического компонента, включающего в практику культурные и художественные традиции региона;

7. Широкого спектра деятельности студентов в музеях и выставочных залах.

Художественно-эстетические курсы разработаны с учётом специфики подготовки в педвузе по конкретным специальностям. Они отличаются внутренней целостностью и преемственностью с дисциплинами общекультурной и психолого-педагогической подготовки. В центре их целеполагания и содержания находится искусство, объектом которого является человек в мире культуры и искусства в его конкретной деятельности и его многообразной субъективности и объективности.

Студентам, обучающимся по специальности «учитель начальных классов» предлагаются курсы: «Музейная педагогика», «История и теория искусства», «Народные художественные промыслы России», практико-теоретический курс «Графика». Как показывает многолетняя практика, в подготовке учителя, на котором более всего лежит ответственность за развитие эмоциональной сферы ребёнка, данные курсы успешно осуществляют разностороннюю подготовку к эстетическому развитию младшего школьника.

Курс «Физическое совершенство и красота человека в искусстве и в спорте» ориентирован на подготовку учителя физической культуры, спортивного тренера, спортсмена, для которых сила духа, выносливость могут находиться в единстве

с пониманием значимости физического совершенства, грациозности, гармонии и путей овладения ими.

Подобные курсы, охватывающие основные темы искусства и его взаимосвязь с основами разных наук и сфер деятельности будущего педагога разработаны для студентов, обучающихся по основным специальностям вуза.

Методология процесса развития эстетической культуры в данных художественно-эстетических курсах определяется механизмом реализации технологии становления всех составляющих эстетической культуры личности студента, как продуктивное интерактивное педагогическое взаимодействие.

Развитие эстетической культуры представляет собой активную деятельность студентов, в которой искусство выступает средством и мотивом развития, охватывает следующие уровни:

Личностный уровень развития, задачами которого являются:

– духовное совершенствование личности;

– развитие всех составляющих эстетической культуры: эстетического вкуса личности студента, его эстетических чувств, суждений, взглядов, творческих способностей, эстетических знаний;

– развитие личностной направленности и творческой инициативы освоения культуры и искусства, «личностного смысла искусства» (Д. А. Леонтьев) [10], и выработка субъектной культурной и художественно-эстетической позиции;

Уровень культурологического развития, задачами которого являются:

– развитие эстетической культуры студентов в овладении опытом мировой художественной культуры, её полифункциональностью, её гуманистическим характером;

– в овладении её культурно-художественным наследием и современными художественно-динамическими особенностями её мирового развития;

– в освоении культуры как совокупности знаковых систем;

– в её действенности как эффективном инструменте реализации всех творческих потенциалов человека;

– в способе расширения экзистенциальной перспективы человечества. *Уровень профессионально-предметного развития*, задачи которого сформулированы исходя из понимания «человекотворческого характера» педагогической профессии, и представляют собой:

– развитие эстетической культуры студентов с позиций её вклада в формирование гуманистических ценностных ориентаций подрастающего поколения и общества в целом;

– формирование будущего специалиста как творческой личности, владеющей искусством как средством обучения и развития учащихся;

– владение профессиональной культурно-художественной компетенцией;

– осознание и умение использовать в практической деятельности культуротворческую природу воспитания подрастающего поколения.

Способность искусства формировать духовно-смысловые начала, притягивать своей силой, обращаться к внутреннему миру, делают процесс его освоения процессом активного саморазвития будущего педагога, в котором реализуются задачи всех приведённых уровней развития его эстетической культуры.

ПРИМЕЧАНИЯ

1. Каган, М. С. Формирование личности как синергетический процесс // Обсерватория культуры. – 2005. – № 3. – С. 9.

2. Каган, М. С. Философия культуры. – СПб.,1996. – С. 393.

3. *Там же.* – С. 386.

4. *Абульханова-Славская, К. А.* Принцип субъекта в концепции С. Л. Рубинштейна // Очерки, воспоминания, материалы. – М., 1989. – С. 13.

5. *Мясищев, В. И.* Психология отношений. – М., 2004.

6. *Аксёнова, Г. И.* Формирование субъектной позиции учителя в процессе профессиональной подготовки. – Рязань, 1998.

7. *Лебедев, А. С.* Формирование субъектной позиции в творческой деятельности у студентов педколледжа: автореф. дисс…канд. пед. наук. – М., 2001.

8. *Каган, М. С.* Философия культуры. – СПб.,1996. – С. 313.

9. *Юм, Д.* О норме вкуса // Соч. в двух томах, Т. 2, 1965.

10. *Леонтьев, Д. А.* Психологический смысл искусства // Сборник материалов VI Всероссийской конференции и Московского научно-практического семинара «Мастерская Б. М. Неменского – 2000». – М., 2000. – С.29.

РЯЗАНСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ ИМ. С. А. ЕСЕНИНА

УДК 372.8:53
ББК 74.262.22

ОБУЧЕНИЕ ФИЗИКЕ В УСЛОВИЯХ ПРОФИЛЬНОЙ СТАРШЕЙ ШКОЛЫ

Доктор педагогических наук
А. В. Ельцов
И. А. Захаркин
А. М. Шуйцев

В работе обозначены проблемы обучения физике в профильной школе в рамках изменяющейся парадигмы образования. Особое внимание уделено формированию разносторонних экспериментальных умений у учащихся во время выполнения учебных экспериментов. Проанализированы существующие учебные программы различных авторов и приведены примеры созданных предпрофильных и профильных элективных курсов, разработанных с использованием новых информационных технологий.

Ключевые слова
Профильное обучение, модернизация образования, учебный эксперимент, элективные курсы, качество знаний

Наличие существенного разрыва между современными требованиями к образованию и существующим его уровнем в современной школе, между содержанием предметов, изучаемых в школе, с одной стороны, и уровнем развития соответствующих наук – с другой стороны, говорят о необходимости совершенствования системы образования в целом. Этот факт отражается в сложившихся противоречиях:

– между итоговой подготовкой выпускников учреждений общего среднего образования и требованиями системы высшего образования к качеству знаний абитуриентов;

– единообразием требований государственного образовательного стандарта и многообразием склонностей и способностей учащихся;

– образовательными потребностями молодых людей и наличием жесткой экономической конкуренции в образовании.

Согласно европейским стандартам и руководящим документам Болонского процесса, «поставщики» высшего образования несут основную ответственность за его гарантию и качество. В этих документах говорится также о том, что должно поощряться развитие культуры качества образования в высших учебных заведениях, что необходима разработка процессов, с помощью которых образовательные учреждения могли бы демонстрировать свое качество как внутри страны, так и на международной арене.

Объективно оценить степень соответствия содержания и уровня подготовки выпускников образовательных учреждений требованиям государственных образовательных стандартов сложно в части внешней независимой оценки. Трудно

также объективно сравнить результаты обучения одного образовательного учреждения с результатами других образовательных учреждений, хотя в этом есть заинтересованность всех участников образовательного процесса: учащихся, преподавателей, родителей, руководства данного образовательного учреждения и профессорско-преподавательского состава вузов, в которые будут поступать будущие выпускники школ.

По данным Российского аккредитационного агентства, проведенный в маеиюне 2008 года очередной этап Интернет-экзамена, в котором добровольно участвовало более 400 государственных вузов и тестировалось 1370 тысяч студентов, показал, что физику на уровне требований государственного образовательного стандарта усваивают всего 48 % от общего числа тестируемых, математику – 53 %, информатику – соответственно 66 %. Естественно предположить, что одна из причин таких результатов – низкий уровень знаний, полученных студентами в школе. Если учитывать, что в вузы в основном попадают наиболее подготовленные учащиеся, то применительно к другим выпускникам школ этот уровень знаний был бы предположительно не выше. При условии того, что в ближайшем будущем все школы планируется сделать профильными, можно предположить, что выпускники этих школ существенно сократят разрыв в знаниях в рамках выбранной специализации. Однако сегодня, по данным Министерства образования и науки Российской Федерации, уже более 70 % старших классов школ больших и средних городов России являются профильными [1], однако это не влияет на сложившуюся ситуацию. Среди других причин сложившегося уровня знаний называют дидактическую парадигму образования, ориентированную на усвоение объема знаний, готовых выводов науки и способов действия. Такая парадигма отодвигает на второй план задачи развития творческого мышления, что сопровождается снижением уровня духовности как составной части интеллекта и ослаблением социальной мотивации [2].

Одной из проблем является также отсутствие педагогических кадров, имеющих специальную подготовку для осуществления профильного обучения. Решить проблему повышения уровня профессиональной компетенции учителей за счет соответствующих курсов переподготовки часто не удается из-за их скоротечности, фрагментарности и несистематичности. Конечно, нельзя отрицать возможность самостоятельного приобретения дополнительных знаний педагогами в рамках преподаваемой дисциплины, но и это не решает проблему в целом при существующем социальном статусе педагога. В педагогических университетах нет четкой концепции методики формирования у будущих выпускников знаний и умений, необходимых при работе в профильных классах. Разработка данной методики осложнена тем, что не последнюю роль в этом играют межпредметные связи. Так, например, дифференцированное изучение предметов естественнонаучного цикла предполагает интеграцию таких предметов, как физика, химия, биология, физическая география и пр. Подготовить учителя, одновременно хорошо владеющего знаниями из всех перечисленных дисциплин, – довольно сложная задача, особенно если решать её необходимо в массовом порядке. Подготовить специалистов такого уровня, в результате массовой переподготовки из учителей родственных дисциплин также не удается, так как знания из смежных областей каждому учителю-предметнику нужно будет освоить не на фактологическом, а на методологическом уровне, для чего потребуется привлечь для переподготовки на новую специальность высококлассных специалистов-предметников, которых немного. В таком случае встает вопрос: кто работает и кто будет работать в профильных классах? Сейчас в рамках методики преподавания физики

необходимо готовить выпускников таким образом, чтобы они могли преподавать эту дисциплину, по крайней мере, в трех различных классах: гуманитарном, где физика изучается как часть культуры; базовом – для тех, кому физика может пригодиться в их будущей профессии; профильном – с углубленным изучением, где физика станет фундаментом для выбранной специальности. В рамках отведенного учебного времени при отсутствии разработанных учебно-методических комплектов и стандартов сделать это качественно крайне трудно. Учитывая, что вооружить будущих учителей необходимо не только соответствующими знаниями, но и умениями, связанными с осуществлением школьного вариативного эксперимента, решение поставленной задачи значительно усложняется. Кроме того, в рамках педагогической практики, призванной проверить уровень сформированных знаний и умений, в случае дифференцированного обучения необходимо создать такие условия, чтобы каждый будущий учитель имел возможность опробовать свои способности в классах с различным уровнем преподавания предмета, что накладывает особый отпечаток на выбор школ, классов и учителей.

Процесс перехода на профильное обучение предполагает существенную трансформацию учебных планов и программ в старших классах общеобразовательных школ. Вводимая модель профильного обучения предусматривает изучение дисциплины «Физика» как самостоятельного предмета только в семи из двенадцати рекомендуемых профилей: физико-математическом, физико-химическом, индустриально-технологическом, химико-биологическом, биолого-географическом, агротехнологическом и информационно-технологическом. В оставшихся пяти профилях предполагается изучение дисциплины «Естествознание», интегрирующего сведения из физики, химии, биологии, астрономии, экологии и философии. При этом только в трех из семи физика будет изучаться как профильная дисциплина, в четыре других он такой являться не будет. А это означает, что в соответствии со стандартом образования на изучение физики будет отводиться всего 2 часа в неделю. В ныне действующих учебных планах такой уровень трудоемкости изучения физики рассчитан на учащихся, планирующих продолжить образование в гуманитарной сфере. В классах гуманитарной направленности предлагается снять малоэффективные «одночасовые» предметы «Физика», «Химия», «Биология» и ввести предмет «Естествознание», где экспериментальные работы совсем не предусмотрены [3. С. 59]. В тоже время, исходя из того, что проведение учебного физического эксперимента является исходным пунктом знаний об объективности окружающего мира, требуется создание оптимальных условий для его проведения. Учитывая, что многие лабораторные и демонстрационные установки в практику обучения вошли в 50-е годы двадцатого столетия, часть имеющихся в школе средств сегодня вышла из строя или технически устарела. Необходимо, сохраняя всё хорошее, проверенное опытом, рациональное и эффективное, независимо от времени его создания, разрабатывать новые современные интегративные средства и методы для осуществления физического эксперимента в школе, развивающие и обогащающие методическую науку и педагогическую практику. Такие методы и средства будут по-новому организовывать и направлять восприятие учащихся, объективировать содержание, выполнять функции источника и меры учебной информации в их единстве.

Согласно сборнику нормативных документов [3], среднее (полное) общее образование на базовом уровне по физике предусматривает достижение следующих целей в овладении умениями: проводить наблюдения и выполнять эксперименты, выдвигать гипотезы и строить модели,

применять полученные знания для объяснения разнообразных физических явлений и свойств веществ, использовать физические знания на практике, оценивать достоверность естественнонаучной информации.

В образовательном минимуме содержания основных образовательных программ [3] обязательны только опыты, демонстрирующие проявление принципа относительности, законов классической механики, сохранения импульса и механической энергии, эксперименты по изучению простых механизмов, свойств газов, жидкостей и твердых тел, иллюстрирующие тепловые процессы и агрегатные превращения вещества, исследование явлений электромагнитной индукции, свойств электромагнитных и световых волн, явлений фотоэффекта и радиоактивного распада, работы лазеров и дозиметров, наблюдение движений небесных тел. Однако, этого явно недостаточно, чтобы выполнялись основные требования к уровню подготовки выпускников [3], которые содержат в себе: умения описывать и объяснять физические явления и свойства тел, делать выводы на основе эксперимента, показывать, что наблюдение и эксперимент являются основой для выдвижения гипотез и теорий, проверять истинность теоретических выводов, приводить примеры практического использования физических знаний, использовать приобретенные знания и умения в практической деятельности и повседневной жизни.

Учитывая, что в условиях современной школы не всегда выполняется даже то, что обязательно, естественно предположить, что для большинства российских школьников экспериментальный характер изучения физики будет утрачен.

В связи с этим предполагаемая модель модернизации школьного образования может привести:

– к дальнейшему падению уровня естественнонаучного образования населения страны, неизбежно приводящему к вытеснению и замещению научной картины мира невежественными, мистическими и псевдонаучными представлениями;

– распространению опыта рефлексивной деятельности, оторванного от естественнонаучного эксперимента, уводящего мышление в сторону стереотипов массовой внушаемости, что активно поддерживается сейчас уже большинством средств массовой информации;

– к продолжающемуся снижению уровня познавательной мотивации к изучению любых дисциплин на фоне частичного или полного агностицизма;

– возможному поступлению в технические и военные вузы, а также соответствующие факультеты университетов и их окончанию в среднем не более 20 % российских школьников.

Таким образом, профильное обучение в том виде, как его предполагается внедрять в учебный процесс, вместо декларируемых позитивных преобразований, может быть чревато серьезными негативными последствиями как в экономическом, так и социальном плане развития страны.

Для рациональной и успешной организации сегодняшнего профильного обучения в старшей школе предлагается предпрофильная подготовка школьников в 8-9 классах, так как во многом от правильного выбора профиля зависит дальнейшая судьба старшеклассника. Уже в основной школе ученик должен иметь возможность получить информацию о возможных путях продолжения образования, оценить свои силы и принять ответственное решение. С этой целью необходимо введение элективных курсов, которые будут помогать учащимся в выборе профиля школы и будущей профессии. При организации таких элективных курсов, чтобы у ученика была возможность выбора, необходимо учитывать:

– вариативный характер предлагаемых курсов, количество которых должно быть «избыточным»;

– информацию, расширяющую сведения по учебным предметам, содержащую оригинальный материал, выходящий за рамки школьной программы, которая знакомит учеников со способами деятельности, необходимыми для успешного освоения программы того или иного профиля;

– индивидуальные и возрастные особенности учащихся при соблюдении личностно-деятельностного и субъект-субъектного подхода;

– междисциплинарную интеграцию, содействующую становлению целостного мировоззрения.

Элективные курсы в первую очередь вводятся для изучения ключевых проблем современности, ориентируют учащихся в особенностях будущей профессиональной деятельности, дополняют и углубляют материал, изучаемый в школьном курсе, способствуют совершенствованию навыков познавательной и организационной деятельности.

Например, в разработанном элективном курсе «Оптические приборы» [5] рассматривается устройство лупы, микроскопа, фотоаппарата, телескопа, закладываются основы и развиваются умения построений изображений, получаемых с помощью данных приборов, приводятся сведения о структуре глаза, о способах устранения близорукости и дальнозоркости.

Элективные курсы полезны и в старших классах. Так, например, уникальные свойства лазерного излучения обусловили широкое применение лазеров в науке, промышленности и быту. Сегодня без использования лазеров невозможно представить производство современных компьютеров, устройств для чтения и записи CD и DVD дисков, лазерных принтеров, мышек и указок, которыми постоянно пользуются учащиеся.

Высокая степень монохроматичности, когерентности и направленности лазерного излучения позволила создать приборы для диагностики и лечения различных заболеваний, использовать лазер как уникальный современный медицинский инструмент. Для обеспечения обороноспособности нашей родины созданы спутниковые системы связи, разработаны различные системы наведения, автопилоты, работа которых также основана на применении лазеров.

Примером использования оптических квантовых генераторов (ОКГ) в промышленности могут служить высокоточные дальномеры, современные аппараты для сварки, резки и термообработки материалов, устройства для производства микросхем. Везде – от студенческих лабораторий до установок управляемого термоядерного синтеза и космических исследований – лазеры являются незаменимым рабочим инструментом.

Согласно сборнику нормативных документов изучение лазеров предусмотрено в 11 классе как на базовом, так и профильном уровнях [3]. Требования к уровню подготовки выпускников включают формирование у них умений приводить примеры практического использования лазеров.

Программа курса физики для 10—11 классов (профильный уровень) предполагает изучение вынужденного излучения и лазеров в объеме 3 часа и предусматривает использование демонстрационного эксперимента, раскрывающего свойства лазерного излучения [4]. За это время невозможно получить даже базовые знания о процессах, происходящих при генерации света, типах лазеров и их применении. Материал учебников не позволяет учащимся самостоятельно восполнить недостающие знания. В школьной учебной литературе не представлена классификация лазеров, схемы работы лазера раскрыты не полностью, указываются не все способы возбуждения активной среды, оптические резонаторы упоминаются вскользь, проведение лабораторных работ не предусматривается.

Разработанный элективный курс, посвященный проблеме создания лазеров, их устройству и применению в различных

сферах деятельности человека, позволит значительно расширить знания учащихся и будет способствовать развитию их познавательного интереса.

Материал, который может быть предложен ученикам для знакомства и изучения значителен по объему, поэтому некоторые разделы целесообразно оформить в виде рефератов и докладов учащихся с последующим представлением их на обсуждение в классе на уроке или школьной конференции. Фундаментальные вопросы, связанные с рассмотрением физических основ работы лазера, необходимо рассматривать непосредственно на уроке с применением современных технических средств обучения: лазерной указки, компьютера и мультимедийного проектора.

Опыты с применением лазерной указки, представленные в аудитории, обеспечивают необходимую надежность, видимость и выразительность. Для иллюстрации принципов генерации вместо учебного диафильма «Квантовые генераторы» лучше использовать компьютерную обучающую программу, моделирующую при необходимости изучаемые процессы в динамике их протекания. На основе компьютерных программ можно проводить виртуальные лабораторные работы по изучению различных типов лазеров и принципов их работы. С помощью компьютера, оснащенного звуковой картой, лазерной указки и фотоприемника (либо web-камеры) можно поставить опыты по изучению лазеров, например, нахождение порога зажигания лазерного диода или расходимости лазерного луча.

Проанализировав полученные результаты по окончании обучения, можно сделать вывод, что элективные курсы повышают познавательный интерес школьников, способствуют формированию необходимых экспериментальных умений, приучают их к самостоятельной работе с дополнительной литературой, устраняют психологические барьеры, препятствующие активному изучению физики.

Обращение к истории помогает увидеть, как раньше, например, реализовывалась программа, направленная на усиление политехнической направленности в преподавании физики [6]. Эта программа требовала вести преподавание естественных предметов таким образом, чтобы учащиеся, окончившие среднюю школу, могли плодотворно применять полученные знания в своей практической деятельности.

Реализация этой идеи в значительной степени зависела от развития учебного физического эксперимента и его широкого правильного применения в процессе обучения. Фронтальный метод проведения лабораторных работ по физике давал возможность тесной связи изучаемого материала с практическими занятиями, однако полученные при этом умения и навыки были явно недостаточными для выпускников средних школ.

В результате во всех старших классах параллельно с фронтальными лабораторными работами в 50-е годы прошлого столетия были введены физические практикумы. Их содержание и методика проведения разрабатывались группой сотрудников лаборатории методики физики Института методов обучения АПН. Созданные ими новые приборы и пособия, отвечающие поставленной задаче, изготовленные в экспериментальной мастерской отдела наглядных пособий, были представлены в Учебно-методический совет Министерства просвещения РСФСР и утверждены к производству.

Исходя из опыта передовых преподавателей было определено количество часов, которое можно было отнести на этот новый вид занятий в средней школе. Чтобы преподавателю не приходилось самому подбирать и ставить работы, под редакцией А. А. Покровского в 1954 году вышла в свет книга «Практикум по физике в старших классах средней школы», содержащая подробное описание основных и дополнительных работ, список оборудования для их выполнения и методи-

ку подготовки и проведения занятий.

Сейчас, в рамках изменяющейся парадигмы образования, никакой подобной работы по осуществлению перехода к профильному обучению не ведется. В городах и областях отсутствует конкретная и полная информация о переходе на профильное обучение. До сих пор неизвестно: во всех ли школах будут создаваться профильные классы, какие и сколько? на основании каких критериев учредители будут принимать решение о реализации того или иного профиля в данной конкретной школе? будет ли учитываться при этом мнение работодателей и специальных учебных заведений? каковы будут условия поступления учащегося в данный профильный класс и возможности его перехода в класс другого профиля при изменении выбора им дальнейшей профессии? должны ли родители учащихся осознавать, что никакие подготовительные курсы не смогут заменить плановых занятий по предмету со всеми образовательными компонентами?

В массовой практике работы школ необходимо жестко согласовывать содержание образования с отводимым на него временем. Нужно восстановить экспериментальный компонент образования, для чего модернизировать материальную базу кабинетов. Следует обеспечить преемственность программ обучения в школах, профессиональных училищах, средних специальных учебных заведениях и вузах, соблюдая единство требований к оценке уровня достижений учащихся.

В европейских странах, в частности Германии, от идеи повсеместного профильного обучения отказались более 15 лет назад. Главным аргументом в пользу данного отказа явилось мнение большинства школьных педагогов, согласно которому, прежде чем углубленно изучать какой-либо предмет, необходимо найти учащихся, способных его изучить на качественно другом уровне. Сделать это в рамках школы или гимназии трудно и практически невозможно, так как еще не ясны и не раскрыты способности каждого учащегося, а судить о них по субъективному мнению родителей, результатам существующих тестов, имеющимся желаниям не всегда оправданно. Школьное образование должно быть прежде всего базовым, всеобъемлющим и направленным как раз на возможность раскрытия имеющихся у учащихся способностей.

ПРИМЕЧАНИЯ

1. Берлина, Т. Р. Вариативность содержания и методики проведения физического практикума в средней школе: Автореферат дис. … канд. пед. наук. – СПб, 1997. – 17 с.

2. Бродский, Ю. С. Педагогизация среды как социально-педагогический результат интеграции воспитательных взаимодействий (организационно-технологический аспект): Дис. ... канд. пед. наук. – Екатеринбург, 1993. – 212 с.

3. Сборник нормативных документов. Физика / сост. Н. А. Ермолаева, В. А. Орлов. – М. : Посвящение, 1987. – 91 с.

4. Программы общеобразовательных учреждений. Физика / В. С. Данюшенков, О. В. Коршунова, С. В. Громов, Н. В. Шаронова, П. Г. Саенко. – М., 2006. – 134 с.

5. Ельцов, А. В. Оптические приборы / А. В. Ельцов, В. А. Степанов, Н. Б. Федорова // Физика в школе. – 2006. – № 1.

6. Аутов, П. Р. Политехнический принцип в обучении школьников. – М.:Педагогика, 1976. – 133 с.

КОЛОМЕНСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ИНСТИТУТ

ББК 88. 37
УДК 159. 923
Общая психология, психология личности

ПСИХОЛОГИЯ

ОРГАНИЗОВАННОСТЬ КАК ПРОФЕССИОНАЛЬНО ВАЖНОЕ КАЧЕСТВО ПЕДАГОГА

Кандидат психологических наук
Р. В. Ершова

В данной статье рассмотрены психологические признаки и особенности организованности опытных учителей. Проводится факторный анализ параметров организованности педагогов.

Ключевые слова
Профессионально важное качество личности, организованность, структура организованности, психологические особенности организованности, профессионализация

Педагогическая специализация является достаточно сложной, многоплановой, неформализованной и неалгоритмизируемой, и предъявляет человеку весьма серьезные и жёсткие требования. Прежде всего, эти требования относятся к наиболее общим способностям педагога, таким как креативность, поисковая активность, инновационная готовность, интегральная чувствительность и т. д. В последние десятилетия появилось много специальных работ, посвященных педагогическому мастерству учителя [4, 10, 11], формированию различных качеств его личности в процессе педагогической деятельности [7, 14], развитию педагогических способностей [4, 11] профессиональной направленности [5]. Анализ литературы по проблемам исследования психологических особенностей педагогической деятельности и структуры профессионально-личностных черт её субъекта показывает, что организованность непременно включается в систему основных профессионально значимых качеств учителя [12, 13, 14]. Определяя место организованности в системе профессионально значимых качеств личности учителя, большая часть исследователей [2, 4, 8, 13] относит её к компоненту организаторских способностей, обеспечивающих дисциплину и порядок в классе, продуктивное использование каждой минуты на уроке, создание дружного и сплоченного коллектива. Другие, выделяют организованность в группе конструктивных умений, отвечающих за перестройку, переструктурирование урока в соответствии с наличной ситуацией [6]. Являясь одной из базовых инструментально-стилевых характеристик личности педагога, организованность при этом до сих пор остается одним из на именее изученных и описанных свойств. Как показывает анализ представленных в литературе научных данных, чаще всего исследователи имеют дело с отдельными

фактами, касающимися возрастных [1, 2, 3, 15], полоролевых [9], национальных [8] проявлений организованности. Эти факты разрознены, а главное – немногочисленны. Поэтому задача исследования самой природы организованности, описания динамики развития этого свойства, в том числе в контексте профессионализации является важной как с позиций теоретико-методологических, так и прикладных. Её решение – путь к развитию организованности, которая является не просто одним из качеств личности, а механизмом организации всей жизнедеятельности человека, во многом определяющим её успешность и эффективность. Решить эту задачу позволяет системный подход к анализу свойств личности, который исходит из единства их граней и сторон, находящихся в закономерных отношениях между собой. Именно с позиций данного подхода возможно «рассмотрение психического в том множестве внешних и внутренних отношений, в которых оно существует как целостная система». Данный подход, реализованный нами в исследовании профессиональных особенностей организованности педагога, позволяет не только выявить многомерную природу организованности, но и разработать технологию ее саморегуляции и развития.

Для изучения влияния процесса профессионализации на развитие организованности учителя был использован коррекционно-диагностический тест (Бланковый тест организованности), разработанный нами и модифицированный А. И. Крупновым на основе концепции многомерно-функционального строения свойств личности. В соответствии с ней изучение организованности как системного свойства, должно включать в себя анализ функционального единства установочно-целевых, мотивационных, когнитивных, результативных, динамических, эмоциональных, регуляторных, рефлексивно-оценочных составляющих (компонентов) и их переменных. Исходным в данной системе является установочно-целевой компонент, в котором интегрируются конкретные цели, установки, намерения и общая программа инструментально-смыслового обеспечения и реализации того ли иного отношения в конкретных условиях поведения и деятельности. Мотивационно-смысловой аспект системы осуществляет селекцию и приоритет тех или иных смыслов предметных отношений и побуждений, глубину и точность когнитивных значений и их роль в поведении субъекта, выбор доминирующих побуждений, ориентированных на людей или на себя.

Инструментально-динамическая подсистема обеспечивает процессуальную сторону реализации свойств личности. Динамические составляющие определяют систему приемов и способов осуществления действий, т.е. меру их интенсивности и вариативности, положительную или отрицательную окраску эмоциональных переживаний, доминирование внутреннего или внешнего локуса регуляции свойства.

Рефлексивно-оценочный компонент выполняет функцию сличения исходных намерений, реального результата и трудностей в ходе исполнения всей инструментально-смысловой программы реализации свойства личности. Исходя из сказанного, к инструментально-динамическим характеристикам свойства можно отнести частоту, интенсивность, устойчивость, длительность, легкость его проявлений, к мотивационно-смысловым – направленность, осознанность, и др.

Организованность, таким образом, мы рассматриваем как системное свойство личности, включающее в себя единство мотивационно-смысловых и регуляторно-динамических составляющих и заключающееся в таком упорядочивании, планировании и последующей реализации своих действий, которое обеспечивает максимальную эффективность деятельности, при минимальном расходовании времени и средств.

Особенности психологической струк-

туры организованности учителей выявлялись в ходе сравнительного исследования основных параметров организованности студентов (n = 56) педагогического вуза и опытных (со стажем работы не менее 5 лет) педагогов (n = 50) с использованием корреляционного и факторного анализов.

Как показало исследование, структура мотивационно-смыслового аспекта организованности студентов и учителей полностью идентична: каждая из его переменных значимо коррелирует со всеми остальными, а повышение выраженности любой из переменных вероятностно приводит к увеличению наполненности каждой из оставшихся.

Например, усиление альтруистической мотивации организованного поведения как следствие имеет увеличение выраженности эгоцентрических мотивов, повышение наполненности когнитивного компонента и более высокие показатели продуктивно-результативного компонента. Полное сходство внутренней структуры мотивационно-смыслового аспекта организованности у студентов и учителей позволяет предположить, что выявленная система корреляционных связей внутри аспекта – есть феномен общепсихологический, характерный для структуры организованности как системного свойства личности. Данный вывод согласуется с основными положениями отечественной теории деятельности, выявляющей тесную связь между уровнем ее мотивации и продуктивностью. В действительности, чем лучше осознается субъектом цель деятельности, тем вероятнее становится достижение конкретного результата и, чем чаще в ходе какой- либо деятельности субъект добивается определенных результатов, тем быстрее актуализируются у него мотивы, связанные с инициацией именно этой деятельности. Следует также заметить, что постижение сути конкретного действия, осознание и осмысление его характерных особенностей, является фактором, облегчающим как процессы целеполагания, так и достижения этих целей. Полученные данные подтверждают слова Е. П. Ильина, относящего организованность к группе нравственно-волевых свойств, и доказывают важность содержательных компонентов организованности в её структуре.

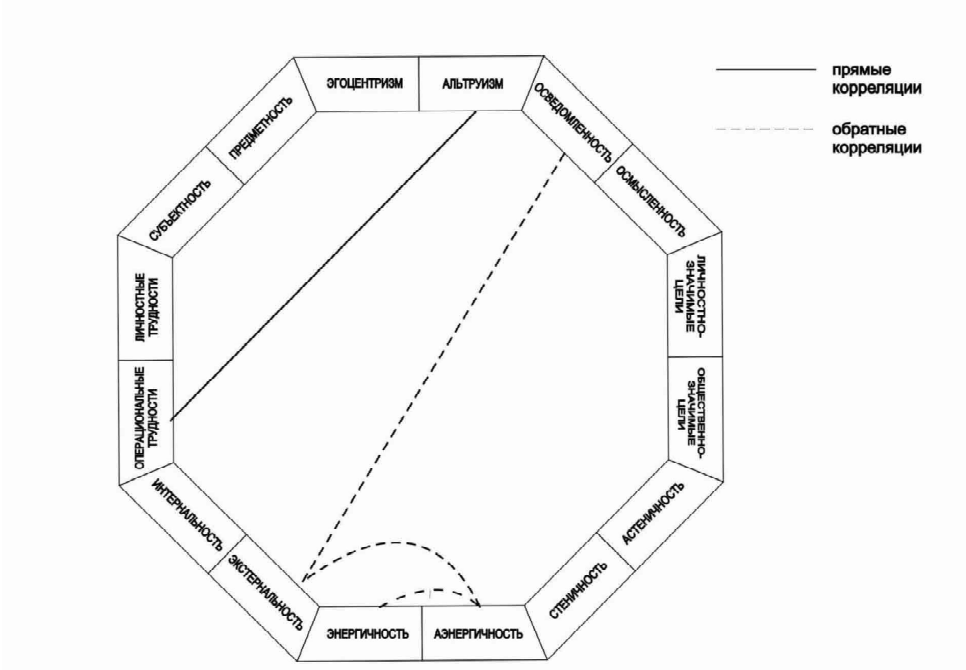


Рис. 1. Специфические связи между компонентами организованности учителей.

Поскольку в строении мотивационно-смыслового аспекта организованности различий у студентов и учителей обнаружено не было, можно утверждать, что детерминируемое профессией своеобразие свойства проявляется в строении регуляторно-динамического аспекта организованности, в структуре которого у педагогов обнаружено всего три специфические корреляции (Рис.1).

Эти связи указывают на отрицательные соответствия аэнергичности с эргичностью и экстернальностью, и осведомленности с экстернальностью. Выраженное отсутствие инициативы и желания проявлять организованность у учителей соотносится со снижением пассивной регуляции и уменьшением желания активно использовать организованность для достижения каких-либо целей, кроме того, рост пассивной регуляции организованности значимо соответствует снижению осведомленности об особенностях проявления этого свойства. Кроме того в структуре организованности учителей обнаружена специфическая связь переменной операциональных трудностей с альтруизмом. Рост социоцентрической мотивации у педагогов сопряжен с увеличением трудностей операционального порядка, обусловленных плохим владением навыками организованного поведения и особенностями внешней стимуляции.

Таким образом, основное звено специфических корреляций у учителей находится в контуре динамического компонента, указывая на то, что организованность педагога – средство не только востребованное, но и активно используемое в повседневной жизни и профессиональной деятельности. Именно стремление быть организованным носит системообразующий характер, обеспечивая необходимое и частое использование этого качества. Данная особенность структуры организованности, по всей видимости, детерминирована процессами овладения профессией учителя, требующей от педагога собранности, четкости, аккуратности в работе, а эти результаты зачастую достигаются именно в ходе использования организованности как свойства личности.

Сопоставление строения организованности студентов и учителей позволило выявить интересный факт: ограниченное количество специфических корреляционных связей в структуре свойства у педагогов. Это сближает его структуру с общей психологической структурой организованности как системного свойства личности. Так что развитие организованности субъекта педагогической деятельности идет в направлении ограничения и упорядочивания всего многообразия внутренних связей через достижение большей сбалансированности и гармоничности за счёт снижения уровня выраженности трудностей.

Результаты, полученные в ходе корреляционного анализа, были подвергнуты факторной обработке. Факторная структура свойства у учителей оказалась более дифференцированной в сравнении со студентами (2 фактора у студентов и 4 у учителей) (Табл.1).

Первый фактор у учителей, является наиболее общим, генеральным, исходя из содержания, он может считаться организующим, поскольку, в его составе – все или почти все гармонические переменные операционального аспекта и все переменные содержательного аспекта организованности.

Специфика строения фактора у педагогов заключается в том, что из операциональных составляющих в него попала лишь переменная стеничности. Данная комбинация переменных подчеркивает тесную взаимосвязь стенических эмоций и характера протекания организованного поведения учителей, обнаруживаемую через увеличение его мотивированности, осмысленности и результативности. Наибольшая факторная нагрузка приходится на субъектно-личностную продуктивность. С содержательной стороны это говорит о

Табл. 1.

Факторная структура организованности учителей.

Переменные	I фактор учитителя	II фактор учителя	III фактор учителя	IV фактор учителя
Энергичность	37	03	-01	45
Аэнергичн.	-01	27	73	-20
Стеничн.	64	05	-21	34
Астеничн.	-41	75	04	18
Интернал.	16	-09	-03	87
Экстерн.	-08	-05	81	10
общ.-знач. цели	65	21	04	-7
личн.знач. цели	53	11	09	33
Социоцент.	70	33	13	31
Эгоцентр.	81	-21	-1	-08
Осмысленн	64	36	-22	26
Осведомл.	84	-11	-06	11
К-д прод.	51	11	-20	01
С-л прод.	87	-12	13	12
Личн.тр.	10	86	04	-28
Опер.тр.	22	64	53	04

Примечание: нули и запятые опущены, значимые факторы заштрихованы

том, что учителя зачастую рассматривают организованное поведение, как средство достижения самоактуализационных целей: для них организованность служит задачам развития и реализации возможностей собственной личности.

Второй фактор, в который вошли переменные астеничности, личностных и операциональных трудностей, ещё раз подчёркивает особую роль эмоциональной составляющей в структуре организованности учителей. Высокие показатели астенических эмоций в данном факторе соотносятся с устойчивым проявлением трудностей как личностного, так и операционального характера. Лидирующий вес показателя личностных трудностей говорит о том, что у учителей неудачи, связанные с недостаточным умением управлять собственными внутренними состояниями значительно влияют на частоту появления ошибок в способах организации поведения и на выраженность негативных эмоций в адрес своих возможностей проявления организованности. Второй фактор у учителей можно определить как дезорганизующий.

Третий фактор у педагогов состоит из переменных аэнергичности, экстернальности и операциональных трудностей. Наибольшим весом обладает экстернальность, что позволяет обнаружить интересную тенденцию. Экстернальная регуляция организованности, т. е. попытки связать успешность организованного поведения со спецификой внешних обстоятельств, неизменно сопровождается снижением активности и частоты попыток организовать что-либо, и увеличением числа трудностей внешнего порядка, связанных с неумением планировать и последовательно выполнять намеченные действия.

Наконец, в четвертый фактор у учителей со статистически значимым весом вошла переменная интернальности. Содержательно это говорит о том, что сам по себе факт осознания зависимости организованности от собственных усилий и возможностей является значимым в процессе инициации и проявления организованного поведения.

Итак, изучение особенностей организованности педагогов позволило сделать следующие выводы:

1. Важным условием реализации организованного поведения учителей является осознание значимости целей, сформированное общее представление о характерных особенностях организованности, ее направленность на достижение конкретного результата. Ведь организованность – инструментально-стилевое свойство личности, поэтому важно осознавать результат, которого добиваешься с ее помощью.

2. Мотивационно-смысловые признаки организованности учителей тесно связаны лишь с эмоциональными характеристика-

ми. Что является вполне объяснимым фактом: эмоциональность – одна из важных характеристик личности учителя.

3. Более дробная развёртка переменных организованности у учителей (выделение четырёх факторов в сравнении с двумя у студентов) говорит о качественных особенностях организованности на различных этапах профессионального и личностного развития: о своеобразной слитности, интегрированности и обобщенности ее компонентов у студентов и более глубокой их дифференциации у учителей. То есть, процесс развития психологической структуры организованности в рамках овладения педагогической профессией осуществляется через интеграцию её составляющих к их дифференциации.

ПРИМЕЧАНИЯ

1. Высоцкий, А. И. Возрастная динамика волевой активности школьников и методы ее изучения: Дис. … докт. психол. наук. – Л., 1982.

2. Голубева, Э. А. Способности и индивидуальность. – М. : Прометей, 1993. – 305 с.

3. Гольнева, В. А. Психологический анализ организованности старших школьников в использовании внеурочного времени: Дис. … канд. психол. наук. – М.,1966.

4. Гоноболин, Ф. Н. Педагогические способности и их классификация // Материалы IV Всесоюзного съезда общества психологов. – Тбилиси : Мецниереба, 1974. – С. 36.

5. Гуревич, К. М., Платонов, К. К. Психологические аспекты воспитания трудящихся на социалистическом предприятии // Тезисы докладов к V Всесоюзному съезду психологов СССР. – М., 1977. – С. 3-9.

6. Елканов, С. Б. Профессиональное самовоспитание учителя. – М.: Просвещение, 1986. – 143 с.

7. Ковалев, А. Г. Личность воспитывает себя. – М. : Политиздат, 1983. – 256 с.

8. Крупнов, А. И., Джамила Джаффар Али Фадель // Структурные различия организованности у арабских и российских учащихся: тез.докл. / Международн. науч.-практич. конф. – М., 2002. – С.12-13.

9. Кудинов, А. В. Гендерные особенности проявления организованности в юношеском возрасте: Дис. ... канд. психол. наук. – Новосибирск, 2005.

10. Кузьмина, Н. В. Очерки психологии труда учителя. – Л.: ЛГУ, 1967. – 238 с.

11. Левитов, Н. Д. Психология характера. – М. : Просвещение, 1969. – 424 с.

12. Реан, А. А., Коломинский, Я. Л. Социальная педагогическая психология. – СПб. : Питер, 1999.

13. Сластенин, Д. И. Формирование личности учителя в процессе профессиональной подготовки. – М. : Просвещение,1976. – 198 с.

14. Щербаков, А. И. О методологии и методике изучения психологии труда и личности учителя. Вып.1. – Л. : ЛГПИ, 1976. – С. 3-29.

15. Якобсон, С. Г., Прокина, Н. Ф. Организованность и условия её формирования у младших школьников. – М., 1967.

Статья выполнена при финансовой поддержке РГНФ, проект №07-06-50601 а/Ц.

РЯЗАНСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ ИМ. С. А. ЕСЕНИНА

УДК 371
ББК 74.00
Общая педагогика

ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ И СТУДЕНТОВ В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ

Кандидат педагогических наук Н. А. Копылова

В статье рассматриваются основные вопросы сотрудничества преподавателей и студентов в вузе на основе гуманистических отношений взаимодействия, творчества, взаимопомощи.

Ключевые слова
Сотрудничество, взаимодействие, совместная деятельность преподавателей и студентов, творчество, внеаудиторная работа, общепрофессиональная и педагогическая компетентность, компетенции

В настоящее время необходимо расширение сфер взаимодействия преподавателей и студентов между собой, другими вузами, социокультурными учреждениями и т.п. Односторонняя установка на развитие у студентов личностных качеств, отражающих лишь требования к их будущей профессиональной компетентности, несмотря на их безусловную значимость, не исчерпывает всего объема требований к современному человеку и его образованию. Актуализация глобальных проблем человечества в настоящее время ставит перед образованием и воспитанием задачи общегуманистического значения: в центре внимания человек, способный к саморазвитию, саморегуляции при взаимодействии с другими людьми, творчеству как высшей формы самосовершенствования личности. На наш взгляд, важно в контексте перехода на многоуровневое образование в соответствии с требованиями Болонского соглашения выявить концептуальные основы и раскрыть опыт сотрудничества преподавателей и студентов, а также определить комплекс педагогических условий, способствующих организации эффективного сотрудничества в вузе.

Сотрудничество в контексте личностно ориентированного воспитания – это совокупность деятельностных, поведенческих, интеллектуальных, ценностных взаимосвязей субъектов, обусловленная саморазвитием их личностей [1. С. 76]. Активное участие в образовательном процессе и преподавателей, и студентов со всей полнотой раскрывает принцип сотрудничества. Его ведущей линией являются субъект-субъектные отношения, взаимодействие, диалог, общение, творчество. Учёт равноправной роли педагогов и студентов придают учебно-воспитательному процессу мировоззренческое, морально-этическое и гуманистическое значение. Весь целостный педагогический процесс можно охарактеризовать как взаимодействие всех участников, в котором

педагог и студенты вступают в определенные виды межличностного сотрудничества. При этом между ними возникают конкретные отношения, устанавливаются как нормативные, так и личностные контакты, осуществляется координация. При сотрудничестве центральной фигурой учебно-воспитательного процесса является учащийся, становлению и развитию которого целенаправленно помогают преподаватели с учётом его устремлений, склонностей и способностей.

В ходе исследования были выделены концептуальные идеи, направленные на повышение уровня сотрудничества преподавателей и студентов в вузе: 1. Взаимодействие и сотрудничество преподавателей и студентов – наиболее эффективный и адекватный способ раскрытия их потенциала и оптимизации взаимоотношений с окружающим миром. 2. Сотрудничество – система развивающих и развивающихся отношений. 3. Взаимодействие педагогов и учащихся является важнейшим элементом в гармоничном развитии личности студента. 4. Целью образования является максимальное развитие потенциала каждой личности. 5. Одним из наиболее важных условий развития потенциала студента является самоактуализация личности педагога. 6. Реализация фундаментальных (педагогических, психологических, логических, нравственных, общекультурных, эстетических) основ сотрудничества всех субъектов педагогического процесса. 7. Содержание является ключевым фактором образования. Важно, чтобы содержание образования отражало общие ценностные ориентиры студента и преподавателя. Одним из наиболее эффективных путей определения содержания образования является выяснение желаемых результатов образования на основе взаимодействия, т.е. ответ на вопрос: «Каким должен быть выпускник вуза?».

Мы определили качества и характеристики выпускника вуза, готового к сотрудничеству и взаимодействию. Ему следует быть гармоничной, духовно-нравственной, социально активной, саморазвивающейся личностью. Он должен: быть профессионалом, т.е. обладать общими, специальными знаниями и навыками, личностными и профессиональными качествами; быть творческим, т.е. создавать новое, оригинальное, атмосферу творчества в ходе образовательного процесса, использовать творческие педагогические технологии, индивидуальную и совместную творческую деятельность, связывать творчество и самотворчество; самоопределяться, беря на себя ответственность за качество свого образования; решать проблемы, выбирая и используя различные способы и стратегии их решения; быть уверенным в своих возможностях и иметь высокую самооценку; быть толерантным, т. е. терпимым, стремиться к установлению и поддержанию общности с людьми, которые отличаются в некотором отношении от превалирующего типа или не придерживаются общепринятых мнений. Выработанным в процессе образования ценностям необходимо выражаться у выпускника в следующих характеристиках: гуманизм и забота обо всем живом вокруг; уровень культуры, достаточный для знания национального культурного наследия и осознания себя творцом культурных ценностей; уровень грамотности, достаточный для коммуникаций и принятия решений в критические моменты жизни; уровень профессионализма; способность к саморазвитию и самосовершенствованию для самореализации; способности к межличностному взаимодействию как истинно человеческие умения, обеспечивающие коммуникацию, разрешение конфликтов и эмпатию.

Были определены основные этапы организации сотрудничества в вузе, основанные на методике коллективной творческой деятельности, разработанной и внедрённой И. П. Ивановым, которые позволяют включать каждого члена коллектива в работу, что способствует укреплению взаимодействия и сотрудничества, имеет твор-

ческую и мыслительную направленность, исключает возможность возникновения конфликтов между всеми участниками. Это этап знакомства с целями (постановка цели, общение, согласованность действий); планирование работы на основе выдвинутых целей (планирование, организация совместной деятельности); подготовка и выполнение конкретных действий и операций, направленных на реализацию поставленных задач; анализ полученных результатов, коррекция и планирование последующих операций и действий.

Разработанные организационно-педагогические условия (педагогическая установка на сотрудничество у преподавателей и студентов; организация совместной деятельности преподавателей и студентов в вузе в рамках аудиторных и внеаудиторных занятий, направленной на организацию взаимодействия преподавателей и студентов с учётом индивидуальных особенностей каждого субъекта; профессиональная подготовка преподавателей к личностно ориентированному образовательному процессу, которая обеспечивает знание педагогических технологий организации эффективного взаимодействия и сотрудничества) способствуют организации эффективного взаимодействия в вузе.

Модель сотрудничества в вузе на примере изучения учебных дисциплин: «Введение в педагогическую деятельность», «Теория и методика воспитания», «Педагогические технологии», «Социальная педагогика», курса по выбору «Педагогика сотрудничества: вчера, сегодня, завтра», проводимых кафедрой педагогических технологий Рязанского государственного университета имени С.А. Есенина (РГУ имени С.А. Есенина), предполагает совместную деятельность преподавателей и студентов в рамках целостного педагогического процесса, направленную на личностное развитие каждого субъекта. В сотрудничестве проявляется каждый субъект с точки зрения деятельностного, знаниевого, поведенческого, творческого взаимодействия *(схема 1)*.

Сотрудничество на уровне студентов, преподавателей, кафедр, факультетов требует активного включения в учебно-воспитательный процесс всех субъектов. Оно предполагает совместную работу педагогов и учащихся в подготовке и проведении лекций, семинаров, лабораторных и практических занятий. Многие занятия проводятся кафедрой педагогических технологий по методике педагога-новатора И. П. Иванова в форме коллективных творческих дел. Так, например, в рамках курса «Введение в педагогическую деятельность» проводится конкурс «Защита профессий», на котором студенты одного факультета и курса, но разных групп проявляют свою интеллектуальность, артистичность, показывают свои знания по предмету, истории университета.

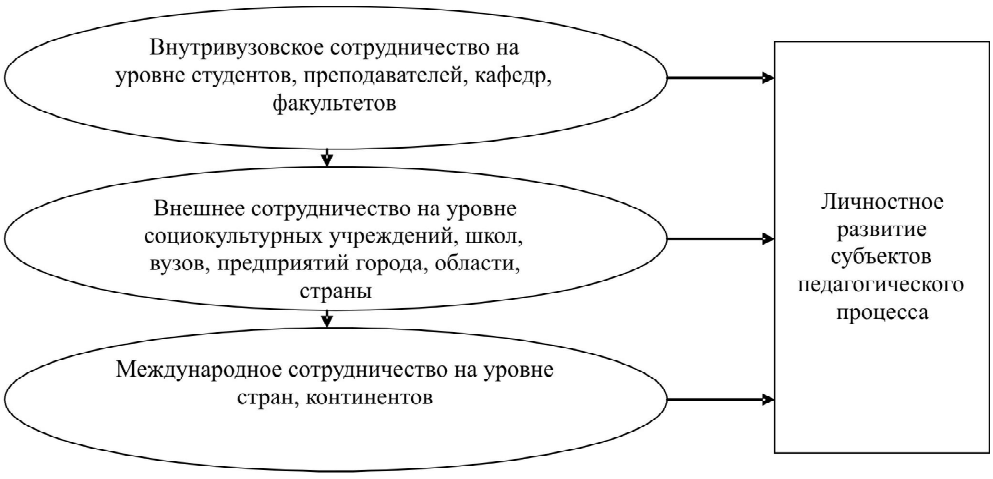


Схема 1. Модель сотрудничества преподавателей и студентов в вузе

Сотрудничество на уровне кафедр, факультетов ежегодно организуется кафедрой педагогических технологий вуза совместно с Управлением по воспитательной работе в виде конкурса профессионального мастерства (КПМ) (до 2007 г. – конкурса педагогического мастерства), где студенты всех факультетов демонстрируют свои способности в профессиональной деятельности: научной работе, интеллектуальной сфере, актерском мастерстве и др. Этапы конкурса проводятся на базе школ, учреждений дополнительного образования, где студенты проявляют свою творческую активность, учатся взаимодействовать с педагогами и учащимися.

Для подготовки студентов к активному педагогическому взаимодействию был разработан курс по выбору «Педагогика сотрудничества: вчера, сегодня, завтра», включающий в себя различные современные технологии взаимодействия, творчества, общения. Цель курса – познакомиться с основными педагогами-новаторами прошлых лет, с их принципами и концептуальными идеями, определить значимость их технологий для современного педагога, т.к. концептуальные идеи педагогики сотрудничества актуальны, современны и значимы для учителя XXI в.

Внешнее сотрудничество на уровне социокультурных учреждений, школ, вузов города, области, страны важно для включения вуза в макросреду. Кафедра педагогических технологий активно сотрудничает с театрами города. Вместе со студентами преподаватели посещают премьерные спектакли. Так, например, 10 октября 2007 г. студенты всех факультетов посетили спектакль «Совсем как люди» Рязанского государственного областного театра кукол, в ходе которого зрителям рассказали, какие виды кукол бывают, как ими можно работать, показали фрагменты известных спектаклей («Лебединое озеро», «Отелло», «Весна», «Клошар» и др.) и капустников. После занятия в театре студенты писали эссе по теме «Связь профессий: актёра и педагога, актёра и юриста, актёра и экономиста и др.». Мнения студентов не разделились. Всем понравилось театральное действо, они узнали много нового о куклах, о театре, актёрах, режиссёре, были удивлены, что театр кукол – это не только театр для детей, но и для взрослых. «Кукольники» не только «играют в куклы», но и поют, танцуют на сцене, пародируя знаменитых артистов. Студенты отделения «Рекламы» подготовили рекламные проекты, ролики, буклеты театра, спектаклей, которые оценивались театральным педагогом на итоговом занятии (20 ноября 2007 г.), проходившем в виде знакомства с рекламой студентов с использованием современных мультимедийных информационно-коммуникативных технологий. Следует заметить, что подготовка рекламных проектов, подаренных театру, для студентов оказалась первой «пробой пера».

На базе рязанских музеев (Рязанский историко-архитектурный музей-заповедник, Рязанский художественный музей, Музей истории молодёжного движения, музей-усадьба И. П. Павлова и др.) проводятся занятия со студентами разных курсов. В рамках конференций в музеях организуются мастер-классы, позволяющие усилить взаимодействие учреждений культуры и вуза. Так, в ходе международной научно-методической конференции «Управление качеством образования в системе дополнительного образования детей и подростков», проходившей с 25 по 26 октября 2007 г., был проведён директором музея-усадьбы И. П. Павлова Н. А. Загриной мастер-класс «Музей в системе дополнительного образования».

Взаимодействие со школами осуществляется в рамках педагогической практики студентов старших курсов. Так, например, на основе разработанной программы «Педагогика сотрудничества: вчера, сегодня, завтра» проводилась работа со студентами-практикантами 4 курса разных специальностей, которые разработали и прове-

ли различные воспитательные мероприятия, например, интеллектуальные игры, конкурсы, викторины: «От рыцарей до офицеров», «Без женщин разве можно жить на свете…», «Так много стран, так много людей…» («So many countries, so many people…»); классные часы и беседы: «Люблю тебя, моя малая Родина», «Любовь, дружба, отношения», «Ростки нашей дружбы»; разговоры у свечи: «Взаимоотношения между взрослыми и детьми», «Проблемы современной молодёжи: пути их решения», «Откровенный разговор о нас самих» и др. Беседы со студентами после окончания педагогической практики показали, что им понравилось работать в школе, т.к. их считают сотрудниками, соратниками в общем деле, у них сложилось хорошее взаимопонимание с учащимися, готовыми к взаимодействию, творчеству, в целом, в школах сложилась доброжелательная, комфортная атмосфера.

В ходе летней практики студенты учатся сотрудничеству с детьми на базе детских оздоровительных лагерей, предварительно пройдя курсы обучения.

Взаимодействие со школами осуществляется в вовлечении педагогов в вузовские конференции и проекты. Так, учителя школ являются активными участниками ежегодных (в марте и октябре) конференций, организуемых кафедрой педагогических технологий РГУ имени С. А. Есенина. Для учителей школ, педагогов дополнительного образования преподаватели кафедры проводят занятия, семинары, круглые столы, мастер-классы в рамках курсов повышения квалификации работников образования.

Особо следует отметить участие школ в проектах РГУ имени С. А. Есенина. Так, средняя школа №67 г. Рязани была вовлечена в проект по исследованию окрестностей музея П. П. Семенова-Тян-Шанского в Милославском районе Рязанской области и оказанию посильной помощи этому мемориальному комплексу. Результатами экспедиции явилось выполнение целого комплекса образовательных, воспитательных и развивающих задач. Учащиеся не только расширили свои знания о жизни и деятельности прославленного земляка, учёного мирового масштаба, но и оказали посильную помощь в реставрации народного музея в деревне Гремячка. По итогам экспедиции был составлен и издан проспект с описанием туристско-краеведческой тропы по местам пребывания П. П. Семенова-Тян-Шанского и его знаменитых коллекций. Совместно со школами происходит моделирование образовательного учреждения (школа – университетский комплекс). Так, 24 мая 2006 г. был подписан договор о создании университетского комплекса в составе РГУ имени С. А. Есенина – средняя школа № 67.

Активное взаимодействие студентов вуза с учреждениями дополнительного образования происходит в ходе подготовки и проведения кафедрой педагогических технологий ежегодного детского праздника вместе со студентами факультета истории и международных отношений. Каждый год на базе Рязанского городского Дворца детского творчества студенты готовят викторины, конкурсы для детей, которые в свою очередь вместе с педагогами Дворца удивляют своими танцами, песнями.

Сотрудничество с другими вузами осуществляется в рамках приглашения студентов, аспирантов на студенческие, аспирантские конференции. В студенческой конференции «Студент – исследователь – учитель», организуемой кафедрой педагогических технологий в апреле каждого года, принимают участие студенты не только рязанских вузов, но и Коломенского государственного педагогического института, Тульского государственного педагогического университета имени Л.Н. Толстого, Волгоградского государственного педагогического университета и др. Участие в конференциях студентов и аспирантов расширяет возможности для дальнейшего сотрудничества различных вузов. Так, например, в конце 2007 г. ка-

федрой педагогических технологий РГУ имени С. А. Есенина и кафедрой педагогики Коломенского государственного педагогического института был намечен договор о сотрудничестве и взаимодействии, направленный на обмен опытом, улучшение учебно-воспитательного процесса с использованием инновационных технологий. Проведение студенческих, аспирантских олимпиад сближает молодёжь из разных вузов. Так, 26-28 марта 2007 г. команда РГУ имени С. А. Есенина вместе с научным руководителем принимала участие в Первой Всероссийской олимпиаде аспирантов по педагогическим наукам, проводившейся в Российском государственном педагогическом университете имени А. И. Герцена, где заняла призовые места, наладила контакты для дальнейшего сотрудничества.

Международное сотрудничество на уровне стран, континентов, без сомнения, расширяет возможности вуза для его включения в международное образовательное пространство. Объединённая Декларация, подписанная российским и американским президентами 24 мая 2002 г., позволяет активнее использовать образовательные возможности США, сотрудничать с американскими университетами, обмениваться преподавателями и студентами. Это даёт возможность познакомиться с учебно-воспитательным процессом в университетах США, поделиться своим опытом. Обучение студентов из др. стран, использование возможностей Интернета, стажировки преподавателей и студентов в зарубежные страны, участие в международных конференциях и др. создаёт условия для международного сотрудничества.

Безусловно, проведение международных конференций сближает научное сообщество разных стран. Так, 25-26 октября 2007 г. кафедрой педагогических технологий была проведена международная научно-методическая конференция «Управление качеством образования в системе дополнительного образования детей и подростков», в ходе которой «завязались» контакты с её участниками для дальнейшего сотрудничества.

Для расширения информационного пространства важно максимально использовать возможности Интернета для проведения Интернет-конференций, Интернет-олимпиад, Интернет-дискуссий. Возможно создание научного сообщества аспирантов педагогических специальностей для сохранения традиций русской школы в рамках вхождения в Болонскую образовательную систему, готовых общаться между собой, с преподавателями разных вузов для получения необходимых консультаций, обмена мнениями. Тогда каждый аспирант мог бы пообщаться с преподавателем из др. вуза, страны, получить авторитетное мнение по поводу той или иной проблемы. Создание диссертационной базы, журнала «Европейский аспирантский вестник» в электронном и печатном виде для российских и европейских аспирантов приведёт к возможности ознакомления с любой работой, разными точками зрения на проблему. Общение аспирантов приведёт к изучению международного (английского) научного языка. Организация телефонной «горячей линии» аспирантов даст возможность «открытых» научных дискуссий. Результатом этого может стать «уплотнение» информационного пространства, внутриевропейская интеграция с помощью системы информационно-коммуникативных технологий для создания единого научного информационного пространства как фактора интеграции российской аспирантуры по педагогике в европейское образовательное пространство.

В заключение следует отметить, что в Федеральном государственном образовательном стандарте высшего профессионального образования третьего поколения изложено, что выпускник по направлению подготовки «Педагогика» с квалификацией (степенью) «бакалавр педагогики» должен обладать определёнными компетен-

циями: социально-личностными и общекультурными (универсальными), т.е. быть способным осуществлять профессиональное взаимодействие с отдельными группами, коллективами и сообществами в целях обеспечения сотрудничества в решении социальных и профессиональных задач, обеспечения качества образования; общепрофессиональными (профессиональными), т. е. взаимодействовать с родителями, коллегами, включаться во взаимодействие с социальными партнерами, в том числе с иностранными, при решении актуальных профессиональных задач и др. [2]. Таким образом, проблема использования идей сотрудничества, взаимодействия, совместной деятельности в высшей школе важна для формирования личности активных студентов, способных работать в современных условиях, что является актуальным направлением развития гуманистической педагогической науки на современном этапе развития нашего общества.

ПРИМЕЧАНИЯ

1. Методика воспитательной работы: Учеб. пособие для студентов высш. учебных заведений / Л. А. Байкова, Л. К. Гребенкина, О. В. Еремкина и др.; Под ред. В. А. Сластенина. – 3-е изд. – М.: Издательский центр «Академия», 2005. – 144 с.

2. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования (ФГОС ВПО) по направлению подготовки 050700 Педагогика. – М., 2007.

РЯЗАНСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ ИМ. С. А. ЕСЕНИНА

УДК 37.14.5
ББК 74.200 + 74.04
Педагогика, образование

ПОЛИКУЛЬТУРНАЯ ТОЛЕРАНТНОСТЬ КАК НЕОТЪЕМЛЕМЫЙ КОМПОНЕНТ ОБРАЗОВАНИЯ НОВОЙ ФОРМАЦИИ

Кандидат педагогических наук
Л. П. Костикова

Статья посвящена месту поликультурной толерантности среди ориентиров новой образовательной парадигмы. Автор убеждена, что в образовании превалирующими должны являться ценностные установки и ориентиры не собственной культурно-этнической среды, а некого глобального социума, мирно сочетающего всевозможные национальные культуры. Поликультурная толерантность является неотъемлемым компонентом лингвосоциокультурно компетентной личности и одной из основ поликультурного образования, понимаемого как целенаправленный процесс приобщения личности к мировой культуре, постижения мира специальных знаний, усвоения культурно-исторического и социального опыта различных стран и народов.

Ключевые слова
Поликультурная толерантность, глобальная культура, поликультурное образование, лингвосоциокультурная компетентность, лингвосоциокультурно компетентная личность, полиэтничная и поликультурная среда

Поликультурность – это характеристика современного социального мироустройства и образования в частности, которая приобрела особую значимость со второй половины 20 века во всех развитых странах мира. Ее причины кроются в нарастающей глобализации и переходе к открытому информационному обществу, в существенно возросшей трудовой мобильности населения, а также в неутихающих военных конфликтах, в частности, на Балканах и в прочих горячих точках – от Кипра до Северной Ирландии, а также в политических и социально-экономических кризисах во многих странах мира, приводящих к росту числа вынужденных переселенцев. Поэтому вполне закономерно, что в мировом сообществе, в том числе и в России, происходят существенные изменения в требованиях к результатам обучения и воспитания подрастающего поколения, провозглашается необходимость формирования у учащихся готовности и способности жить в открытом обществе, в котором бесконфликтно сосуществуют представители различных национальностей и этнических групп. В идеале посредством перестройки образовательной концепции возможно создать общество новой форма-

ции, в котором превалирующими окажутся не ценностные установки и ориентиры собственной культурно-этнической среды, а некого глобального социума, мирно сочетающего всевозможные национальные культуры. Отражением подобных идей явилась концепция поликультурного образования, понимаемого как целенаправленный процесс приобщения личности к мировой культуре, постижения мира специальных знаний, усвоения культурно-исторического и социального опыта различных стран (в том числе и собственной) и народов. Данное образование есть способ формирования лингвосоциокультурно компетентной многоязычной личности, вобравшей в себя ценности родной и иной культур и способной к адекватному, продуктивному межкультурному общению.

По мнению Е. Ф. Тарасова [1], существует два основных способа познания чужой культуры личностью. В первом случае в собственной культуре подыскивается «эквивалентный» образ, который переносится на предмет и явление чужой культуры. Подгоняя инокультурную реальность под знания о собственной культурной действительности, обучающийся не осознаёт различия между картинами мира. Такое познание не ведёт к выработке нового знания ни о своей, ни о чужой культуре, потому что сознание субъекта не претерпевает никаких изменений. Другой способ познания чужой культуры, который в настоящее время лежит в основе концепции поликультурного образования, состоит в поиске различий в сопоставляемых образах своей и чужой культур и в рефлексии над этими различиями: предмет чужой культуры при знакомстве с ним не должен терять своей чуждости, образ своей культуры не должен заслонять образ чужой культуры. Новое знание при постижении чужой культуры формируется только тогда, когда субъект «побуждается к этому необходимостью искать различия между образами своей и чужой культур и выяснять суть этих различий» [1, 19]. Отсюда следует, что сознание лингвосоциокультурно компетентной личности должно формироваться через последовательное сопоставление двух картин мира, представленных в произведениях культур – их литературе, кинематографе, бытовых реалиях, языке и т.д. Подобное сопоставление оказывается возможным только в том случае, если поликультурно ориентированный образовательный процесс изначально ориентирован на когнитивный уровень личности.

Культурологи и дидакты поликультурного образования [С. Г. Тер-Минасова, В. Г. Рощупкин, Е. И. Пассов, Н. Б. Ишханян, В. С. Библер, М. М.Бахтин] постулируют, что любое межличностное общение есть пересечение различных культур. Сравните, в частности: «Общение индивидов как личностей есть общение их как реальных и потенциальных культур» [2, 297]. С позиций герменевтики и психологии этот тезис рассматривается под новым ракурсом: диалог культур есть прежде всего общение сознаний. Под сознанием в данном случае понимается совокупность образов и их структур, формирующихся в деятельности. Поскольку одной из глобальных целей поликультурного образования является достижение понимания в широком смысле, представляется важным, что при общении сознаний как диалоге культур понимание выступает в виде сопоставления и критического анализа явлений своей и иной культуры, попытки перейти в иную культурную плоскость. Студент в процессе естественного культурного общения либо же межкультурного общения, смоделированного в процессе обучения, сталкивается со следующими фактами: во-первых, наблюдается очевидная близость культур, если существует общность сознаний, пересечение их; во-вторых, налицо культурная двухфокусность, амбивалентность, диалогичность: одно и то же явление учащиеся интерпретируют в представлениях своей и чужой культуры, принимая их как равные ценности, не отторгая иное представление и, в конечном счёте, об-

ретая умение рассматривать мир с максимальной толерантностью. Очевидно, одной из характеристик лингвосоциокультурно компетентной личности является то, что Л. Н. Лузина [3] называет «способностью личности к диалогическому мышлению». Чтобы быть готовым воспринимать чужую культуру, человек сначала должен осознать себя как представителя собственной культуры. При сопоставлении культур и менталитетов субъект должен подвергнуть рефлексии собственную культуру, а затем попытаться встать на точку зрения изучаемой культуры и увидеть мир носителями другого типа мышления, иных ценностей и стереотипов. Данную личностную характеристику Т. К. Цветкова определяет как «способность личности видеть ситуацию не только со своей эгоцентрической позиции, но и с позиций всех её участников, учитывая их разнообразные интересы» [4, 49]. В данном контексте органичным представляется определение лингвосоциокультурной компетенции, предложенное В. Г. Рощупкиным: «Это понимание культуры другого народа, позитивного отношения к ней, знание её, предполагающее прежде всего осмысление данной культуры с её позиций, приобщение к её основополагающим ценностям» [5]. Лингвосоциокультурная компетенция предполагает понимание личностью особенностей мировидения другого народа и способность отражать эти особенности в деятельности в инокультурной среде. Это значит, что личность, данной компетенцией владеющая, осознаёт систему смыслов, присущую инокультурному сознанию.

Действительно, усваивая в процессе обучения новую картину мира и сопоставляя её с собственным менталитетом, личность неизбежно перестраивает своё мировидение, меняется в когнитивной сфере. Усвоение новой оценочной позиции, новой культурной системы в конечном счёте обязательно приводит к изменению «угла зрения» на окружающий мир, его понятия, отношения и ценности, к преодолению «монокультурности», культуроцентризма.

Наряду с динамической позицией личности присутствует целый ряд существенных характеристик, облегчающих взаимопонимание в процессе межкультурного взаимодействия. Данные личностные параметры можно рассматривать и как предпосылки развития лингвосоциокультурной компетенции, и как её слагающие компоненты. Подтверждение данного положения находим у Г. Фризенхан: «Данная грамотность состоит не только из знаний и умений, но ещё и из личностных характеристик, таких как, например, эмпатия, способность выдерживать параллельно возникающие разнообразные ожидания, общительность, устойчивость к стрессовым ситуациям, творческое начало в решении проблем и многоаспектная толерантность» [6, 199]. Эти характеристики можно расценить как психологический катализатор, облегчающий процесс поликультурного образования. В рамках данной работы особое внимание хотелось бы заострить на поликультурной толерантности, которая, на наш взгляд, является гиперонимичным, на деле включая в себя и динамическую позицию личности в том числе. В работах ведущих отечественных педагогов и психологов (В. А.Лекторского [7], Леонтьевой В. [8], Шалина В. В. [9] и др.) многоаспектная толерантность расценивается как наиболее комплексное понятие из вышеперечисленных, включающее такие компоненты, как контактность, доброжелательность (отсутствие агрессии, в том числе и самоагрессии), высокий уровень эмпатии, экстравертность, дивергентность мышления, отсутствие стереотипов, предрассудков, отсутствие тревожности, мобильность действий, вежливость (учтивость), терпение, доверительность, социальную активность.

Важность ориентации образования будущего на привитие учащимся толерантности как компонента лингвосоцикультурной компетенции постулируется как на международном уровне (Декларация принципов толерантности, принятая Генеральной Конференцией ЮНЕСКО в 1995 году), так и в России – в частности,

в Федеральной целевой программе по формированию установок толерантного сознания и профилактике экстремизма в российском обществе, утверждённой Постановлением Правительства РФ № 629 от 25 августа 2001 г. [10]. В мировом сообществе, равно как и в России, продолжает нарастать социальная напряженность, не прекращаются межэтнические и межконфессиональные конфликты, растет сепаратизм и национальный экстремизм. Примером тому служат столкновения в Кондопоге и Косово, Тибете и бывших кавказских республиках. Эти явления в крайних формах своего проявления находят выражение в терроризме, который в свою очередь усиливает деструктивные процессы в обществе. Недоброжелательность, озлобленность, агрессивность все больше распространяются и на местном уровне – в подростковой и студенческой среде. Взаимная нетерпимость, культурный эгоизм через средства массовой информации, социальное окружение молодых людей все чаще проникают и в высшую школу. Поэтому активизируется процесс поиска эффективных механизмов воспитания учащихся в духе толерантности, уважения прав и свобод других, не похожих на тебя, людей.

С позиции диалогового подхода Человек как субъект и как личность не существует без Другого, той единицы, той точки отсчета, которая дает представление о соразмерности личности в её сравнении с себе подобной. Сущность человека, его самость проявляются лишь в диалоге, во взаимодействии с другим человеком. Но в силу индивидуального восприятия окружающего мира, каждая личность по-своему понимает особенности культурной среды представителя аутгруппы, которая определяется как группа, к которой данная личность не принадлежит. Такой взгляд на общество, при котором определенная группа, с которой личность себя относит, считается центральной, а все остальные группы соизмеряются и соотносятся с ней, называется этноцентризмом, иначе – культуроцентризмом. Этноцентризм становится порой причиной враждебного отношения индивида к ценностям культуры личности-представителя аутгруппы, к которым принято относить знания, верования, искусство, мораль, законы, обычаи.

Московским педагогом В. Б. Новичковым [11, 83-84] выделен целый ряд факторов, обуславливающих отрицательное, нетерпимое отношение личности к особенностям культур представителей различных аутгрупп по г. Москве. Во-первых, одна из самых существенных социокультурных характеристик Москвы – её полиэтничность; сегодня Москву населяют представители свыше 120 этносов, а число эмигрантов и вынужденных переселенцев за последние 5 лет заметно увеличивается. Во-вторых, многоконфессиональность Москвы, в которой представлены все мировые религии: христианство, ислам, иудаизм, буддизм. В-третьих, поликультурность среды, включающая в себя не только полиэтничность и многоконфессиональность, но и сопряженность образцов деятельности в различных сферах социума. Следует отметить, что вышеприведенные факторы не являются типичными только для Москвы; усиливающиеся в последнее время миграционные процессы, расширяющиеся межконфессиональные и межкультурные связи неизбежно приводят к возникновению все новых социальных, политических, религиозных, экономических, образовательных и прочих проблем и обуславливают проблему нетерпимого, интолерантного отношения личности или целых групп к особенностям культур или представителям иных групп в целом. Представляется возможность сгладить нетерпимость к иным культурам путём привития культурной/поликультурной толерантности в рамках поликультурного образования.

Расширенное определение толерантности, раскрывающее необходимость и позитивную сущность данного качества личности, включённой в межкультурное общение,

содержится в Краткой философской энциклопедии: «Толерантность (от лат. tolerantia – терпение) – терпимость к иного рода взглядам, нравам, привычкам. Толерантность необходима по отношению к особенностям различных народов, наций и религий. Она является признаком уверенности в себе и сознания надежности своих собственных позиций, признаком открытого для всех идейного течения, которое не боится сравнения с другими точками зрения и не избегает духовной конкуренции» [12, 457]. Более полным нам представляется определение терпимости, данное в словаре по этике под редакцией А. А. Гусейнова и И. С. Кона: «Терпимость личности – моральное качество, характеризующее отношение к интересам, убеждениям, верованиям, привычкам и поведению других людей. Выражается в стремлении личности достичь взаимного понимания и согласования разнородных интересов и точек зрения без применения давления, преимущественно методами разъяснения и убеждения…»[13, 351]. Данное определение не ограничивает применения толерантности только к представителям иных наций, народностей и религий и отмечает моральную основу данного качества личности. Для определения более адекватного понятия толерантности в контексте поликультурного образования и лингвосоциокультурной компетенции рассмотрим данное качество личности в философском и педагогическом аспектах более подробно. В. А. Лекторский [7, 48-54] рассматривает четыре возможные модели толерантности, а именно: (См. Табл. 1).

Из вышеперечисленных моделей толерантности личности лишь последняя представляется, по мнению автора, плодотворной в современной ситуации. Так считает и Р. Р. Валитова[14, 33-34], утверждая, что толерантность личности предполагает заинтересованное отношение к Другому, желание прочувствовать его мироощущение, которое побуждает к работе разум уже потому, что оно – иное, чем-то не похожее на собственное восприятие действительности. Необходимо отметить, что исследователи рассматривают понятие толерантности не только на личностном уровне, но и в рамках этнокультурных отношений, то есть, уточняя понятие толерантности характеристикой «поликультурная/межкультурная толерантность». Действительно, по мнению Отфрида Хеффе[15, 16-28], толерантность на межэтническом уровне предполагает взаимное уважение различных культур и традиций, признание самоценности других культур.

Воспитание поликультурной толерантности настолько важно для формирования личности студента, настроенной на позитивное межкультурное общение, на продуктивное включение в диалог культур, что выносится современными дидактами [16, 6] в качестве одной из ключевых задач образования новой формации в условиях полиэтничности, многоязычия, поликультурности и полиментальности населения России. Основной аргумент противников этой идеи сводится к опасениям в возможной декультурации молодого поколения и потере им собственной этнокультурной идентичности. Однако современные исследования культурологов и этнопсихологов доказывают, что успешное формирование поликультурной толерантности не возможно в том случае, если у студентов не сформирована прочная база в виде развитой этнокультурной идентичности с позитивным вектором. Только позитивная этнокультурная идентичность может дать основание для уважения других культурных групп и выражения готовности обмена идеями, установками или для участия в совместной деятельности. Этнокультурная идентичность фиксирует осознание личностью своей принадлежности к определенной культурной общности. Культурная идентичность, прежде всего, является результатом когнитивно-эмоционального процесса осознания себя представителем какого-либо этноса с присущей ему культурой, системой мировидения, отождествления себя с ним и обособления от других культур и этносов. Позитивная этнокультурная идентичность взаимосвязана с этнокультур-

Таблица 1. *Возможные модели толерантности (по В. А. Лекторскому [7, 48-54]).*

Модели толерантности	Особенности моделей толерантности
Толерантность как безразличие	“Толерантность при таком ее понимании выступает как по существу безразличие к существованию различных взглядов и практик, так как последние рассматриваются в качестве неважных перед лицом основных проблем, с которыми имеет дело общество”
Толерантность как невозможность взаимопонимания	“Согласно данному пониманию толерантности религиозные, метафизические взгляды, специфические ценности той или иной культуры не являются чем-то второстепенным для деятельности человека и для развития общества. Толерантность в данном случае выступает как уважение к другому, которого я вместе с тем не могу понимать и с которым не могу взаимодействовать”
Толерантность как снисхождение	“В случае данного понимания толерантность выступаст как снисхождснис к слабости других, сочетающаяся с некоторой долей презрения к ним. Например, я вынужден терпеть взгляды, несостоятельность которых я понимаю и могу показать, но вступать в критическую дискуссию с таким человеком не имеет смысла”
Терпимость как расширение собственного опыта и критический диалог	“Толерантность в этом случае выступает как уважение к чужой позиции в сочетании с установкой на взаимное изменение позиций в результате критического диалога”

ной толерантностью и является ее основой.

С нашей точки зрения, «поликультурная толерантность» – это моральное качество личности, характеризующее терпимое отношение к другим людям, независимо от их этнической, национальной либо культурной принадлежности, терпимое отношение к иного рода взглядам, нравам, привычкам; необходима по отношению к особенностям различных культурных групп или к их представителям. Она является признаком уверенности личности в себе и сознания надежности своих собственных позиций, признаком открытого для всех идейного течения, которое не боится сравнения с другими точками зрения и не избегает духовной конкуренции. Выражается в стремлении достичь взаимного уважения, понимания и согласования разнородных интересов и точек зрения между культурно-этническими средами и их конкретными представителями без применения давления, преимущественно методами разъяснения и убеждения.

Представление о поликультурной толерантности существенным образом расширяют практические рекомендации участникам межкультурного общения, выработанные в результате многолетнего опыта американскими исследователями К. Ситарамом и Р. Когделлом. Они убеждены, что при формировании терпимого отношения к людям, различающимся по этническому, национальному, религиозному и иному признаку, необходимо следовать своду нижеприведённых правил коммуникации, включены ими в т. н. Кодекс этики межкультурного коммуникатора:

1. Сознавать, что ни одна личность, ни одна культура не устанавливает мировых стандартов.

…3. Не судить о ценностях, убеждениях и обычаях других культур, отталкиваясь от собственных ценностей.

4. Всегда помнить о необходимости понимать культурную основу чужих ценностей.

5. Никогда не исходить из превосходства своей религии над религией другого.

…12. Понимать, что каждая культура, какой бы малой она ни была, имеет, что предложить миру, но нет таких культур, которые бы имели монополию на все аспекты.

…14. Всегда помнить, что никакие научные данные не подтверждают превосходства одной этнической группы над другой [17, 106].

Исходя из приведенных выше соображений о сущности поликультурной толерантности в контексте поликультурного образования, нельзя не отметить заключенную в них позитивную оценку данного морального качества. Можно вести речь о его социальной необходимости на различных этапах развития общества, но, прежде всего – в настоящий момент социально-политической перекройки мирового пространства, где трудовая миграция и академическая мобильность, культурная экспансия и проявления культурной глобализации диктуют совершенно новые правила и ставят кардинально иные приоритеты в воспитании личности с четкой этнокультурной идентичностью. Выделив основные сущностные характеристики данного морального качества личности, можно сделать вывод о необходимости формирования поликультурной толерантности у подрастающего поколения в интересах успешности культурного диалога и в целях избежания межкультурных конфликтов с различными социальными, культурными группами или их представителями. Поликультурная толерантность является неотъемлемым компонентом лингвосоциокультурно компетентной личности и одним из ориентиров поликультурного образования.

ПРИМЕЧАНИЯ

1. Тарасов, Е. Ф. Межкультурное общение – новая онтология анализа языкового сознания // Этнокультурная специфика языкового сознания. – М.: Ин-т языкознания, РАН, 1996. – С. 7-22.

2. Библер, В. С. От наукоучения – к логике культуры (два философских введения в 21 век). – М., Издательство политической литературы, 1991. – 413 с.

3. Лузина, Л. Н. Теория воспитания: философско-антропологический подход / Псков. гос. пед. ин-т им. С. М. Кирова. – Псков, 2000. – 186 с.

4. Цветкова, Т. К. Теоретические проблемы лингводидактики: Монография. – М.: компания спутник +, 2002. – 107 с.

5. Рощупкин, В. Г. Формирование кросскультурной грамотности студентов в процессе обучения в педуниверситете: автореф. дисс. …канд. пед. наук. – Самара, 2002. – 26 с.

6. Friesenhahn, G. J. Wiederbelebung der internationalen Dimension sozialer Arbeit // Jugendhilfe. – 1995. – Vol. 33. – №4. – P. 199.

7. Лекторский, В. А. О толерантности, плюрализме и критицизме // Вопросы философии. – 1997. – № 11. – С. 46-54.

8. Леонтьева В. Гуманистические перспективы образования // Высшее образование России. – 1999. – № 4. – С. 37-38.

9. Шалин, В. В. Толерантность. – Ростов-на-Дону, 2000. – 140с.; Образование и формирование культуры толерантности // История. – 2002. – №11.

10. Формирование установок толерантного сознания и профилактика экстремизма в российском обществе (2001-2005 годы). Федеральная целевая программа. // Народное образование. – 2002. – №1.

11. Новичков, В. Б. Столичный мегаполис как полиэтническая и поликультурная среда // Педагогика. – 1997. – № 4. – С. 83-87.

12. Краткая философская энциклопедия. – М., Прогресс-Энциклопедия, 1994. – 576 с.

13. Словарь по этике / Под. ред. А. А. Гусейнова и И. С. Кона. – М.: Политиздат, 1989. – 447 с.

14. Валитова, Р. Р. Толерантность: порок или добродетель? // Вестн. Моск. ун-та. Сер. 7. Философия. – 1996. – № 1. – С. 33-37.

15. Хеффе О. Плюрализм и толерантность: к легитимации в современном мире // Философские науки. – № 12. – 1991. – С. 16-28.

16. Макаев, В. В., Малькова, З. А., Супрунова, Л. Л. Поликультурное образование — актуальная проблема современной школы // Педагогика. – 1999. – № 4.

17. Ситарам, К., Когделл, Р. Основы межкультурной коммуникации // Человек. – 1992. – № 5. – С. 106.

УДК 159.9
ББК 88.4
Психология

психология

К ПРОБЛЕМЕ ВЗАИМОСВЯЗИ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ВЫГОРАНИЯ И АДАПТАЦИОННОГО ПОТЕНЦИАЛА УЧИТЕЛЯ

Кандидат психологических наук
З. Б. Мадалиева

Статья посвящена проблеме взаимосвязи эмоционального выгорания и адаптационного потенциала учителя. Выявлены достоверные различия между учителями с высокой и низкой степенями эмоционального выгорания по показателям адаптационного потенциала. Была специально разработана профилактическая программа по преодолению эмоционального выгорания. Полученные результаты подтвердили эффективность предложенных средств профилактики и преодоления эмоционального выгорания учителя.

Ключевые слова
Эмоциональное состояние, эмоциональное выгорание, адаптационный потенциал учителя, образовательное пространство

В условиях реализации принципов личностно-ориентированного обучения в современной школе, особую актуальность, на наш взгляд, приобретает изучение факторов, препятствующих гармонизации отношений в диаде «учитель-ученик», одним из которых является синдром эмоционального выгорания.

Синдром эмоционального выгорания, как показывают наблюдения, характеризуется эмоциональной сухостью педагога, расширением сферы экономии эмоций, личностной отстраненностью, игнорированием индивидуальных особенностей учащихся и оказывает достаточно сильное влияние на характер профессионального общения учителя. Из практики известно, что отрицательно окрашенные эмоциональные состояния педагогов снижают эффективность обучения и воспитания, повышают вероятность возникновения конфликтных ситуаций в педагогическом коллективе и приводят к профессиональной деформации.

Профессиональная деформация педагогической деятельности может проявлять себя в различных аспектах, препятствуя полноценному управлению учебным процессом, мешая становлению профессионального педагогического коллектива. Большинство педагогов в этой ситуации отмечают у себя наличие психических состояний, дестабилизирующих профессиональную деятельность. Эти и другие, рассмотренные нами явления, позволили сформулировать гипотезу о наличии определенных взаимосвязей между процессами эмоционального выгора-

ния учителя и его адаптацией к образовательному пространству.

С целью проверки этого предположения был проведён сравнительный анализ показателей взаимосвязи между эмоциональным выгоранием и адаптационным потенциалом учителя. При этом мы исходили из того, что неустойчивое эмоциональное состояние личности учителя является проявлением её низкого адаптационного потенциала, а устойчивое эмоциональное состояние проявлением её высокого адаптационного потенциала.

Адаптационные способности диагностировались при помощи опросника А. Г. Маклакова (см. Табл. 1). В результате были обнаружены достоверные различия на 1%-ном уровне значимости между учителями с высокой и низкой степенями эмоционального выгорания по показателям адаптационного потенциала. Учителя, отличавшиеся высокой степенью выгорания, имеют более низкие показатели личностного адаптационного потенциала, поведенческой регуляции и нервно-психической устойчивости по сравнению со своими коллегами, обладающими низкой степенью эмоционального выгорания.

Учителя, обладающие высоким адаптационным потенциалом, нервно-психической устойчивостью и хорошей регуляцией своего поведения, менее подвержены негативному влиянию профессиональных стрессов и эмоциональному выгоранию, они демонстрируют более адаптивное поведение в профессиональной среде, чем учителя с относительно низкими адаптационными способностями. *Проведенный корреляционный анализ подтверждает взаимосвязь личностного адаптационного потенциала и предрасположенности к эмоциональному выгоранию.* Обнаружены статистически значимые отрицательные связи между нервно-психичес-

Табл. 1.

Средние значения параметров адаптационного потенциала в группах учителей с высокой и низкой степенью эмоционального выгорания

№	Параметр адаптационного потенциала	Степень эмоционального выгорания	M	q	m	Уровень Достоверности различий средних
1	Личностный адаптационный потенциал	высокая	1,69	1,029	0,199	$\alpha < 0{,}001$
		низкая	3,18	1,263	0,256	
2.	Поведенческая регуляцияи нервно-психическая устойчивость	высокая	2,34	1,169	0,226	$\alpha < 0{,}001$
		низкая	4,11	1,161	0,234	
3	Коммуникативный потенциал	высокая	4,16	1,293	0,251	$\alpha > 0{,}1$
		низкая	4,72	1,079	0,221	
4	Моральная нормативность	высокая	4,91	1,225	0,237	$\alpha > 0,4$
		низкая	5,19	1,286	0,262	

Примечание: M – среднее , q –дисперсия, m – биноминальный критерий частоты встречаемости

Табл. 2.

Показатели корреляции адаптационных способностей личности и эмоционального выгорания

№	Параметры	Эмоциональное истощение	Деперсонализация	Редукция личных достижений
1.	Психическая регуляция	r= - 0, 39 P< 0,05		r= - 0, 40 P< 0,05
2.	Нервно-психичсская устойчивость	r= - 0, 68 P< 0,01		r= - 0, 43 P< 0,05
3.	Коммуникативный потенциал	r= - 0,51 P< 0,05	r= - 0, 45 P< 0,05	r= - 0, 31 P< 0,05
4.	Моральная нормативность		r= - 0, 37 P< 0,05	

кой устойчивостью и такими показателями выгорания как эмоциональное истощение и редукция личных достижений, между коммуникативным потенциалом и всеми компонентами выгорания (см. Табл. № 2).

В связи с тем, что нервно-психическая устойчивость и психическая регуляция во многом определяются темпераментом и свойствами нервной системы, уровень выраженности этого свойства определяет и уровень центрального компонента синдрома выгорания – эмоционального истощения. Отрицательные связи между коммуникативным потенциалом и всеми компонентами выгорания свидетельствуют о большом значении коммуникативных способностей учителя для профессиональной адаптации. Коммуникативные способности обеспечивают успешность педагогической деятельности. В связи с этим показатели отрицательной корреляции позволяют предположить, что развитые коммуникативные способности учителя препятствуют появлению не только деперсонализации, но и других факторов выгорания. Отрицательные связи между нервно-психической устойчивостью, психической регуляцией и редукцией личных достижений могут быть объяснены тем, что обычно человек с низким уровнем нервно-психической устойчивости и недостаточно развитой способностью к регуляции поведения склонен воспринимать рабочие ситуации как проблемные и трудно разрешимые. Соответственно, как следствие – возникновение у работников чувства некомпетентности в своей профессиональной сфере, осознание неуспеха в ней, порождения негативизма к своим обязанностям.

Таким образом, проведенное исследование указывает на неустойчивость эмоционального состояния, проявляющуюся в частых колебаниях настроения, повышенной возбудимости, недостаточной саморегуляции, склонности к аффективному реагированию учителей. Нервно-психические срывы вероятны, особенно в экстремальных условиях у 84% опрошенных учителей, высокую вероятность нервно-психических срывов показали 11% учителей. Кроме того у них имеются проблемы в повседневных эмоциональных контактах, эмоции осложняют процесс повседневного общения. Примерно треть

учителей переживают высокую степень эмоционального выгорания.

В целом, полученные результаты свидетельствуют о том, что высокий уровень нервно-психической устойчивости и саморегуляции поведения препятствует развитию эмоционального истощения. В то же время высокий коммуникативный потенциал и моральная нормативность снижают вероятность возникновения деперсонализации, а высокие адаптационные способности обусловливают устойчивость к выгоранию.

Всё это означает, *что неустойчивость эмоционального состояния учителя в образовательном процессе приводит к формированию и развитию феномена эмоционального выгорания учителя и нервно-психическим срывам в экстремальных ситуациях.*

В связи с этим нами была специально разработана профилактическая программа по преодолению эмоционального выгорания, состоящая из специального курса «Эмоциональный фактор в педагогической деятельности учителя», ориентированного на повышение психологической грамотности учителя, формирование у них умений саморегуляции и самоуправления поведением в сложных ситуациях педагогического общения и программы тренинга развития эмоциональной гибкости учителя. Профилактическая работа проводилась на курсах повышения квалификаций учителей при Алматинском институте профессионального развития кадров в течение 2 недель. Два потока по 36 человек – учителя школ Алматинской области. Общая численность 72 человека. Группы были разновозрастными от 23 до 60 лет.

Разработанная нами профилактическая программа по преодолению эмоционального выгорания вызвала у учителей стремление совершенствовать эмоциональный компонент своей деятельности. Целью данной программы явилось расширение представлений педагогов об индивидуально-психологических особенностях личности учителей, обучение эффективным способам взаимодействия и управления эмоциональным состоянием, ознакомление учителей с ролью эмоций в деятельности человека, изучение психофизиологических и психологических составляющих эмоциональных состояний. Занятия включали в себя лекции-беседы по эмоциям и эмоциональности, выявление актуального уровня психологических знаний, умений, навыков, обучение учителей приемам самоанализа, самоконтроля, решение ситуативных задач, применение учителями психологического инструментария по выявлению эмоционального состояния, обсуждение, подведение итогов.

В ходе занятий решались следующие задачи: распознавание и идентификация собственных негативных эмоциональных состояний, возникающих при общении с асоциальными детьми; обучение «ненаправленным» способам отреагирования отрицательных эмоций и приемам регуляции психического равновесия; снятие личных и профессиональных зажимов и ограничений; освоение методики контакта с неблагополучными детьми различного возраста и выработка эффективного стиля взаимодействия.

Теоретическое знание основ психологии не имеет для многих учителей практического значения, многие не знакомы с законами и закономерностями социально-психологических явлений: социальной перцепции, коммуникации, взаимодействия. Имеются в виду теоретические знания, позволяющие понять их и эффективно применять в образовательном процессе. Конкретное содержание теории, понимание и чувственное усвоение индивидуальных и групповых изменений в процессе межличностного общения, научное объяснение им педагоги получили в ходе проделанной работы. В результате реального опыта участия в межличностных ситуациях и их активного осознания, а также осознания самого себя как участника этих ситуаций, педагоги получили

социально-психологические знания, которые помогут им в процессе обучения.

Ознакомление учителей с характеристикой специфических эмоций, сопровождающих учебную деятельность и с основами технологии их распознавания, овладение техникой использования различных методов эмоциональной регуляции отрабатывались в ходе специальной коррекционно-обучающей работы. Теоретические занятия сочетались с практическими занятиями. На них использовались технологические приемы, позволяющие учителю глубже понимать и познавать самого себя и учеников. Применение специально разработанной технологии регуляции эмоциональными состояниями, отработка приемов вербального и невербального поведения актуализировали поведенческую активность учителей.

Результаты семинара показали возможность целенаправленного повышения психологической культуры учителя. Умение саморегуляции и самоуправления поведением в сложных ситуациях педагогического общения не может не повлиять на эффективность учебно-воспитательного процесса. Учителя больше внимания стали обращать на эмоциональный компонент своей деятельности.

Как показало наше исследование, высокая результативность управления эмоциональным состоянием, развитие эмоциональной гибкости учителя обеспечивается благодаря особому содержанию и форме организации тренинговых занятий. Для тренинга характерна особая терапевтическая атмосфера доброжелательности и психологической безопасности. Овладевая специальными, но достаточно простыми приемами, учителя могут улучшать свое самочувствие, поднимать свое настроение, расслабляться и настраиваться на рабочий день. В ходе занятий нами были использованы, наряду с другими, техники телесно-ориентированной терапии.

С первых часов работы у участников возникло желание разобраться с тем, что такое невербальное поведение, как расшифровать и понять собеседника по позе, жестам, выражению лица. Следует отметить, что в процессе работы произошли внутриличностные изменения учителей. Они с удивлением узнавали много нового о себе. Появилась возможность изменить что-то в себе, многие стали больше уважать свои достоинства, испытывать возросшую уверенность в себе. Возросли самоуважение, ожидание положительного отношения от других и интерес к себе.

На занятиях отрабатывался навык прочтения эмоционального состояния собеседника по невербальным проявлениям, умение выражать свое состояние невербальными средствами, осмысливать качественные изменения, которые произошли с группой и отдельными участниками. Способность чутко воспринимать как особенности собственного поведения, так и поступки другого человека, свобода и вариативность в общении стали для участников коррекционной программы объектами совершенствования и развития. В конце занятий происходило обсуждение характеристик эмоциональных состояний – сначала в малых подгруппах, затем всей группой.

Программа тренинга развития эмоциональной гибкости учителя включала в себя систему игровых упражнений. Главным в тренинге является реализация индивидуального подхода, создание условий для личностного роста. Поэтому использовались приемы, опирающиеся на естественные движущие силы личностного развития – деятельность и систему ее отношений. Именно поэтому мы старались в любом приеме создавать условия для деятельности и воспроизведения системы отношений, которые являются личностно значимыми и индивидуально окрашенными, имеют острые эмоционально насыщенные переживания. В эти эмоционально насыщенные моменты и происходит коррекция: переворот в сознании, распределение и перестройка элементов созна-

ния – это результат острых эмоциональных переживаний. Сущность такой перестройки – в творческом процессе, в достижении нового взгляда, нового сознания. Условием успешной работы и закономерным результатом стали доброжелательные, непринужденные отношения между участниками, ведь от психологического комфорта и раскрепощенности участников зависит их активность, глубина эмоциональной включенности, готовность поделиться своим опытом.

Результаты исследования подтвердили наше предположение о взаимосвязи между эмоциональным выгоранием и адаптационным потенциалом учителя. Кроме того, были получены данные об эффективности профилактической работы с применением специально организованного курса, ориентированного на повышение психологической грамотности учителя и тренинговых занятий по профилактике эмоционального выгорания. Следовательно, спецкурс и тренинг, являясь своеобразными методами раскрытия и совершенствования человеческого потенциала вербального и невербального самовыражения, основанные на актуализации чувств и эмоций, являются эффективными средствами профилактики и преодоления эмоционального выгорания, способствуют регуляции эмоционального состояния учителя, эмоциональной гибкости реагирования, что соответственно отражается на результатах педагогической деятельности.

ПРИМЕЧАНИЯ

1. Водопьянова, Н. Е., Старченкова, Е. С. Синдром выгорания: диагностика и профилактика. – СПб.: Питер, 2005. –336 с. – (Серия « Практическая психология»).

2. Прохоров, А. О. Саморегуляция психических состояний: феноменология, механизмы, закономерности. – М.: ПЕР СЭ, 2005. – 352 с.

3. Ильин, Е. П. Эмоции и чувства. – СПб,: Питер, 2002. – 752 с. – (Серия «Мастера психологи»).

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ ИНСТИТУТ РАО
РЯЗАНСКИЙ ВОЕННЫЙ АВТОМОБИЛЬНЫЙ ИНСТИТУТ
ИМЕНИ ГЕНЕРАЛА АРМИИ В. П. ДУБЫНИНА

УДК 159.9
ББК 88.4
Психология

ПСИХОЛОГИЯ

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ПОДГОТОВКИ ПРЕПОДАВАТЕЛЬСКОГО СОСТАВА ВОЕННЫХ ВУЗОВ

Кандидат психологических наук
А. С. Марков

Статья посвящена психологической и методической готовности преподавательского состава военного вуза к работе на различных курсах обучения. В военных вузах выявлено скачкообразное взросление курсантов в ходе обучения. Показано, что на младших курсах преподаватель работает со старшими юношами, а на старших курсах со взрослыми обучаемыми. Рекомендуется учитывать психологический возраст обучаемых при организации повышения квалификации преподавателей военных вузов.

Ключевые слова
Скачкообразное взросление, взрослые обучаемые, педагогическая модель обучения, андрагогическая модель обучения

В ходе учебно-воспитательного процесса в военных вузах в последнее время часто возникает межличностный конфликт между преподавателями и курсантами, как младших, так и старших курсов. Причём для преподавателей военнослужащих более характерен конфликт с первокурсниками. Офицеры-преподаватели часто недовольны: «Набрали детей. Они ничего не понимают и ничего не могут». У гражданских преподавателей военных вузов межличностный конфликт с курсантами смещается в сторону старших курсов. Гражданский преподаватель искренне возмущается: «Они обнаглели. Они ничего не хотят слушать». Психологические причины межличностных конфликтов в диаде преподаватель – обучаемый удалось вскрыть, опираясь на разработанный В. И. Пановым алгоритм психодидактической экспертизы и проектирования образовательных технологий и систем [9].

Перестраивая алгоритм экспертизы образовательных систем под нашу задачу, мы ответили на следующие базовые вопросы:

1. *кто обучает* (характеристика профессорско-преподавательского состава военного вуза);

2. *кого необходимо обучать* (психологические особенности набранного контингента курсантов военного вуза);

3. *зачем обучать* (стратегические и

тактические особенности учебно-воспитательного процесса и образовательной среды в высшей военной школе);

4. *чему обучать* (содержание военного образования);

5. *как обучать* (особенности используемых образовательных технологий);

6. *кому обучать* (определение требований к профессиональной и личностной подготовке военного и гражданского педагога военного вуза).

Мы провели исследование организации учебного процесса в военных вузах и выявили ряд проблем в подготовке преподавательского состава, требующих психолого-педагогического сопровождения процесса обучения и воспитания в высшей военной школе.

Характеристика преподавательского состава

По нашим данным, в настоящее время менее 10% преподавателей военных вузов имеют педагогическое образование. Причем это гражданские преподаватели, как правило, математики, физики и иностранных языков, окончившие педагогические вузы, где они готовились обучать школьников. Остальные как военные, так и гражданские преподаватели изучали педагогику и психологию в своих вузах в объеме не более 100 часов, в то время, когда о преподавательской карьере они еще не задумывались и не имели серьезного отношения к педагогическим знаниям. Следует отметить, что в программах обучения не всех технических вузов вообще есть курс педагогики и психологии.

Таким образом, централизованная подготовка преподавателей военных вузов осуществляется только на учебно-методических сборах, в «школе молодого преподавателя», на педагогических лекториях, организованных командованием военного вуза в рамках своего учебного заведения, и на курсах повышения квалификации при ведущих гражданских вузах и военных академиях нашей страны.

Более двух третьих преподавательского состава – действующие офицеры, они не имеют базового педагогического образования и в своей работе, как правило, опираются на войсковой опыт работы с солдатами. За два-три года преподавательской работы у них складывается авторитарный практико-ориентированный стиль преподавания, который не меняется в ходе дальнейшей преподавательской деятельности. Основной лозунг их работы с курсантами «Не можешь – научим, не хочешь – заставим!»

Приблизительно третья часть преподавателей имеет стаж работы в военном вузе более 10 лет. У них сложился свой стиль работы с курсантами, свое видение проблем обучения. Они не всегда хотят что-то менять в своей работе и тогда от них слышно: «Вот раньше …. Вот когда мы учились …. Вот были у меня курсанты ….» Эти преподаватели не учитывают, что изменилось общество, изменились экономические отношения, другой стала молодежь. Курсанты не хотят слушать, что было когда-то до них, они живут сейчас. Юноши не согласны, что они плохие, что они «не такие». На этой почве возникают межличностные конфликты, иногда очень серьезные.

Психологические особенности курсантов

Как предлагал Б. Ф. Ломов [5], в военных вузах по результатам профессионального психологического отбора, включающего социально-психологическое изучение, психологическое и психофизиологическое обследование, кандидатов относят к четырем категориям:

первая категория профессиональной пригодности – кандидаты полностью соответствуют требованиям к обучению в вузе, что позволяет им в установленные сроки овладеть образовательной программой преимущественно с отличными оценками;

вторая категория – кандидаты в основном соответствуют требованиям к обучению в вузе, что позволяет им в установленные сроки овладеть образовательной программой преимущественно с хорошими оценками;

третья категория – кандидаты минимально соответствуют требованиям, предъявляемым к обучению в вузе, с трудом могут овладеть образовательной программой и способны показать преимущественно удовлетворительные знания. Лица, отнесенные к данной категории, допускаются к обучению в вузе при недостатке кандидатов на обучение;

четвертая категория – кандидаты не соответствуют требованиям, предъявляемым к обучению в вузе, не допускаются к участию в конкурсе для зачисления в военный вуз.

Критерии отбора кандидатов в военный вуз, как отмечал Б. Ф. Ломов [5], могут меняться под влиянием социально-экономических возможностей выбора. В 80-х годах прошлого века более 50% кандидатов относились к первой и второй категориям профессиональной пригодности, в 90-х годах более половины кандидатов относились к третьей категории. Наши исследования показали, что за последние пять лет уже более двух третей зачисленных в военный вуз составляют курсанты с третьей категорией профессиональной пригодности.

Проведенные совместно с кафедрой педагогики и педагогической психологии факультета психологии МГУ им. М. В. Ломоносова (И. А. Володарская) психолого-педагогические исследования формирования профессионализма офицера и инженерно-психологические исследования оптимизации подготовки военных операторов при поддержке Государственного научного центра РФ Института медико-биологических проблем РАН (В. П. Сальницкий, Б. Н. Рыжов) позволили сделать выводы, что если первая и вторая группы профессиональной пригодности нуждаются только в психолого-педагогическом обеспечении в ходе военно-профессиональной подготовки, то для третьей группы необходимо непрерывное сопровождение и оказание психологической помощи для преодоления учебно-профессиональных трудностей на каждом этапе подготовки [2].

Мы предлагаем оказывать психолого-педагогическую помощь непосредственно в ходе учебного процесса, так как нуждающихся в психолого-педагогической поддержке курсантов более 70% в каждой учебной группе [6].

Кроме того, как показали наши исследования, при переходе со второго курса обучения на третий происходит взрывной процесс взросления курсантов. Если на первом курсе это вчерашние школьники, «маменькины сынки», «зелёные юнцы», то к концу второго года обучения началу третьего они превращаются в молодых мужчин. Наши обучаемые начинают чувствовать себя взрослыми, самостоятельными, сильными не только физически, но и морально. При этом на первых курсах с молодыми людьми легче работать гражданским педагогам, особенно женщинам, имеющим педагогическое и психологическое образование. Первокурсники к ним тянутся, ищут понимания, тепла и ласки. А для офицеров, особенно молодых, прослуживших не более пяти лет, работа с первокурсниками тяжелое испытание. Неумение понять вчерашних школьников, трудных и педагогически запущенных ребят приводит ряд офицеров к срывам в работе с молодыми курсантами вплоть до рукоприкладства. В исследовании обобщался опыт работы 120 преподавателей с десяти кафедр. При этом 12% составили преподаватели с опытом работы до двух лет, 35% – с опытом работы от двух до пяти лет.

На старших курсах картина взаимоотношений курсантов и преподавателей в корне меняется. Гражданские педагоги не только женщины, но и мужчины заявляют, что курсанты просто обнаглели. Нет!

Они не обнаглели, они повзрослели! Они не хотят больше, чтобы их жалели и поучали. Они хотят, чтобы к ним относились как к равным, как к взрослым, чтобы их мнение учитывалось при подготовке и проведении занятий. Курсанты требуют другого стиля общения, других методов подачи учебного материала, других форм проведения занятий. Военным преподавателям – офицерам становится гораздо легче работать, они идут от практики боевой работы и эксплуатации военной техники. Тем более, что на специальных военных кафедрах от 55 до 65% составляют офицеры-преподаватели, имеющие боевой опыт. Курсанты-старшекурсники уже вошли в профессиональное военное сообщество. Их не надо шлепать как малышей, они все понимают и все стараются делать сами, подражая старшим товарищам – офицерам-преподавателям.

Итак, отвечая на вопрос психодиагностической экспертизы – кого необходимо обучать, мы выявили две закономерности. Это особенности набора обучающихся, которые нуждаются в психолого-педагогическом сопровождении обучения, и взрослость как новообразование, появляющаяся у курсантов военного вуза в ходе обучения, которая требует особой организации образовательного процесса.

Военные вузы – особый тип учебного заведения образования взрослых

Разработанный в Институте образования взрослых РАО междисциплинарный словарь терминологии дает такое определение: «Взрослость – период жизни человека, наступающий после юности и характеризующийся, как правило, шестью основными признаками: хронологический возраст; психофизиологическая зрелость; социальная зрелость; полная гражданско-правовая дееспособность; экономическая самостоятельность; вовлеченность в сферу профессионального труда. Последний признак предполагает наличие предыдущих и потому может рассматриваться как интегральный критерий взрослости» [8].

Наши наблюдения показывают, что студенты гражданских вузов хотя и ведут активную половую жизнь, но не стремятся в годы учебы связывать себя семейными узами, а появление детей рассматривают как нежелательное явление, как досадную помеху для учебы и карьерного роста. Профессиональный выбор у них в это время окончательно не сделан, либо он не соответствует профилю вуза, в котором проходит обучение. На старших курсах для введения в профессию отдельные преподаватели периодически привлекают студентов к квазипрофессиональной учебной деятельности.

Курсант военного вуза сразу после принятия присяги, через месяц после зачисления на учебу, начинает нести службу с боевым оружием. С первых дней осуществляется настоящая профессиональная деятельность, которая постепенно усложняется: боевые стрельбы, ночные вождения боевых машин в колоннах, многосуточные учения, прыжки с парашютом. В конце второго начале третьего курса все обучающиеся в военном вузе заключают контракт и начинают получать деньги за свой профессиональный труд. Е. И. Огарев определяет взрослого учащегося как «лицо послеюношеского возраста, сочетающее систематическую учебную деятельность с регулярной занятостью в сфере профессионального (оплачиваемого) труда. Специфика взрослого учащегося выражается, прежде всего, в его двойном социальном статусе, что в свою очередь требует особой организации образовательного процесса» [7]. Таким образом, наш курсант – это взрослый учащийся, так как он получает оплату за свой профессиональный труд.

Следует также отметить, что вступление в законный брак и наличие детей у старшекурсников военного вуза является социально одобряемым поведением, а прибывший в воинскую часть молодой

лейтенант с женой и детьми имеет социальный статус выше, чем его холостой однокурсник. И если у И. Ю. Кулагиной [4] центральными возрастными новообразованиями периода с 20-23 до 30 лет являются семейные отношения и чувство профессиональной компетентности, то в военном вузе эти новообразования формируются в период с 19 до 20 лет, причём скачкообразно.

Все сказанное позволят нам утверждать, что военные вузы представляют собой особый тип высшего учебного заведения образования взрослых. Сложность учебно-воспитательного процесса в высшей военной школе заключается в том, что на первых курсах мы обучаем старших юношей, а на старших курсах наши обучающиеся уже взрослые. Этот переход происходит скачкообразно. К нему не готовы многие преподаватели военного вуза. Теория и практика обучения взрослых в нашей стране и за рубежом на сегодняшний день разработана в основном для тридцати- и сорокалетних обучающихся в системе постдипломного обучения.

Таким образом, требуется специальная подготовка профессорско-преподавательского состава высшей военной школы, учитывающая своеобразие работы с курсантами.

Требования к профессиональной подготовке педагога

От педагогов высшей военной школы требуется осознанное (рефлексивное) понимание того, на какие дидактические принципы, психологические закономерности и особенности развития обучающихся они опираются при проектировании своей поурочной работы и тем более при создании авторских и экспериментальных учебных программ. Для этого как военным, так и гражданским педагогам, командирам и воспитателям необходима соответствующая психологическая и дидактическая компетентность.

Поэтому, кроме высокой предметной, подготовка педагога военного вуза для работы с будущими офицерами, защитниками нашей Родины, должна включать в себя:

- понимание того, что представляет собой развивающее образование, его отличие от традиционных форм обучения и воспитания и даже от развивающего обучения;
- знание о том, что такое образовательная среда и ее субъекты, ее структура (пространственно-предметный, социальный и технологический компоненты), ее разновидности (военного вуза, семейная, школьная, допризывная и стихийная), ее типы (догматическая, творческая и др.) и типы взаимодействия между ее субъектами (авторитарный, демократический, гуманистический и т. д.);
- знание психологических закономерностей и особенностей возрастного и личностного развития юношей в условиях различных образовательных сред военного вуза;
- знание методов психологического и дидактического проектирования учебного процесса, а для этого — умение выделить дидактические и психологические цели, а в последнем случае выбрать адекватную дидактическую форму и содержание учебно-методического материала для достижения этих целей;
- умение реализовывать различные способы педагогического взаимодействия между различными субъектами образовательной среды военного вуза (субъект-объектный, субъект-субъектный, субъект-порождающий) с обучающимися по отдельности и в учебной группе (взводе, батареи), с родителями, коллегами (военными и гражданскими преподавателями), со своим руководством (представителями учебного отдела, методического кабинета и командованием военного вуза);
- умение встать в рефлексивную (самоосознающую) позицию по отношению к тому, кого учить, зачем учить, чему

учить, как учить, кому учить.

Психолого-педагогические особенности профессиональной подготовки преподавательского состава и сложность учебно-воспитательного процесса в высшей военной школе заключается в том, что на первых курсах мы обучаем и воспитываем старших юношей, при этом необходимо использовать методы педагогики, а на старших курсах наши обучающиеся уже взрослые и для их обучения и воспитания требуются методы андрагогики. Этот переход происходит скачкообразно. К нему психологически и методически готовы далеко не все преподаватели военного вуза.

Таким образом, требуется дальнейшая разработка вопросов психолого-педагогического сопровождения образовательного процесса в военных вузах, обусловленная процессами скачкообразного взросления обучающихся и связанной с этим необходимостью в ходе обучения переходить от педагогических к андрагогическим формам и методам работы. При этом требуется соответствующая подготовка самих преподавателей высшей военной школы, учитывающая своеобразие работы с курсантами.

Специфика работы преподавателя на младших курсах

В настоящее время, преподавателям, работающим на младших курсах, приходится не только давать знания по своему предмету, но и, работая с трудными и педагогически запущенными юношами, помогать курсантам адаптироваться к учебе и службе в военном вузе.

В высшие военно-учебные заведения сейчас приходят:

1. Юноши с низким общеобразовательным и культурным уровнем. У ряда курсантов слабые знания по математике, физике, русскому языку, что негативно сказывается на времени и качестве освоения ими военной техники, а низкий культурный уровень затрудняет обучение их военной педагогике и психологии, т.е. формирование будущих командиров-воспитателей.

2. Педагогически запущенные дети. Такие курсанты, в виду несформированности умений и навыков самостоятельно работать с книгой, конспектировать учебный материал, готовить рефераты, воспринимать учебную информацию на слух, трудно адаптируются к обучению в высшей школе.

3. Ребята с проблемами в сфере общения. Им трудно правильно строить общение с другими курсантами своего взвода, с младшими командирами – сержантами, с командиром взвода и батареи, с военными и гражданскими преподавателями. У таких курсантов сложно проходит процесс адаптации к военной службе и обучению.

4. Сироты, дети из неполных и из неблагополучных семей. Эти дети были обделены родительской лаской, у них, как правило, закрепилось негативное отношение к взрослым и их попыткам оказывать воспитательное воздействие. Таким курсантам присуща неадекватная самооценка.

Психологической основой в работе преподавателей с первокурсниками является ассоциативно-рефлекторная теория, лежащая в основе объяснительно-иллюстративного или традиционного типа обучения с его известными принципами наглядности, от простого к сложному, последовательности и систематичности изложения содержания, прочности усвоения знаний и др. Хорошо известны высказывания: «повторение – мать учения», «новое – это хорошо забытое старое», «в мышлении нет ничего, чего раньше не было в восприятии» и т. п.

Как отмечал А. А. Вербицкий, традиционное обучение не предусматривает работу на уровне мышления и личности обучающегося. Между тем, человек представляет собой сложнейшее интегративное единство телесного, душевного (психического) и духовного, биологического и социального, сознательного и бессознательного, интеллектуального и эмоционального, рационального и иррацио-

нального. Ставка в образовании лишь на передачу готовой учебной информации, отработку умений и навыков затрагивает лишь самые «простые» механизмы из этого единства, чем и объясняются многие трудности и парадоксы традиционного обучения, особенно, что касается обучения взрослых [1].

В используемой на младших курсах *педагогической модели обучения* доминирующее положение занимает обучающий – преподаватель, офицер-воспитатель. Именно он определяет все параметры процесса обучения: цели, содержание, формы и методы, средства и источники обучения. Как отмечал С. И. Змеев, в силу объективных факторов (несформированности личности, зависимого экономического и социального положения, малого жизненного опыта, отсутствия серьезных проблем, для решения которых необходимо учиться) обучающийся (точнее, в данном случае обучаемый) в педагогической модели обучения занимает подчиненное, зависимое положение и не имеет возможности серьезно влиять на планирование и оценивание процесса обучения. Его участие в реализации процесса обучения достаточно пассивно: ведь его основная роль — это восприятие социального опыта, передаваемого ему обучающим [3].

Наряду с получением знаний, умений, навыков по конкретным предметам, курсанты первого года обучения осваивают социальную роль рядового Российской армии и проходят адаптацию к армейской среде. В первую очередь они должны адаптироваться в малой группе воинского отделения, взвода. На втором курсе нашим обучающимся необходимо освоить социальную роль сержанта Российской армии и научиться руководить малой группой. Умение и обязанность брать на себя ответственность за действия нескольких подчиненных ведет к взрослению курсантов, к превращению из старших юношей в молодых взрослых людей.

Особенности работы преподавателя на старших курсах

К концу второго курса меняется отношение курсантов к жизни, службе, учебе. Они все подписали контракт на военную службу и ощущают себя профессионалами, взрослыми, ответственными людьми. Курсанты начинают требовать другого к себе отношения: считаться с их мнением, учитывать их опыт и потребности. Они становятся активными участниками процесса обучения. В этих условиях от преподавателей требуется переходить к *андрагогической модели обучения*.

На старших курсах военных вузов обучающиеся наряду с получением профессиональных знаний должны освоить определенные социальные роли. На третьем курсе необходимо научиться руководить несколькими малыми группами – это роль командира взвода (лейтенанта). На четвертом курсе ставится задача по руководству большими группами – это роль старшего офицера батареи, заместителя командира роты (старшего лейтенанта). На выпускном курсе у обучающегося должна быть сформирована психологическая готовность руководить большими воинскими коллективами и отвечать за действия своих подчиненных, как рядовых, так и офицеров. Старшекурсники уже имеют опыт обращения с боевым оружием, они участвовали в многодневных учениях, ночных маршах, боевых стрельбах.

Как отмечал А. А. Вербицкий, в образовании взрослого основной акцент должен делаться не на передаче ему некоей суммы знаний, умений, навыков, а прежде всего на общекультурном и профессиональном развитии с их помощью личности обучающегося. Значит, преподавателю на старших курсах нужно обеспечить в первую очередь психолого-педагогические условия личностного включения взрослого обучающегося в образовательный процесс, его «естественный» переход от профессиональной к учебной деятельности и

от учебной к профессиональной [1].

Заинтересованность в знаниях и способах практического действия, положительное эмоциональное отношение к занятиям, стремление к успешному обучению и другие проявления включенности взрослого в учебную деятельность зависят в первую очередь от познавательных и профессиональных мотивов. Первоначальные потребности и мотивы могут так или иначе изменяться под влиянием содержания и условий обучения. При этом преподавателю необходимо развивать и поддерживать положительную мотивацию обучающихся.

Задача преподавателя сводится в конечном итоге к тому, чтобы поощрять и поддерживать развитие курсанта от полной зависимости к возрастающему самоуправлению, оказывать помощь обучающемуся в определении параметров обучения и поиске информации. Основной характеристикой процесса обучения становится процесс самостоятельного определения обучающимся параметров обучения и поиска знаний, умений, навыков и качеств.

ПРИМЕЧАНИЯ

1. Вербицкий А. А. Новая образовательная парадигма и контекстное обучение / Монография. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 1999.

2. Володарская И. А., Марков А. С. Формирование профессионализма у курсантов-артиллеристов в процессе обучения электротехнике. – Коломна: ВАУ ФК, 2004.

3. Змеев С. И. Андрагогика: основы теории и технологии обучения взрослых. – М.: ПЕР СЭ, 2003.

4. Кулагина И. Ю., Колюцкий В. Н. Возрастная психология: Полный жизненный цикл развития человека. Учебное пособие для студентов высших учебных заведений. – М.: ТЦ Сфера, 2006.

5. Ломов Б. Ф. Основы инженерной психологии. – М.: Воениздат, 1977.

6. Марков А. С. Некоторые проблемы психолого-педагогического сопровождения учебного процесса в военных вузах // Психология образования: подготовка кадров и психологическое просвещение (Москва, 13-15 декабря 2007 г.): Материалы IV Национальной научно-практический конференции. – М., 2007.

7. Огарев Е. И. Непрерывное образование: основные понятия и термины (Тезаурус). – СПб.: ГНУ ИОВ РАО, 2005.

8. Онушкин В. Г., Огарев Е. И. Образование взрослых. Междисциплинарный словарь терминологии. – СПб., 1995.

9. Панов В. И. Психодиагностика образовательных систем: теория и практика. – СПб.: Питер, 2007.

РЯЗАНСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ ИМ. С. А. ЕСЕНИНА

УДК 37.013
ББК 74.00
Общая педагогика

СОЦИАЛЬНАЯ АКТИВНОСТЬ КАК ФАКТОР РАЗВИТИЯ СОЦИАЛЬНОГО ПОТЕНЦИАЛА ЛИЧНОСТИ СТАРШЕКЛАССНИКА

О. А. Бобылёва

В данной статье рассматриваются актуальные аспекты процесса формирования социального потенциала старшего школьника. Особое внимание обращается на создание условий в образовательном пространстве школы, способствующих развитию социальной активности личности, которая проявляется в способности сознательного проектирования собственной жизни, умении осуществлять успешную жизнедеятельность в социальной среде.

Ключевые слова
Социальный потенциал, социальная активность, воспитательная среда, мотивационная сфера личности, социализация.

Современное общество нуждается в социально развитых людях, способных самостоятельно принимать решения в динамично развивающемся обществе. Социальный заказ[1] на таких людей отражен в положениях «Федеральной программы развития образования» и «Концепции модернизации российского образования на период до 2010 года», которые ориентированы на изменение системы образования и развитие социальной активности личности. Освоение универсальных умений предполагает способность организовать процесс образования, встраиваться в него, находить свою нишу и использовать собственные ресурсы[2].

По определению С.Л. Комаровой, *социальная активность – это системное образование, которое характеризуется проявлением интенсивности освоения совокупности предоставляемых обществом потенциальных возможностей для достойной жизнедеятельности и участия человека в развитии общества.* Для того чтобы почувствовать способность активно влиять на ситуацию, человек должен постоянно взаимодействовать с миром, формируя свою жизненную позицию, свои жизненные смыслы[3] (Д. А. Леонтьев), поскольку именно во взаимодействии он начинает ощущать себя как часть реального мира, оценивать свои силы (А. А. Баранов) и активизировать свой социальный потенциал.

Понятие «социальная активность» встречается в различных работах по педагогике[4] (А. В. Мудрик, Г. А. Федотова, Д. И. Фельдштейн и др.), по менеджменту, социологии, консалтингу, но не как ключевое понятие, а как вспомогательный термин, использующийся на этапе интерпретации и объясняющий те или иные

выявленные закономерности.

Для понимания механизмов развития социальной активности личности большой интерес представляет концепция В. С. Ротенберга и В. В. Аршавского о биологической и социальной природе поисковой активности и социальной адаптации личности. Суть ее в том, что поисковая активность рассматривается как важнейшее средство устойчивости организма к стрессу и разнообразным вредным воздействиям, тогда как отказ от поиска является для человека предпосылкой для развития многих заболеваний[5].

Концепция поисковой активности позволяет рассматривать под новым углом зрения процесс формирования социальной активности человека. Так, несомненна связь поисковой активности с развитием социального потенциала личности. Она может осуществляться на основе инициативы, самодеятельности человека. Поисковая активность также непосредственно связана с коллективным взаимодействием людей. Та общественная оценка, которая дается человеку в процессе поиска, в известной степени стимулирует меру его активности. Эта связь, по существу, раскрыта А. С. Макаренко в его учении о близких, средних и дальних перспективах[6]. Жизненная фаза становления человека (а, именно, школьный, и, особенно, старший школьный возраст) характеризуется значительно большей активностью, чем последующие фазы, а культура еще не успела ограничить эмоциональную энергию институциональными рамками[7].

Потребность в социальной активности – одна из острейших проблем старшего школьного возраста. Как справедливо писал Е. А. Аркин, «когда ребенок погружается в поток коллективной жизни, тогда всплывают такие стороны детской индивидуальности, которые при всевозможных других условиях не могут проявиться или быть обнаружены. В коллективе, достойном своего имени, ребёнок не растворяется, а, наоборот, находит условия для выявления и расцвета своих лучших сторон»[8]. В рамках нашего исследования понятие «социальная активность» характеризует динамические свойства личности старшеклассника, проявляющиеся в развитии социальных качеств и способности сознательного проектирования собственной жизни, умении осуществлять успешную жизнедеятельность в социальной среде.

Воспитанию социальной активности старшеклассников посвящены работы П. П. Блонского, А. С. Макаренко, Т. Н. Мальковской, Л. И.Новиковой, Е. И.Титовой, А. П. Шпоны и др. В них отмечается, что по мере взросления ребенка активность, как природная способность преобразуется в социальную систему интересов и потребностей. Этот процесс включает в себя:

а) осознание общественных явлений, составляющих предметную сторону отношений, социальных и нравственных ценностей общества;

б) развитие социальных качеств и способностей личности, что в совокупности составляет основу развития социального потенциала личности;

в) включение в практическую деятельность, освоение новых социальных ролей.

Процесс формирования социальных ролей, осуществляющийся в ходе развития социального потенциала личности, включает в себя, с точки зрения Т. Парсонса, три основных компонента. Первый из них заключается в интернализации (т.е. в глубоком внутреннем усвоении индивидом мотиваций, конкретизируемых в виде приемлемых для данного общества и данной совокупности ролей в этом обществе ориентиров поведения). Вторым компонентом этого процесса является предоставление обществом индивиду благоприятных для него условий деятельности в соответствии с предписываемыми ему (и избираемыми им самим) ролями. Наконец, поскольку индивид взаимодействует с другими людьми в системе коллективов,

основным условием их солидарности является соблюдение выполняющими свои роли индивидами надлежащих уровней лояльности по отношению к коллективным интересам и потребностям[9].

Социальная активность может иметь различную меру проявления, зависимую от отношения установок личности на деятельность и общение и того социального пространства, в котором она может реализовать эти установки.

На каждом возрастном этапе активность имеет тенденцию к возрастанию, в соответствии с объемом социальных обязанностей и того опыта, что приобретают учащиеся. В этих условиях социальная активность становится важнейшей предпосылкой в формировании социального потенциала личности, ее успешной адаптации к общественной жизни с учетом тенденций прогресса общества.

Как актуальная потребность социальная активность реализуется в системе целевых установок, ценностных ориентаций, определяющих мотивационную сферу личности, направленность ее интересов, выбор способов деятельностей по удовлетворению возникших потребностей. Любая деятельность может быть активной только в том случае, если она является следствием внутренних побуждений и потребностей личности в реализации своего социального потенциала.

Ориентация школы на формирование социального потенциала старшеклассника, готового к решению жизненно важных задач, выдвигает в разряд приоритетных направлений педагогики ускорение социального развития выпускника школы. Для оптимизации данного процесса необходимо создать в образовательном пространстве школы такие условия, которые способствуют развитию социальной активности старшеклассника и раскрытию его социального потенциала.

Результаты опроса школьников 11-х классов средней школы № 3 г. Рязани, проведённые автором данной статьи, позволяют подчеркнуть искреннюю заинтересованность в наличии подобной среды в школе: так, на вопрос «Считаете ли Вы, что нужно обратить внимание на организацию воспитательной среды именно на современном этапе?» ответили – «Да» 94% учащихся.

Приведём примеры аргументации в письменных ответах учащихся:

– «Да, потому что люди в последнее время становятся агрессивными и приближаются к поведению животных. А хочется стать культурным человеком»;

– «Да, потому что человек чувствует доброе отношение к себе и стремится стать лучше»;

– «*Я* считаю, что создание воспитательной среды очень важно потому, что в окружающем нас агрессивном мире человеку трудно найти себя» и т. д.

На вопрос «Оказывает ли на Вас влияние воспитательная среда школы?» положительно ответило подавляющее большинство – 93% старших школьников.

Показатели отрицания (7%) можно объяснить как недопониманием проблемы, так и дисгармоничными отношениями школы и ученика.

Полученные результаты позволяют сделать вывод, что проблема формирования воспитательной среды в школе находится в сложном состоянии, прежде всего, из-за отсутствия системы работы с личностью учащегося. В то же время значимость для школы воспитательной среды[10] подтверждается и учащимися, и учителями.

На вопрос «Что вы понимаете под достижениями личности?» учителя назвали успехи в учебе, интеллект – 49%; гармоничное развитие, воспитанность, желание учиться, нравственные качества, ценности – 21%.

В центре внимания оказывается процесс передачи знаний, и в то же время нет методики и инструментария, способных помочь учителю в сложном деле раскрытия и самоактуализации личности школьника. Следующим вопросом, выносимым

на обсуждение, стал вопрос о факторах, способных влиять на заинтересованность в развитии социального потенциала личности: «Что может помочь в развитии Вашего социального потенциала?»

Интересно, что в обобщенном виде учителями и учащимися были названы одинаковые стимулы. Анализируя полученные в этом отношение данные мы наблюдаем, что значимый фактор отдается «личной заинтересованности» и «осознанию необходимости в развитии социального потенциала личности» в мнениях и учителей, и учащихся.

Мотивом же развития социального потенциала личности, по мнению учителей и учащихся, становятся «личная заинтересованность в развитии социального потенциала личности», «направленность личности» и «осознание необходимости проявления социальной активности личности», которую выделяют учащиеся 11-х классов.

На втором месте по значимости стоит мотив «желания признания окружающих» – он выделен как особенность данной возрастной группы учителями и 10-ми классами. Выделение двух этих мотивов как руководства к действию определяется общим мотивом личностных достижений, что соответствует механизму развития социального потенциала личности в старшем школьном возрасте.

Говоря о старшем школьном возрасте, Божович Л. И.[11] определяет его как юношеский, сосредотачивая внимание на развитии мотивационной сферы личности: определение старшеклассником своего места в жизни и внутренней позиции, формирование мировоззрения, что способствует становлению социального потенциала личности. В учебнике «Возрастная и педагогическая психология» под редакцией проф. Петровского А. В. границы подросткового периода устанавливаются между 11-12 и 14-15 годами, а возраст старшеклассников, от 14-15 до 17 лет, определяется как ранняя юность.

По словам известного психолога Э. Берна: «Юность – это возраст старшеклассников…, пора получения водительских и гражданских прав, а также права распорядиться собственным телом и прочей собственностью... В юности человек решает, что он будет делать в своей жизни или, по крайней мере, чем заполнит время до такого решения»[12].

В силу таких особенностей юношеского возраста и родителям, и педагогам необходимо уделять повышенное внимание не только получению знаний в области конкретных наук, но и формированию социальной активности старшеклассников, образа собственного «Я» как значимого субъекта деятельности, осмыслению своей социальной принадлежности и социальной значимости.

В настоящее время, становится необходимым вырастить и воспитать не просто «хорошего человека», а социально активную личность, способную ориентироваться в современном обществе и успешно реализовать свой социальный потенциал. В связи с этим стоит отметить значимость познавательной мотивации в становлении социальных качеств и способностей старших школьников.

Формирование положительных мотивов к учению зависит от ряда условий, таких как осознание ближайших и конечных целей обучения, осознание теоретической и практической значимости усвоенных знаний, эмоциональная форма изложения научной информации, объем содержания и новизна материала.

В старшем подростковом возрасте укрепляются широкие познавательные и учебно-познавательные мотивы, которые характеризуются интересом к способам добывания знаний. Мотивы самообразования поднимаются на новый уровень, старший школьник активно стремится к самостоятельным формам учебной работы. Наиболее совершенствуются широкие социальные мотивы, которые становятся более осознаваемыми и обогащаются

представлениями о нравственных ценностях общества[13].

Большую роль играет правильно сложившееся у школьников общее отношение к учению и школе как основному содержанию их жизни и деятельности. Подростки переживают своё положение школьника как определяющее их место в жизни, потеряв которое, они теряют свой социальный статус. Большое значение здесь имеет формирование таких особенностей личности учащихся, как чувство долга, ответственности, привычки к систематическому труду, наличие широких познавательных интересов, а в конечном счете понимание той роли, какую играет школа для их будущей жизни. Вот почему очень важно, чтобы в старшем подростковом возрасте перед школьниками уже возникла проблема самоопределения[14], то есть представление о своем будущем месте в жизни, устойчивый интерес к какой-либо профессии или к какому-нибудь виду деятельности. Именно те школьники, у которых такого рода устойчивые интересы сформировались, достаточно отчетливо представляют себе, к чему они будут стремиться по окончании школы. Они, как правило, отличаются организованностью поведения, постоянно направленного на достижение поставленных целей.

Образ будущего может выступать как характеристика становления социального потенциала личности, поскольку одним из показателей успешной социализации подростка является сформированность его жизненных планов. Именно этот показатель важен для подростка, готовящегося к перемене социального статуса, выбирающего свой профессиональный путь и ценностные ориентиры, которые связаны с его представлениями о будущем[15]. Несомненно, что «среда обитания» играет немаловажную роль в развитии социальной активности индивида. Нас интересует, какую роль играет школа, учебное заведение в формировании социального потенциала личности подростка, и в частности его представлений о будущем.

Представление подростков о своем будущем позволяет говорить о социальных ориентирах, о сформированности целей. Свою жизнь через 10 лет подростки видят достаточно благополучной, надеются, что у них будут хорошие друзья (95%), интересная работа (86%), счастливая семейная жизнь (84%). В качестве необходимых средств для достижения успеха в жизни учащиеся старших классов указали на хорошее образование, наличие высокой квалификации (78%), а также выделили такие социальные качества современного человека как отзывчивость (89%), честность (93%), решительность (97%), благородство (83%), трудолюбие (91%).

Поскольку школа призвана сформировать социально активного человека, умеющего применять свои знания на практике и стремящегося к этому, закономерно встает вопрос – все ли знания, которыми школа стремится нагрузить память учащихся, нужны им для их самореализации в современном обществе? К сожалению, далеко не все.

В связи с этим следует отметить, что нет противоречия между обучением и воспитанием, но есть противоречие между образовательной и воспитательной функциями школы, с одной стороны, и нерациональной тратой времени педагогов и школьников, с другой. Разрешить его целесообразно путем более тщательного, педагогически и социологически обоснованного отбора материалов, подлежащих включению в учебные планы. При этом следует помнить, что призвание средней школы состоит не в том, чтобы дать учащимся максимум знаний, а помочь им в формировании социальных качеств и способностей, необходимых для их профессионального самоопределения и творческого самовыражения.

Школа должна создать оптимальные предпосылки для формирования социального потенциала старшего школьника, путём реализации его социальной активнос-

ти. Обучение, которое не приводит в действие механизм самообразования и самовоспитания и тем более отбивает у подростков стремление к реализации своих способностей, не может создать прочный фундамент гармонично развивающейся личности. Проблема активизации процесса обучения была и остается важной. Она предполагает совершенствование методов и организационных форм учебной работы, обеспечивающих активную и самостоятельную теоретическую и практическую деятельность школьников. Необходимость развития познавательных умений[16] диктуется возросшими требованиями к воспитанию и образованию в настоящее время, что способствует формированию социального потенциала личности.

Д. Н. Богоявленский и Н. А. Менчинская отмечают, что цель воспитания активности личности – это формирование способности к саморегуляции (ученик приобретает самостоятельность в добывании новых знаний, осуществляя внутренний контроль над выученным). Это положение приобретает особую значимость в современных условиях и осознается на государственном уровне.

Школа как социальный институт, осуществляющий функции образования, воспитания, социализации подрастающего поколения, является наиболее технологично приспособленной для того, чтобы не только изучать, но и активно влиять, формировать общественное сознание, понимание целей и задач социального развития[17]. В этом проявляется ее мощнейшая прогностическая функция, позволяющая соответствовать долговременным объективным потребностям общества. Именно образование и воспитание как составляющие процесса формирования социального потенциала личности являются базисом социума, предопределяющим действенность остальных, в том числе экономических, составляющих общественного прогресса.

В связи с тем, что основным институтом, на который объективно возлагается наибольшая ответственность по социализации подростков, является семья, и перед школой стоит задача тесного сотрудничества с ней.

Условия существования современной семьи привели к тому, что были сведены на нет многие естественные формы социализации подрастающего поколения[18]. Происходящая трансформация ролевой структуры семьи, ломка привычных социальных позиций и статусов, материальное и духовное неблагополучие оказали заметное влияние на членов семьи, переведя вектор их поведения в сторону девиантности. Поэтому важным и обязательным условием эффективной деятельности по развитию социального потенциала личности является повышение уровня психолого-педагогических знаний родителей, учителей, социальных педагогов, что позволит избежать педагогических ошибок, которые часто совершаются из-за незнания, непонимания возрастных психофизиологических особенностей подростков.

Социально-психологические исследования школьных психологов могут помочь в изучении индивидуальных особенностей подростков, условий их семейного воспитания, выделить основные факторы, оказывающие негативное влияние на развитие их социальной активности.

Семейное неблагополучие подростков целесообразно компенсировать воспитательной средой, способствующей раскрытию их индивидуальных возможностей. Но современное образование по своей характеристике не представляет духовной ценности для учащихся. Технократическое по направленности, оно ориентировано в своей основе лишь на усвоение знаний, умений, навыков[19]. Поэтому современное образование не способствует гармоничному развитию личности в старшем школьном возрасте.

В связи с этим, особую значимость для развития социального потенциала подростка приобретают дисциплины гумани-

тарного цикла, опосредованно отражающие макро- и мезосреду, социально ориентирующие личность. Гуманитарная подготовка в школе способствует социализации подростка, создает условия для реализации его социальной активности и способствует формированию социального потенциала человека-гражданина, интегрированного в современное общество. В результате у учащегося формируется представление о жизни общества и человека в нем, адекватное современному уровню знаний. Целью гуманитарной подготовки учащихся является также формирование основ мировоззренческой, нравственной, правовой, экономической, социальной, политической, экологической культур; интеграция личности в систему полинациональной и мировой культуры, ориентация учащегося на гуманистические и демократические ценности[20].

Необходимость усиления практической направленности занятий по гуманитарным дисциплинам требует моделирования ситуаций, возникающих в ходе социальной деятельности индивида, и организации анализа учащимися этих ситуаций с целью выработки практических умений.

Многообразные жизненные ситуации, ролевые ожидания, обыгрывающиеся на занятиях гуманитарного цикла, выявляют различные стереотипы социального мышления и поведения, корректируют существующие и формируют гуманистические ценностные ориентации, способствуют отработке способностей и навыков гибкой адаптации к непрерывно меняющимся условиям жизнедеятельности. Такая упреждающая функция дисциплин гуманитарного цикла способствует процессу творческого самоутверждения личности, познания универсальных ценностей, формирует у нее способность к реализации социального потенциала.

Основной путь преодоления школьного неблагополучия, отрицательно влияющего на процесс социального развития личности подростка, – устранение формализма и авторитарности из педагогического процесса, создание условий для педагогики сотрудничества, которая основана на уважении и доверии к личности ученика, методике позитивного стимулирования, поощрения. В процессе сотрудничества происходит становление новых способов социального взаимодействия школьника и педагога, морально-этическое содержание которых отвечает задаче развития социальной взрослости подростка и его новым требованиям к характеру взаимоотношений со взрослыми. Сотрудничество, будучи особым типом общения, позволяет взрослому поставить подростка в новое положение – своего помощника и товарища в разных делах и занятиях[21]. Именно такого рода отношения субъективно необходимы школьнику и объективно необходимы для развития его социального потенциала.

Формировать личность подростка, «социализировать», вводить его в «мир взрослости» должны непосредственные воспитатели - родители и учителя. Если этого не делать, то подросток найдет способы проникнуть в этот мир и без помощи взрослых. Нежелание или неумение взрослых понять новые устремления подростка еще больше увеличивают потребность в общении со сверстниками, поскольку здесь, в среде сверстников он находит признание и поддержку. Общение с товарищами является особой шкалой развития социальных качеств школьника, и сила влияния сверстников прямо пропорциональна степени неудовлетворенности подростка общением со взрослыми.

Для ликвидации отчужденности школьников от основных институтов социализации необходима специальная психолого-педагогическая поддержка, включение подростка в систему общественно-полезных и личностно-значимых отношений, благодаря которым он сможет успешно усваивать позитивный социальный опыт. И здесь целесообразно задействовать комплекс социально-педагогических

мер, направленных как на оздоровление условий семейного, школьного воспитания, на восстановление социального статуса подростка в среде сверстников, так и на его индивидуальную социально-психологическую помощь. Стремление самоутвердиться, потребность в высоком статусе среди сверстников присущи подростку. Реализация потребности самоутверждения сопряжена с двумя важнейшими условиями:

1) наличием определенной сферы деятельности, позволяющей школьнику полностью раскрыть, выразить себя;

2) наличием общественного признания своей деятельности со стороны сверстников.

Социально признанная и социально ответственная деятельность подростков максимально отвечает их потребностям, способствует развитию их социальной активности, расширяет возможности освоения новых социальных ролей, а значит и поведения в кризисных, конфликтных ситуациях, возникающих в социуме.

Невозможность добиться успеха, отсутствие деятельности, в которой можно реализовать себя, приводят подростка к психологическому дискомфорту и девиантному поведению. На наш взгляд, необходимо расширение прав школьника, сферы его социального функционирования и изменение характера отношений к нему в кругу взрослых с тем, чтобы создать условия для проявления его социальной активности.

Возможное решение проблемы видится в целенаправленной работе по складыванию культурных городских подростковых и молодежных сообществ разных типов и направлений на базе школ, общественных организаций, на самостоятельной базе, что позволит создать альтернативу существующим асоциальным юношеским и подростковым группировкам.

Участие в работе различных общественных организаций, существующих как на базе школы, так и в межшкольном пространстве, позволит направить социальную активность подростков на осуществление общественно-значимой деятельности, что является важным аспектом формирования социального потенциала личности в старшем школьном возрасте.

При этом принципиальными представляются следующие моменты:

1. Создание команды единомышленников, состоящей из представителей разных (смежных) профессиональных сообществ, которая будет целенаправленно работать над внедрением программы по развитию социальной активности школьников.

2. Необходимо инициировать и помогать складыванию подростковых и молодежных сообществ самых разных направлений и типов деятельности (рокеров, любителей животных, экологов, юных управленцев и др.). Границей должна быть только культуросообразность направлений и типов деятельности.

3. Роль взрослого в данном сообществе меняется с роли руководителя на роль советника, консультанта. Взрослый должен не принимать решение и сообщать его подросткам, а находить решение в совместной деятельности. (Для этого используются специально разработанные деловые игры, семинары, тренинги и т.п.).

4. Необходимо проводить специальную работу по повышению активности, инициативности самих учащихся.

5. Работа в данных сообществах должна быть направлена на реализацию проектов учащихся, отвечать их потребностям и интересам.

Успешное решение этих задач школой возможно при условии индивидуализации образовательных и воспитательных программ, профилизации обучения, а также развитии молодежных организаций, способствующих формированию социального потенциала личности в старшем школьном возрасте.

ЛИТЕРАТУРА

1. Державин, В. Б., Мойсенко, А. В., Тубельский, А. Н. Модель инновационной деятельности НПО «Школа самоопределения» // Школьные технологии. – 2007. – №2. – С. 22-23.

2. Тубельский, А. Н. Как возможен переход к компетентностно направленному содержанию образования // Перевод предметных умений в универсальные умения школьника. Вып. 1. Естествознание. – М., 2002.

3. Ротенберг, В. С., Аршавский, В. В. Поисковая активность и адаптация. – М., 1984.

4. Макаренко, А. С. Воспитание гражданина / Сост. М. Д. Виноградова. – М., 1988.

5. Добреньков, В. И., Нечаев, В. Я. Общество и образование. – М.: ИНФРА-М, 2003.

6. Аркин, Е. А. Задачи и методы изучения школьного коллектива. – М., 1929.

7. Parsons, T. The social system – N.Y.: Free Press, 1951.

8. Виленский, М. Я., Мещерякова, В. В. Образовательное пространство как педагогическая категория // Педагогическое образование и наука. – 2002. – №2. – С.8-12.

9. Мудрик, А. В. Социальная педагогика. – М.: Academia, 2005.

10. Божович, Л. И. Избранные психологические труды. Проблемы формирования личности. – М.: Международная педагогическая академия, 1995. – 212 с.

11. Фельдштейн, Д. И. Психология взросления: структурно-содержательные характеристики процесса развития личности. – М.: Флинта, 1999.

12. Берн, Э. Игры, в которые играют люди. Люди, которые играют в игры. – М., 1997. – 336 с.

13. Бершедова, Л. И. Психологическая готовность современных старшеклассников к жизни. – Петрозаводск, 1996. – 187с.

14. Соколова, Э. Образование - путь к культуре мира и толерантности // Народное образование. – 2002. – № 2. – С. 111-124.

15.Максаковский, В. П. Что мешает развитию нашего образования? // Педагогика. – 2005. – № 4. – С. 3-9.

16. Школа как воспитательная система: научно-метод. материалы / Под ред. А. В. Гаврилина. – М., 1992. – 62 с.

17. Маркова, А. К. Формирование мотивации учения. – М.: Просвещение, 1990. – 192 с.

18. Берулава, М. Н. Гуманизация образования: направления и перспективы // Педагогика. – 1996. – № 4.

19. Голованова, Н. Ф. Социализация школьников как явление педагогическое // Педагогика. – 1998. – № 5.

20. Гудовский, И. В. Социализация личности в образовательном процессе: маргинальный аспект. – Красноярск: СибГТУ, 2005.

21. Каргина, М. Проблемы социализации подростка // Воспитание школьников. – 2003. – №4.

22. Колычева, З. И. Технологии социального развития личности в образовательном процессе. –Тобольск: ТГПИ им. Д. И. Менделеева, 2005.

23. Психологическое и педагогическое сопровождение образовательного процесса / Отв. ред. М. И. Рожков. – Ярославль: ЯГПУ, 2005.

ПРИМЕЧАНИЯ

[1] Державин, В. Б., Мойсенко, А. В., Тубельский, А. Н. Модель инновационной деятельности НПО «Школа самоопределения» // Школьные технологии. – 2007. – №2. – С. 22-23.

[2] Тубельский, А. Н. Как возможен переход к компетентностно направленному содержанию образования // Перевод предметных умений в универсальные умения школьника. Вып. 1. Естествознание. – М., 2002.

[3] Леонтьев, Д. А. Личность: человек в мире и мир в человеке // Вопросы психологии. – 1989. – № 3. – С.11-21.

[4] Мудрик, А. В. Социальная педагогика. – М.: Academia, 2005.; Фельдштейн, Д. И. Психология взросления: структурно-содержательные характеристики процесса развития личности. – М.: Флинта, 1999.

[5] Ротенберг, В. С., Аршавский, В. В. Поисковая активность и адаптация. – М., 1984.

[6] Макаренко, А. С. Воспитание гражданина / Сост. М. Д. Виноградова. – М., 1988.

[7] Добреньков, В. И., Нечаев, В. Я. Общество и образование. – М.: ИНФРА-М, 2003. – С. 182.

[8] Аркин, Е. А. Задачи и методы изучения школьного коллектива. – М., 1929.

[9] Parsons, T. The social system. – N.Y.: Free Press, 1951. – P. 64.

[10] Школа как воспитательная система: научно-метод. материалы / Под ред. А. В. Гаврилина. – М, 1992.

[11] Божович, Л. И. Избранные психологические труды. Проблемы формирования личности. – М.: Международная педагогическая академия, 1995.

[12] Берн, Э. Игры, в которые играют люди. Люди, которые играют в игры. – М., 1992. – С. 159.

[13] Рослякова, С. В. К вопросу о развитии познавательной активности учащихся в учебном процессе // Вестник Оренбургского государственного университета. – Оренбург. – 2006. – №10. – С. 99-103.

[14] Бершедова, Л. И. Психологическая готовность современных старшеклассников к жизни. – Петрозаводск, 1996.

[15] Каргина, М. Проблемы социализации подростка // Воспитание школьников. – 2003. – №4. – С. 26-31.

[16] Поддьяков, А. Н. Инвариантный и системно-динамический подходы к обучению исследовательской деятельности // Школьные технологии. – 2007. – №3. – С. 73.

[17] Бим - Бад, Б. М, Петровский, А. В. Образование в контексте социализации // Педагогика. – 1996.– №1. – С.4- 12.

[18] Гуров, В. И. Семья в системе формирования современной личности // Педагогическое образование и наука. – 2001. – №4. – С. 29.

[19] Максаковский, В. П. Что мешает развитию нашего образования? // Педагогика. – 2005. – № 4. – С. 3-9.

[20] Берулава, М. Н. Гуманизация образования: направления и перспективы // Педагогика. – 1996. – № 4.

[21] Виленский, М. Я., Мещерякова, В. В. Образовательное пространство как педагогическая категория. //Педагогическое образование и наука. – 2002. – №2. – С.8-12.

РЯЗАНСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ ИМ. С. А. ЕСЕНИНА

УДК 37.14.5
ББК 74.200 + 74.04
Педагогическая психология

ПСИХОЛОГИЯ

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ И МЕТОДИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ ИССЛЕДОВАНИЯ УРОВНЯ ПРИТЯЗАНИЙ ЛИЧНОСТИ

Т. А. Кузьмин

В статье анализируются различные значения и эволюция понятия «уровень притязаний» в психологии. Рассматриваются детерминанты уровня притязаний, закономерности и функции в регуляции учебной деятельности. Обсуждаются различные возможности исследования уровня притязаний разными методиками и методами, сопоставляются полученные результаты и выводы. Раскрываются содержание и результаты лонгитюдного естественного эксперимента в учебной деятельности школьников.

Ключевые слова
Уровень притязаний, детерминанты, иерархическая структура детерминантов, самооценка, мотивация, познавательные ценности, деятельностная диагностика, деятельностная коррекция (в процессе обучения)

Важность феномена уровня притязаний для понимания механизмов регуляции деятельности личности предопределила многочисленность исследования разных его аспектов с 30-х годов прошедшего века. Ввела понятие «уровень притязаний» (УП) ученица К. Левина Т. Дембо, интерпретируя его как «более легкую промежуточную цель, представляющую собой приближение к исходной цели, которую человек хочет достигнуть по этапам» [27. С.55]. Ф. Хоппе стал понимать этот феномен как «совокупность сдвигающихся с каждым достижением то неопределенных, то более точных ожиданий целей и притязаний к будущим собственным достижениям» [34. С.10]. Дж. Френком уровень притязаний трактовался как «тот уровень трудности в знакомом задании, который индивид определенно берется достигнуть, зная уровень своего предыдущего достижения» [32. С.119].

Оценка уровня притязаний, осуществляемая Ф. Хоппе (указания самих испытуемых на свой УП, характер их действий в экспериментах и экспрессивные переживания), оказалась описательной и необъективной.

Важным достижением в понимании и методике диагностики уровня притязаний явилось введение М. Юкнат ранжирования по трудности предъявляемых на выбор испытуемому заданий, что обеспечивало большую точность его диагностики [35].

Сам К. Левин считал УП феноменом, выходящим за рамки конкретной экспериментальной ситуации, т. е. весьма важным личностным образованием, а высоту уровня притязаний – одной из основных характеристик целеобразования индивида [37].

Вместе с тем за многие десятилетия исследования данного феномена накопилось множество разнородных определений. Так, В. С. Мерлин под уровнем притязания понимает «уровень трудности тех задач, на осуществление которых претендует человек, побуждаемый данным мотивом» [14. С. 89]. Б. В. Зейгарник – «привычная уже так или иначе сложившаяся тактика целеполагания, выработанная предшествующей жизнью человека» [5. С. 34]. М. С. Неймарк – «потребность в определенной, удовлетворяющей человека самооценке» [16. С. 281]. Н. Л. Коломинский – «как модель самоосуществления образ – «Я», которую личность считает для себя приемлемой» [9]. В. Н. Мясищевым – «те качественно-количественные показатели, которым должна удовлетворять с точки зрения исследуемого лица его производительность» [15]. А. Д. Глоточкин и В. П. Каширин считают, что в «притязаниях личности … выражаются прежде всего ее ценности, установки, потребности в достижении определенных результатов в деятельности и общении, оценки этих результатов и собственных качеств» [4.С. 72].

Но наиболее распространенным в зарубежной и отечественной психологии становится близкое к исходному пониманию К. Левиным уровня притязаний как уровня трудности выбираемых целей [37].

Более важной и трудной проблемой для выявления закономерностей уровня притязаний является проблема детерминации этого феномена.

К. Левин многочисленные детерминанты УП классифицирует на:

1. Ситуационные (временные) и 2. Стабильные (социально-психологические и личностные).

К ситуативным К. Левин с учениками относили выявленное уже в первых экспериментах Ф. Хоппе, Т. Дембо, М. Юкнат влияние успехов и неудач при достижении целей [36]. Позже эти данные были многократно подтверждены Б. В. Зейгарник [5], О. Г. Мельниченко [13], Ж. Нюттен [17], Ф. Робайе [40] и др.

Вместе с тем А. И. Самошиным (у студентов) [19], В. К. Калиным [6], В. Н. Семиным [21], В. А. Комогоркиным [10], Л. В. Семиной [22], О. В. Семиной (у школьников) [23] выявлено, что 45%-55% в испытуемых не снижают своих притязаний даже после многих неуспехов подряд.

К ситуативным детерминантам уровня притязаний К. Левин относил также перенос успешности и неуспешности с одной части эксперимента на другую, а также ранги трудности заданий, которые могут оказывать воздействие на выбор цели индивидом.

Исследователями установлено еще ряд ситуативных факторов. Так, О. К. Тихомиров [24], Х. Хекхаузен [25] и др. относят к ним значимость выполняемой человеком деятельности; Н. Г. Калита [7] и др. – отношение к экспериментатору и эксперименту; Ф. Робайе [40] и др. – содержание заданий; Л. Фестингер [31] и др. – особенности инструкции; Д. Рейнор [39] – элемент соревнования, возможность награды.

В группу устойчивых детерминант К. Левин включил прошлый опыт, групповые стандарты и некоторые культурные факторы. Так, М. Юкнат [35] выявила, а позже П. Сирз [41] и Л.В. Бороздина [2] и др. подтвердили, что, что положительный прошлый опыт повышает уровень притязаний, а отрицательный – снижает.

Психологами выявлено значительное влияние социальной детерминанты на уровень притязаний индивида в лабораторных испытаниях: у К. Левина – это норм и стандартов; у Т. Дембо, Л. Фестингера, П. Сирз – достижений группы и

отдельных ее членов. К. Левин и Л. Фестингер установили, что на уровень притязаний индивида могут влиять нормы других групп, которые престижны и референтны для него. Социальные сравнения могут выражаться и в ориентаций на традиции и притязания семьи. Н. Физер выявил влияние социальных ожиданий экспериментатора и членов группы [36].

В то же время разными авторами получен ряд фактов, свидетельствующих о значительном и многоплановом влиянии одноклассников на уровень притязаний индивидов. Так, В. К. Калин обнаружил в естественном эксперименте изменение уровня притязаний под влиянием примера товарищей по классу и значительное большее, чем у взрослых людей, влияние ситуативных социальных факторов при выборе очередного задания на уроке [16].

О. В. Семиной зафиксирована на уроке «подстройка» (неадекватный выбор «легких» заданий) даже школьников со средними знаниями и способностями под низкие познавательные ценности притязаний большинства учащихся класса [23. С.16]. В то же время в гимназических классах автором выявлено позитивное влияние уровня притязаний большинства хорошо успевающих учащихся на уровень притязаний слабоуспевающих одноклассников.

Л. В. Семина пришла к выводу о значительно большем влиянии на уровень притязаний школьника на уроке ценностхых ориентаций референтных групп, большинства одноклассников (общественного мнения) и отдельных учащихся, а также сложившихся межличностных отношений в классе. Автор зафиксировала факт осуждения ученицей 1 класса выбора «лёгкого» задания на уроке сидящим с ней на одной парте мальчиком: «А ты слабенький, слабенький»! Ты «лёгкое» задание выбрал!» [22. С. 36]. (На последующих уроках этот мальчик «лёгких» заданий не выбирал). Значительно более жесткое влияние социально-психологической детерминанты выявлено Л. В. Семиной в третьем общеобразовательном классе, когда на уроке, после выдачи выбранных школьниками учебных заданий, учитель под предлогом вывоза к директору покинул класс, скрытый диктофон зафиксировал резкое осуждение лидером класса ученика, попросившего подсказать ему решение задачи: «Позорник! Выбрал «лёгкое» задание и ещё помощи просит! Не подсказывать ему!» Эти слова сопровождались одобрительными репликами класса [22. С. 113]. В результате исследования Л. В. Семина пришла к выводу, что социально-психологические детерминанты играют в младшем школьном возрасте двойную роль: 1) на основе «социального сравнивания» они актуализируют позиционные и мотивы достижения школьников и вызывают тем самым завышение уровня притязаний у многих из них, даже при длительных неудачах при выполнении заданий [22. С. 157] и 2) в тоже время могут являться важным механизмом развития активности в учебной деятельности и многих личностных свойств. Исследования первых учеников К. Левина (Ф. Хоппе, Ю. Дж. Френком, М. Юкнат, П. Сирз) дали ему основания говорить и о влиянии некоторых личностных детерминант на уровень притязаний, важнейшими из которых он называл мотивацию и самооценку [36].

Главной личностной детерминантой уровня притязаний большинством исследователей этого феномена признается мотивация, действующая, по нашему мнению, в комплексе с другими личностными и социально-психологическими факторами, составляющими в совокупности «психологическое поле» личности.

Приоритет в анализе влияния мотивации на уровень притязаний принадлежит Дж. Френку, который экспериментально установил три определяющих постановку целей мотива: 1) потребность удерживать притязания на большей высоте; 2) ставить цели, близкие к реальному исполнению; 3) избегать неудачу. Эти потреб-

ности, по утверждению Дж. Френка, формируют стабильный характер целеобразования личности в разных видах деятельности и соответствуют «парению в облаках», трезвому реализму и осторожности. Усиление одного из мотивационных воздействий вызывает отклонение уровня притязаний [32].

Ф. Хоппе [34] и Т. Дембо [27] признавали две мотивационные составляющие при выборе цели субъектом: стремление достигать успеха на предельно высоком уровне трудности заданий и избежание неудач.

В работах С. Эскалоне [28] и Л. Фестингера [31] целеобразование рассматривается с точки зрения созданной ими теории результирующей валентности. Выбор цели индивидом зависит от субъективной вероятности успеха или неуспеха, которые опосредуются позитивной и негативной валентностью. Привлекательность цели, по утверждению авторов теории, возрастает вместе с возрастанием трудности цели, выбираемой субъектом. Доминирование влияния и успеха, и неуспеха при детерминации выбора цели субъектом создателями теории «мотивации достижения» Д. Мак-Клеландом и Дж. Аткинсоном рассматривалось как конфликт между ними. Высокий уровень достижений, по их утверждению, связан со стремлением достичь успеха, а низкий – с преобладанием мотивационной тенденции избегать неудач [38].

В отечественной психологии важная роль мотивов в формировании УП выявлена многими авторами. Так, М. С. Неймарк утверждает, что на уровень притязания пятиклассников (в искусственном эксперименте) очень сильно влияет мотив самоутверждения [16]. В. Г. Маралов считает, что связь мотивации с уровнем притязаний «проявляется как в процессах целеобразования, так и в процессе достижения принятой или поставленной цели» [12].

Важным для понимания формирования уровня притязаний является мнение Л. И. Божович, что сами мотивы в ходе деятельности, претерпевают существенный изменения [1] и вывод В. К. Калина о том, что у студентов в трудные периоды работы уровень притязаний сам начинает выполнять функцию мотива [6].

Л. В. Семиной выявлено, что мотивация уровня притязаний у разных школьников неодинаковая. У младших школьников с высоким уровнем притязаний доминируют мотивы достижения и позиционные, а у школьников с низким и средним – позиционные и отметочная мотивация [22].

У младших подростков, по данным О. В. Семиной, мотивация дифференцирована: у хорошо успевающих учащихся общеобразовательных и гимназических классов преобладают мотивы достижения, самообразования и позиционные, а у слабоуспевающих – мотив самоутверждения и стремление получить хорошую отметку [23].

Выявлены также зависимость УП от уровня развития воли (А. И. Самошин [19], В. К. Калин [6] и др.); В. К. Гербачевский [3], И. М. Палей и О. Г. Мельниченко [18] и др.); темперамента (Г. Айзенк [29], О. Г. Мельниченко [13]); свойств нервной системы (А. Н. Капустин [8] и др.) и некоторых других факторов.

Второй главной детерминантой уровня притязаний К. Левин с учениками считали самооценку, которую Ф. Хоппе, М. Юкнат, Дж. Френк называли «уровень-Я», а П. Сирз говорила о реалистических и нереалистических испытуемых [36]. Взаимосвязь самооценки и уровня притязаний подтверждена и отечественными авторами, а некоторые из них (Л. И. Божович [1], А. И. Липкина [11] и др.) считают эти понятия синонимами.

Е. А. Серебрякова [20] и М. С. Неймарк [16] пришли к выводу, что уровень притязаний подростков формируется на основе потребности ребенка в определенной самооценке и что адекватность притязаний зависит от адекватности представлений о себе. В то же время В. К. Калиным [6], В. Н. Семиным [21], В. А. Комогор-

киным [10], Л. В. Семиной [22], О. В. Семиной [23] обнаружен неадекватно завышенный уровень притязаний при адекватной самооценке у 25%-60 % школьников, что, по их мнению, объясняется доминированием позиционных мотивов под влиянием одноклассников.

В этих исследованиях уровня притязаний самооценка школьника на уроке выступает в оценке своих знаний по изученной теме, для прогнозирования успешности выполнения выбранного задания и при оценке качества его выполнения самим школьником.

Таким образом, многочисленные исследования показали:

1. Уровень притязаний является важным личностным образованием, который отражает уровень активности человека в деятельности

2. В лабораторных исследованиях в разного рода опросниках, анкетах, тестах выявлены многие отдельные его детерминанты. Однако экстраполировать эти результаты и выводы на конкретные виды деятельности и разработать конкретные рекомендации учителям, психологам и другим практическим работникам невозможно: они верны только для проведённых экспериментов. Следует признать обоснованной и объективной критику Б. В. Зейгарник К. Левина и его сторонников, которые, по её мнению, не исследовали реальную деятельность человека в его естественной социальной среде (коллективе, семье). По мнению Л. И. Божович, К. Левин так и не смог снять в эксперименте подлинные притязания личности, создавая искусственные ситуации в лабораторном эксперименте (стрельба из ружья, лабиринты, сборка пирамид, набрасывание колец, умножение четырехзначных чисел, решение логических задач и т. д.).

Личность формируется в деятельности и изучать условия ее развития необходимо в деятельности.

Именно методологическими и связанными с нами методическими причинами обусловлены значительные различия в детерминантах, диагностике и способах коррекции этого сложного личностного феномена.

3. По данным В. К. Калина, Л. В. Семиной, О. В. Семиной уровень притязаний систематически определяемый публично на уроке (поднятие руки и называние вслух уровня трудности выбранного задания для самостоятельной работы), актуализирует позиционные мотивы и познавательное «ценностное поле» класса, становясь сам и познавательным ценностным символом, и эффективным психологическим механизмом повышения познавательной активности и личности многих школьников. Вместе с тем, эта последняя функция уровня притязаний имеет, безусловно, возрастные ограничения. Поэтому одной из задач нашего исследования является выявление возможности использования это важного регулятора активности в старшем подростковом возрасте (учащихся 8-х-9-х классов) в классах с разными программами обучения.

ПРИМЕЧАНИЯ

1. Божович, Л. И. Проблемы развития мотивационной сферы ребенка // Изучение мотивации детей и подростков / под ред. Л. И. Божович, Л. В. Благонадежной. – М.: Педагогика, 1972.

2. Бороздина, Л. В. Исследование уровня притязаний: Учебное пособие. – М., 1993.

3. Гербачевский, В. К. Исследование уровня притязаний в связи с индивидуально-типическими характеристиками эмоциональности и интеллекта: Дис... канд. психол. наук. – Л., 1976.

4. Глоточкин, А. Д., Каширин, В. П. Социально-психологические аспекты самоут-

верждения личности в коллективе // Психологический журнал. – 1982. – № 4.

5. Зейгарник, Б. В. Личность и патология деятельности. – М., 1971.

6. Калин, В. К. Экспериментальное изучение волевого усилия. АКД. – М., 1968

7. Калита, Н. Г. «Уровень притязаний» у здоровых и больных эпилепсией // Психологические исследования. – Вып. 3. – М., 1971.

8. Капустин, А. Н. Исследование уровня притязаний в условиях психического стресса в связи со свойствами нервной деятельности и темперамента: Дис ... канд. психол. наук. – М., 1980.

9. Коломинский, Н. Л. Самооценка и уровень притязаний учащихся старших классов вспомогательных школ в учебной деятельности и в межличностных отношениях: Дис ... канд. психол. наук. – Минск, 1972.

10. Комогоркин, В. А. Экспериментальное изучение самооценки и уровня притязаний как механизмов произвольной регуляции познавательной активности учащихся // Пути и средства повышения познавательной активности учащихся. – Рязань, 1986.

11. Липкина, А. И. Самооценка школьника. – М., 1976.

12. Маралов, В. Г. Индивидуально-типические особенности уровня притязаний учащихся старших классов. Дисс … канд. психол. наук. – М., 1981.

13. Мельниченко, О. Г. Изучение УП в комплексном психофизиологическом исследовании // Экспериментальные и прикладные исследования. – Вып. 3. – Л.,1971.

14. Мерлин, В. С. Лекции по психологии мотивов человека. – Пермь, 1971.

15. Мясищев, В. Н. Основные проблемы и современное состояние психологии отношений человека // Психологическая наука в СССР: В 2 т. – Т. 2. – М., 1960.

16. Неймарк, М. С. Психологический анализ эмоциональных реакций школьников на трудности в работе // Вопросы психологии личности школьника / Под ред. Л. И. Божович и Л. В. Благонадежиной. – М. 1961.

17. Нюттен, Ж. Мотивация // Экспериментальная психология. – М., 1975.

18. Палей, И. М., Мельниченко, О. Г. Исследование связи между динамикой уровня притязаний и характеристиками интеллекта в зависимости от свойств личности // Проблемы общей и инженерной психологии. – Вып. 4. – Л., 1976.

19. Самошин, А. И. Психология характеристики настойчивости студентов в учебной работе: Дис ... канд. психол. наук. – Рязань, 1967.

20. Серебрякова, Е. А. Уверенность в себе и условие ее формирования у школьников // Ученые записки Тамбов. пед. ин-та. – Вып.10. – Тамбов, 1956.

21. Семин, В. Н. Экспериментальное изучение активности личности подростков: Дис ...канд. психол. наук. – Рязань, 1975.

22. Семина, Л. В. Особенности уровня притязаний младших школьников в учебной деятельности. дис….канд. психол. наук. – Рязань, 2003.

23. Семина, О. В. Особенности уровня притязаний младших подростков в учебной деятельности. дис….канд. психол. наук. – Рязань, 2007.

24. Тихомиров, О. К. Психологические механизмы целеобразования. – М., 1977.

25. Хекхаузен, Х. Мотивация и деятельность: В 2 т. – Т.2. – М., 1986.

26. Anderson, C., Brandt, H. Study of motivation involving self-announced goals of fifth grade children and the concept of level of aspiration // J. Soc. Psychol. – 1939. – Vol. 10.

27. Dembo, T. Der Arger als dynamisches Problem // Psychol. Forsch. – 1931. – Bd.15.

28. Escalona, S. The effect of success and failure upon level of aspiration and behavior in manic-depressive psychoses // Univ. Ia Stud. Child Welf. – 1940. – Vol. 16. – N. 3.

29. Eysenck, H., Himmelweit, H. An experimental study of the reactions of neurotics to experiences of success and failure // J. Gen. Psychol. – 1946. – Vol. 35.

30. Feather, N. T. The relationship of persistence at a task to expectaion of success and achievement related motives. // J. Abnorm. Soc. Psychol. – 1961. – Vol. 63.

31. Festinger_ L. Wish, expectation and group standards as factors influencing level of aspiration // J. Abn. Soc. Psychol. – 1942. – Vol. 37.

32. Frank_ J. D. Individual differences in certain aspects of the level of aspiration // Am. J. Psychol. – 1935. – Vol. 47.

33. Heckhausen, H. Hoffnung ung Furcht in der Leistungsmotivation. – Meisenheim// Gian: Hain, 1963.

34. Hoppe, F. Erfolg uMisserfolg // Psychol. Forsch. – 1930. – Bd. 14.

35. Jucknat, M. Leistung Anspruchsniveau und Selbstbewusstsein // Psychol. Forsch. – 1937 -1938. – Bd.22.

36. Levin, K., Dembo, T., Festinger, L., Sears, P. Level of aspiration // Personality and the Behavior Disorders / Ed. by J. Hunt. – N.Y., 1944. – Vol. I.

37. Levin, K., A Dinamik Theory of Personality. – N.Y., 1935.

38. Mc. Clelland, D.C., Atkinson, J., Clark, R., Lowell, E. The Achievement Motive. – N.Y., 1953.

39. Reynor, J. Future orientation and motivation of immediate activity: an elaboration of the theory of achievement motivation // Psychol. Rev. – 1969. – Vol. 76.

40. Robaye, F. Niveaux d aspiration et d expectation. – Paris, 1957.

41. Sears, P. Level of aspiration in academically successfull and unsuccessfull children // J. Abn. Soc. Psychol. – 1941. – Vol. 14.

МОСКОВСКИЙ ГОРОДСКОЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ

УДК 94(47).083
ББК 63.3(2)53
Отечественная история

ПЕРВЫЕ ДНИ КАЗЁННОЙ ВИННОЙ МОНОПОЛИИ 1894 ГОДА В МОСКВЕ И МОСКОВСКОМ УЕЗДЕ

(на материалах дел Московского Губернского Жандармского Управления)

А. А. Назукина

Статья написана на материалах Московского Губернского Жандармского Управления. Проанализированы особенности введения казенной винной монополии в Москве и Московской губернии. Особое внимание уделяется открытию казенных винных лавок и реакции населения на эти процессы.

Ключевые слова
Казенная винная монополия, казенные винные лавки, трактир, питейный промысел, Москва и Московская губерния

Питейное дело в России имеет большую историю. Слабость русского народа к вину (водка имела название «хлебное вино») эксплуатировалась всегда для извлечения доходов.

Ещё московские князья обратили внимание на высокую доходность с продажи питей. Продажа водки перешла постепенно под контроль государства. Так первые пошлины были установлены на мёд, хмель и солод. Уплачивались они деньгами или натуральным сбором[1]. Затем данью стали облагаться места продажи питей «корчмы» (корчма – место, куда сходились для еды и питья. Тут же говорили и об общественных делах. Ошибочно было бы смотреть на корчму, как на прототип позднейшего кабака. Здесь передавались те или другие политические новости, приставы сообщали о своих решениях народу)[2]. До установления татаро-монгольского ига на землях Руси питейная торговля была вольной и лишь в 1389 году татарские ханы запретили продажу крепких спиртных напитков[3].

После падения ига при Иване III право выделки напитков было уже казённой монополией. Тем не менее, частная продажа вина была сильно развита. Иван IV вводит откупную систему продажи питей. Суть ее заключалась в появлении «царева кабака», который отдавался на откуп. На постройку кабаков царское правительство не отпускало средств из казны. Строительство кабаков повсюду осуществлялось за счет местного населения в порядке государственной повинности. Из многочисленных исторических документов усматривается, что в России существовало два вида царских кабаков: кабаки на вере и кабаки на откупе. Необходимость такого положения можно объяснить несколькими причинами. Основная же из

них заключалась в том, что прежде чем к реализации водки допустить откупщика, царской казне необходимо было знать возможный (посильный) торгово-финансовый оборот кабака, который предстояло сдать в откуп. Это лучше всего можно было сделать при содействии целовальника, давшего клятву на верность царю[4].

По сути своей целовальник и откупщик выполняли одинаковую функцию – сбор денег с населения посредством торговли спиртными напитками в кабаках, однако, их правовое положение было различным. Целовальник отрабатывал так называемый «оклад», который налагался финансовыми органами. Сумму установленного «оклада» целовальник обязан был вносить в течение года. Откупщик же брал на себя обязательства по выплате откупной суммы, которая ежегодно увеличивалась. Основной целью откупщика являлась личная прибыль, поэтому он должен был продавать как можно больше спиртных напитков населению.

XVII век стал расцветом откупной кабацкой системы. И это не смотря на то, что предпринимались попытки ввести казенную продажу питей и отказаться от деятельности откупщиков (1666 и 1682 гг.). При Петре I действие винных откупов не претерпело существенных изменений, однако, с изданием указа от 15 декабря 1712 г., откупные правоотношения стали закрепляться письменными контрактами[5].

Винные откупа были ликвидированы лишь 4 июля 1861 года. По «Положению о питейном сборе» с 1 января 1863 года в России вводилась акцизная система взимания косвенных налогов с алкогольных напитков.

Принципы новой системы формулировались так:

– свобода производства спиртных напитков,

– свобода торговли ими,

– извлечение казной дохода посредством обложения выкуриваемого спирта (акциз) и посредством обложения места продажи спиртных напитков (патентный сбор),

– правительственный надзор за производством, так и за торговлей спиртными напитками[6].

Акцизная система, как посчитала власть, себя не оправдала, в первую очередь потому, что она приносила доход лишь при ежегодном увеличении суммы акциза. Именно поэтому начиная с 1881 года в печати начинают появляться статьи, пропагандирующие необходимость введения казенной продажи питей.

Казенная винная монополия была введена в России в 1894 году. Первоначально был разработан экспериментальные проект, который разумел введение монополии в четырех губерниях: Пермской, Уфимской, Оренбургской, Самарской, – с 1 января 1895 года[7]. Уже через два года казенная винная монополия была введена на территории всей страны, несмотря на то, что эксперимент ещё не был закончен.

Питейная монополия изменяла лишь характер продажи напитков, оставив почти в прежнем виде, как систему питейных сборов, так и регламентацию винокуренного производства. Сущность её заключается в следующем. В пользу казны взимался налог с питей и изделий из вина и спирта, а также с дрожжей, в виде: 1) акциза с произведенных питей, изделий и дрожжей и 2) патентного сбора с заводов для их приготовления и заведений для продажи питей. Акцизу подлежали: 1) спирт и вино, выкуренные из разного рода хлеба, картофеля, свекловицы, свеклосахарных остатков и других припасов; 2) спирт, выкуренный из винограда и др. ягод и фруктов, и так называемые пейсаховые водки; 3) портер, пиво всех родов и мед; 4) брага, приготовляемая на особо устроенных заводах; 5) прессованные дрожжи как внутреннего приготовления, так и привозимые из-за границы[8]. Напитки, подлежащие оплате акцизом, должны были приготовляться на особых для каждого заводах, которые устраивались отдельно один от другого и не имели ника-

кой связи, как между собою, так и с заводами, выделывающими из спирта и вина другие, высших сортов, напитки или же иные изделия (хлебные водки, лак, политуру и т. п.).

Право винокурения было предоставлено каждому, но устройство винокуренного завода ограничивалось различными условиями, а продажа вина и вовсе передавалась в руки государства. Для осуществления продажи открывались специальные казенные винные лавки - «казёнки» - помещались они на тихих улицах, вдали от церквей и учебных заведений. В лавках назначались «сидельцы», которые принимали деньги и продавали почтовые и гербовые марки, гербовую бумагу, игральные карты. Так, например в одном из исторических источников можно увидеть следующую запись:

- в селе Коломенском в доме Патрикиева (сидельцем назначен запасной унтерофицер из крестьян Тамбовской губернии М. Я. Попков);

- в селе Сабурово в доме Тарасова – сиделец крестьянин Ярославской губернии Н.А. Трапезников;

- в селе Коньково в доме Иринникова – сиделец крестьянин Тульской губернии И. М. Понкратов, а в лавку на Покровских выселках назначена Дмитровская мещанка Клавдия Сергеевна Киятова[9].

Однако монополия и ее «казенки» пришлись не по вкусу народу, что было причиной тому и как открывались казенные винные лавки? Об этом нам могут рассказать дела, которые велись в губернских жандармских управлениях. В качестве примера рассмотрим дела об открытии казенной продажи питей в Москве и московском уезде.

Казенные винные лавки в Москве начали свою деятельность 1 июля 1901 года в 12 часов дня. Время торговли были четко обозначено в правилах, которые вывешивались специально для продавцов и покупателей: «отпирать в праздничные дни с 12.00 до 15.00, а в будни с 7.00 до вечера»[10].

Под «казёнки» государством снимались частные дома, причем следует отметить, что фиксированной цены за съем помещения не было. В Москве и Московском Уезде винные лавки были открыты в следующих местах:

- в селе Ивановском (район 1-го стана Московского Уезда, Тверская волость), в доме крестьянина Меркулова;

- в селе Похра (район 5-го стана Московского Уезда, Покровская волость), в доме крестьянина Бобылева;

- в сельце Леоново, в доме генеральши[11];

- в селе Большие Мытищи у крестьянина Сенцова за 700 рублей в год;

- в деревне Хлебниково у крестьянина Коняева за 600 рублей в год;

- в деревне Лупиха у крестьянки Николаевой за 485 рублей в год[12];

- в Покровских выселках (близ села Покровка 5-го стана Московского Уезда, Зюзинской волости) снят дом у крестьянина Петрова за 360 рублей в год[13];

- в Дорогомиловской слободе (3-й стан Московского Уезда) в доме московского мещанина Хоботова;

- в селе Аминиво (3-й стан Московского Уезда) в доме крестьянина Кабанова;

- в селе Семеновское (3-й стан Московского Уезда) снят дом у крестьянина Баранова;

- в деревне Большая Сетунь (3-й стан Московского Уезда) в доме мещанина Благова[14];

- в селе Измайлово (2-й стан Московского Уезда, Ростокинская волость) в доме

крестьянина Бутюгина за 400 рублей в год;

- в селе Черкизово (2-й стан Московского Уезда, Ростокинская волость) снят дом крестьянина Григорьева за 150 рублей в год;

- в селе Богородском (2-й стан Московского Уезда, Ростокинская волость) в доме крестьянина Кузнецова за 600 рублей в год;

- в селе Ростокино (2-й стан Московского Уезда, Ростокинская волость) у крестьянки Куликовой помещение снято за 500 рублей в год;

- в деревне Нижние Лихоборы (2-й стан Московского Уезда, Ростокинская волость) в доме крестьянина Бушова за 520 рублей в год[15];

- в селе Коломенском (5-й стан Московского Уезда) у крестьянина Патрикиева снят дом за 700 рублей в год;

- в селе Сабурово (5-й стан Московского Уезда) у крестьянина Тарасова за 360 рублей в год[16];

- в селе Люберцы (1-й стан Московского Уезда, Выхинская волость) снят дом у крестьянина Глазова;

- в селе Выхино (1-й стан Московского Уезда, Выхинская волость) в доме крестьянина Биркина;

- в деревне Хохловка (1-й стан Московского Уезда, Выхинская волость) у крестьянина Гонова[17];

- в деревне Орешково (5-й стан Московского Уезда) в доме крестьянки Комозевой за 450 рублей в год;

- в селе Коньково (5-й стан Московского Уезда) в доме гражданина Ирошникова[18];

- за Семеновской заставой (2-й стан Московского Уезда) в доме Коновалова за 800 рублей;

- в Марьиной роще (2-й стан Московского Уезда) в доме Кузнецова за 800 рублей в год[19];

Таким образом, следует отметить, что казенные винные лавки открывались в основном в домах простых крестьян, невзирая на пол. Цена аренды помещения за год составляла от 150 до 800 рублей. Как правило, помещение государством снималось сроком на три года[20]. Сидельцами в этих «казенках» могли быть как мужчины, так и женщины, как крестьяне, так и мещане из разных губерний.

Введение винной монополии и появление казенных винных лавок, которые торговали исключительно на вынос, было встречено народом весьма отрицательно, что следует из донесений агентов Московского Уездного Жандармского Управления.

«…Возникает недовольство и ропщут на правительство», «между крестьян в некоторых селениях идёт говор», так заканчивается большинство агентурных записок 1901 года[21]. В чем же была причина этого недовольства? Их можно определить всего две:

- «торговцы говорят, что заменяет нашу торговлю Царь, а пьянства не искореняет»[22];

- «казна отбивает доходности, которыми они все время оправдывали казенные сборы, а теперь приходится платить из своих трудов»[23].

Одна из главных целей, которую преследовало правительство С. Ю. Витте при введении монополии на вино – «для ограждения народной нравственности и народного здравия от растлевающих влияний нынешнего питейного заведения, которые вместе с тем причиняют народу и неисчислимый материальный вред»[24]. Однако этой цели реформа питейной системы не достигла. Причиной тому явилось хотя бы то, что торговля спиртных напитков на вынос стала причиной уличного пьянства. По свидетельству современников, на улице не только пьянствовали, но и ругались, безобразничали и дрались. Всякое место улицы превращалось в кабак – пили в трамваях, в ближайших дворах, в скверах и общественных садах[25].

Вторая причина недовольства была связана с тем, что при акцизной системе одним из главных условий открытия любого питейного заведения было то, что

открытие питейных заведений производилось с согласия сельских обществ, причем им было предоставлено право взимать плату за это согласие[26]. Полученные деньги шли на уплату всех казенных и земских сборов, да еще и оставалось, как говорили сами крестьяне[27]. Размер этой платы мог достигать 2000 рублей[28]. И конечно, с введением «казенок» и закрытием всех трактирных и иных заведений по продаже спиртных напитков эти общества лишались такового дохода, и как было отмечено в одном из дел: «теперь приходится платить из своих трудов»[29].

ПРИМЕЧАНИЯ

[1] Бородин, Д. К. Кабак и его прошлое. – СПб., 1910. – С. 28.

[2] Там же. – С. 31.

[3] Там же. – С. 34.

[4] Смолкин, И. К. Винный откуп в дореволюционной России. – М., 1989. Деп. – С. 4.

[5] Там же. – С. 10.

[6] Фридман, М. И. Винная монополия в России. – Пг., 1914-1916. – С. 67.

[7] Сборник узаконений и правительственных распоряжений по казенной продаже питей и первое дополнение к нему. – СПб., 1899. – С. 1.

[8] Там же. – С. 35.

[9] ГАРФ. Ф.58, Оп.8, ед.хр. 473, 1901 г. (записка за 30 июня 1901 г.)

[10] ГАРФ. Ф.58, Оп.8, ед.хр. 473, 1901 г. (записка за 12 июля 1901 г.)

[11] ГАРФ. Ф.58, Оп.8, ед.хр. 473, 1901 г. (записка за 26 марта 1901 г.)

[12] ГАРФ. Ф.58, Оп.8, ед.хр. 473, 1901 г. (записка за 14 марта 1901 г.)

[13] ГАРФ. Ф.58, Оп.8, ед.хр. 473, 1901 г. (записка за 20 марта 1901 г.)

[14] ГАРФ. Ф.58, Оп.8, ед.хр. 473, 1901 г. (записка за 10 апреля 1901 г.)

[15] ГАРФ. Ф.58, Оп.8, ед.хр. 473, 1901 г. (записка за 21 апреля 1901 г.)

[16] ГАРФ. Ф.58, Оп.8, ед.хр. 473, 1901 г. (записка за 24 апреля 1901 г.)

[17] ГАРФ. Ф.58, Оп.8, ед.хр. 473, 1901 г. (записка за 29 мая 1901 г.)

[18] ГАРФ. Ф.58, Оп.8, ед.хр. 473, 1901 г. (записка за 6 июня 1901 г.)

[19] ГАРФ. Ф.58, Оп.8, ед.хр. 473, 1901 г. (записка за 13 июня 1901 г.)

[20] ГАРФ. Ф.58, Оп.8, ед.хр. 473, 1901 г. (записка за 20 марта 1901 г., за 21 апреля 1901 г., за 24 апреля 1901 г., за 6 июня 1901 г.,)

[21] ГАРФ. Ф.58, Оп.8, ед.хр. 473, 1901 г. (записка за 14 марта 1901 г., за 10 апреля 1901 г., за 21 апреля 1901 г.)

[22] ГАРФ. Ф.58, Оп.8, ед.хр. 473, 1901 г. (записка за 14 марта 1901 г.)

[23] ГАРФ. Ф.58, Оп.8, ед.хр. 473, 1901 г. (записка за 10 апреля 1901 г.)

[24] Сборник узаконений и правительственных распоряжений по казенной продаже питей и первое дополнение к нему. СПб., 1899. Стр. 4

[25] Зайцева, Л. И. Витте и Россия. Казенная винная монополия 1894 – 1914. – М., 2000. – С. 89; Отзывы о результатах введения казенной продажи питей. – СПб., 1901. – С. 3.

[26] Устав о питейном сборе и положение о трактирном промысле. – СПб., 1894. – С. 59.

[27] ГАРФ. Ф.58, Оп.8, ед.хр. 473, 1901 г. (записка за 21 апреля 1901 г.)

[28] ГАРФ. Ф.58, Оп.8, ед.хр. 473, 1901 г. (записка за 14 марта 1901 г.)

[29] ГАРФ. Ф.58, Оп.8, ед.хр. 473, 1901 г. (записка за 10 апреля 1901 г.)

**ВОЕННО-ВОЗДУШНАЯ ИНЖЕНЕРНАЯ АКАДЕМИЯ
ИМЕНИ ПРОФЕССОРА Н. Е. ЖУКОВСКОГО, г. МОСКВА**

УДК 37.013
ББК 74.00 + 74.58
Общая педагогика

КРАЕВЕДЧЕСКИЙ АСПЕКТ КУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКОЙ РАБОТЫ ПО ВСЕСТОРОННЕМУ РАЗВИТИЮ ЛИЧНОСТИ НА ЗАНЯТИЯХ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО

Т. С. Первухина

Статья посвящена краеведческому аспекту работы с иностранными учащимися. Описываются преимущества культурологического подхода к преподаванию; определяется роль краеведческой внеаудиторной работы в развитии личности учащихся.

Ключевые слова:
Культурологический подход, краеведение, внеаудиторная работа

Вопрос интеграции образования и культуры имеет междисциплинарный характер. Труды А. П. Валицкой, Г. С. Батищева, О. С. Долженко, И. А. Ильина, Н. А. Лурья и других учёных дают представление о философской постановке проблемы.

Образовательная деятельность как таковая включается в культурный контекст. Соотнесенности образования с культурными ценностями посвящены работы В. С. Библера, Е. В. Бондаревской, Г. Д. Дмитриева, Н. Б. Крыловой, Э. Майерса, Р. Люсиер, Ф. Озер, Л. Стоун.

В современной теории и практике образования можно проследить поиск моделей, содействующих непосредственным контактам личности и культуры в системе образования. Таким образом, в педагогической деятельности четко прослеживается культурологическая направленность в образовательном и воспитательном направлениях работы. Это можно видеть в исследованиях Л. А. Беляевой, Е. В. Бондаревской, О. С. Гузмана, Н. Б. Крыловой, Б. Т. Лихачева, Н. Е. Щуркова.

Существует целый ряд публикаций по школьному краеведению, по организации занятий туристической направленности. Имеется множество исследований, отражающих культурологический подход к лингвистической работе. Однако они носят узконаправленный характер, как, например, воплощение культуры в прецедентных текстах. Вопросы педагогики и лингвистики в них пересекаются лишь для решения частных конкретных проблем.

Тем не менее, есть исследования, делающие акцент на краеведческой работе при обучении учащихся-иностранцев. Но в них формирование личности не ставится в прямую зависимость от понимания и чувства той культурной и языковой среды, в которой на протяжении определен-

ного времени проходит формирование и становление личности. Тем более что речь идёт не о курсах языковой подготовки, а о полноценном образовании, получаемом за границей. Разумеется, лингвострановедческая и краеведческая деятельность имеет место в учебном процессе, но в неязыковых вузах она носит характер работы, сопутствующей основному направлению, а, следовательно, второстепенной. В связи с таким её статусом, не признается её всеобъемлющее и всепроникающее влияние на самую суть образовательного процесса в чужой языковой среде.

Таким образом, в статье делается попытка объяснить, почему краеведческая работа при обучении русскому языку как иностранному, являющаяся неотъемлемой частью культурологического подхода: это естественный и гармоничный способ приобщения к языковой среде. Более того, исходя из знания сущности краеведческой работы, можно сказать, что это не пассивное узнавание культурных языковых реалий, а творческое преобразование их в языковом пространстве.

Т. И. Бекаревич в своем диссертационном исследовании обратила внимание на то, что изначальный смысл слова «краеведение» подразумевает не просто знание о чем-то, но и путь познания, поиска. «Ведение», по словарю Даля, – это «знание, познание, разумение, сведение, понимание» и … «состояние ведающего» [1].

Д. С. Лихачев говорил о том, что краеведение – научная дисциплина, «облагораживающая предмет своего изучения единственно своим изучением» [2. С. 73]. Краеведение придает местности историзм, открывает в ее прошлом что-то совершенно новое, ценное.

Итак, работа с оригинальными текстами стоит на порядок выше работы с адаптированными документами. Городская среда представляет собой некий оригинальный текст, вполне полноценный и ничем не заменяемый. Это то, что есть как данность и с чем предстоит работать в течение нескольких лет, проводимых в России, в частности, в Москве.

Сложность изучаемого вопроса в том, что учащиеся – иностранцы – представители технического профиля, а не гуманитарного. И на этом пути приходится сталкиваться со всеми трудностями гуманитаризации образования технического профиля. Изначально, речь должна идти и о путях преодоления «избегания», связанного и с непрофилирующим направлением работы, и с непониманием необходимости усвоения именно предложенного языкового материала. Но, если этого избегания удастся избежать при определенном мастерстве преподавателя, при ненавязчивом и неагрессивном воздействии на учащихся, то сформированная личность, безусловно, не будет не только стремиться к избеганию, но и начнет самостоятельные поиски в указанном направлении.

«Замыкание» же на специальности грозит деформацией личности. Кроме того, можно наблюдать состояние неудовлетворенности, связанное и с собственным пребыванием в чужой, до конца не понимаемой стране, среди её нераспознаваемых, чуждых смыслов. Учащийся на определенном этапе исчерпывает свои лингвострановедческие интересы в профессиональной сфере, что еще более обусловливается пребыванием вне родной обстановки. Ему требуется выход, которого он не находит среди ничего не значащих для него реалий. И, вместо того, чтобы шло постоянное, ежедневное обогащение личности за счет окружающей действительности, происходит обеднение, стагнация и желание вернуться на родину.

Совершенно очевидно, что чем лучше человеком понята «душа» собственной страны, родного города, тем более спокойно и благожелательнее настроение по поводу узнавания «чужого»: страны, города, мира в целом. Задача преподавателя до-

нести смысл культуры страны изучаемого языка посредством незаметного, ненавязчивого ознакомления с теми ее реалиями, которые в наибольшей степени могут считаться уникальными, особенными, характерными.

Следует пригласить учащихся к совместной исследовательской работе, в которой будут отмечаться успехи на пути продвижения в узнавании языка и культуры. Было обращено внимание, что на определенном этапе узнавания городской среды, при совместном рассматривании путеводителя по Москве, учащиеся сами предлагают «маршруты», которые еще не быль пройдены при внеаудиторных занятиях. Они четко отделяют «знаемое» от «незнаемого». Это своеобразное открытие, в том числе, могущее быть названным «открытием для себя».

Д. С. Лихачев говорил, что когда мы узнаем, кто жил в том или ином доме, какая жизнь протекала в нем, что в нем было создано, дом этот для нас уже особый. Он наполняется духовным содержанием, преобразуется. Преобразуется и город, чью историю предстоит познать [2].

Но для русских учащихся, скорее всего, важны те реалии городской среды, которые для учащихся – иностранцев не несут большой смысловой нагрузки. И, для того, чтобы культурные пласты городской среды страны изучаемого языка были приближены к пониманию именно этой категории учащихся, должна проводиться серьезная, планомерная и системная подготовительная работа.

Правомернее эту работу проводить через русский язык как иностранный. Кроме того, следует учитывать, что преподаватель русского языка как иностранного – первый преподаватель, с которым предоставляется возможность общения сразу же по приезде в Россию.

Содержание языка неразрывно связано с культурой. Язык в своей лексике более или менее точно отражает культуру, которую он обслуживает. История языка и история культуры развиваются параллельно. Язык для общества – «невидимые покровы, облекающие наш дух и придающие предопределенную форму всяческому его символическому выражению» [3].

Г. Цисовска обращала внимание на то, сколь мало продуктивны занятия, проводимые на грани физического и психического напряжения. Должен быть введен некий элемент работы, содействующий переключению внимания. В то же время внимание необходимо переключать на нечто неожиданное, увлекательное. Предполагается, что экскурсионная работа соответствует всем этим оговоренным требованиям [5].

Именно с изучением иностранного языка связана наибольшая вероятность нервного перенапряжения. Это связано с тем, что уже сформированной в одной языковой системе личности приходится перестраиваться на другую языковую систему.

Обращалось внимание на то, что в беседах с преподавателем учащиеся высказывали удивление, как даже знакомые учебные предметы на иностранном языке приобретают для них неожиданные и странные формы выражения. Даже математика и физика становятся чем-то совершенно иным, чем те же предметы, преподаваемые на родном языке. Такая ситуация особенно характерна для подготовительных курсов.

Предметы гуманитарного цикла представляют собой еще большую сложность, так как практически не соотнесены ни с какими культурными реалиями, которыми оперирует учащийся-иностранец в «чужой» стране. Преподаватели русского языка как иностранного берут на себя работу по адаптации текстов гуманитарного профиля: истории , философии и др.

Внеаудиторная же работа, как никакая другая, проходит в естественной, располагающей к доверию и раскрепощенности, обстановке. Но, чтобы избежать ситуации отдыха, прогулки, при которой мак-

симально снижается познавательность, должна проделываться работа по организации или семантизации пространства. Сам по себе, город мало что может сказать слабо подготовленному к диалогу с ним человеку, незаинтересованному его изучением.

Для понимания сложности рассматриваемого вопроса, сложности практического применения теоретически обозначенных этапов работы, следует обращаться к работам как культурологического, так и психолого-педагогического плана. Изначально, следует сформировать четкое философски-культурологическое представление о том, что такое город и как многогранны пути его исследования. Более того, преподаватель не должен умалчивать об этой объективной сложности в работе с иностранными учащимися.

Они должны понимать, что их открытие города – это уникальное открытие, к которому возможно, никто до них и не приходил. Так как они – носители собственной культуры, культуры своей страны совсем иначе смотрят на Москву, нежели москвичи или русские, и представители других национальностей. В данном случае каждый учащийся выступает как уникальная личность с собственным культурным опытом, с уникальным прошлым, с своеобразным видением и пониманием. И именно эта уникальность подхода к работе с краеведческим материалом должна быть отражена вербально.

Уже в начале своей работы преподаватель должен показать сложность языкового воплощения некоторых культурных явлений. Разъясняется сущность концептов, их недосказанность, невыразимость. Но это именно те смыслы, которые символически раскрывают «душу» культуры. В этой работе преподаватель неизменно опирается на работы в области когнитивной лингвистики, словари концептов и ассоциативные словари.

Важна и личная творческая работа преподавателя, так как перевоссоздание культурных смыслов – это уникальный, единичный, в чем-то неповторимый процесс, так как в нем много зависит и от самочувствия, и от настроения, и от озарения преподавателя в момент, когда он свершает свою работу. Преподаватель выступает в роли проводника культуры и, кроме того, высокой культуры.

Интуитивно эта творческая работа должна быть угадана учащимися. И от глубокого понимания, от сотворчества они должны перейти к творчеству. Чем более сложные задачи ставятся перед человеком в отношении понимания бытия, пространства и времени, чем большую связь он чувствует в отношении этих философских категорий, тем интереснее каждый проживаемый им временной отрезок, тем меньше у него поводов говорить о незначительности того или иного места своего пребывания.

Развития познавательного интереса необходимо добиваться уже на начальных стадиях работы с иностранными учащимися. В свою очередь, личностная сформированность может послужить залогом ежедневной напряженной духовной работы.

Таким образом, чем более высокий уровень образовательных проблем задан преподавателем как по отношению к собственной деятельности, так и по отношению к заданию для студентов, чем глубже понимание философских задач педагогического и образовательного процесса, тем больших результатов можно достичь.

Снижение планки до узнавания лексико-грамматического уровня, до упрощенно понимаемых коммуникативных задач ведет, в дальнейшем, отсутствию понимания межпредметных связей, когда переход от языковой подготовки к предметам социального и гуманитарного плана не прослеживается. И предметы воспринимаются как некий хаотичный набор, конгломерат необходимых к заучиванию сведений. Тогда как во время экскурсионной работы возможно практически незаметное преодоление «межпредметных барьеров».

И город необычайно легко содействует этому: в его артефактах сосредоточены разные временные напластования. И даже собственные имена улиц, правителей, героев войн, мемориалов и музеев – это подступ к живому восприятию истории. Узнавая Москву, осознавая общекультурную значимость этого города, учащийся повышает значимость собственного пребывания в его среде, в городе, представляющем культуру России.

Философия языковых реалий, философичность характера культурологической экскурсионной работы – переход к собственно предмету философии. В рамках каждой проблемы можно выделить определенное количество предметов обсуждения. Предметы обсуждения связаны между собой в сознании человека ассоциативно, логически и, главное, в смысловом отношении. Этот факт можно использовать в образовательном процессе: указанные связи поддаются специальной организации, что ведет к адекватной организации лексических единиц, необходимых для обсуждения проблемы.

Необходимо указать и на тот момент, что чем больше идет ориентация на социально-бытовую сферу (тоже, безусловно, необходимую для коммуникации) без поднятия философско-культурологических вопросов, тем больше вероятность, что при скором изучении таких реалий, у учащегося остается впечатление исчерпанности и примитивной простоты жизни города. Соответственно, то, что осталось за пределами изучения, маркирования со стороны преподавателей – то и воспринимается не как важное. И, вслед за этим, неизбежно разочарование мнимой простотой и однообразием московской действительности. Чего совершенно нельзя допускать, и предотвращению такого восприятия должна содействовать системно организованная краеведческая работа. Даже по своей сути эта деятельность призвана быть увлекательной и разнообразной, соответствовать приложению сколь возможно сложных познавательных интересов.

Итак, очевидно, что разрешение проблем, связанных с культурологическим подходом к обучению языку, одного уровня неизбежно приводит к необходимости решения вопросов другого, более сложного уровня. Так, например, будучи убедительным в вопросе необходимости изучения «чужой» культуры и связанных с ней гуманитарных предметов, преподавателю предстоит сделать правильный выбор средств обучения. И здесь будет сформирован ряд познавательных принципов, которые необходимо учесть при логическом выстраивании страноведческого материала. И принципы эти необходимо учитывать как в подготовительной к экскурсии работе, так и во время проведения собственно экскурсии. Это построение «маршрутов» изучения лингвокультурологических реалий

- от общего - к частному,
- от частного - к общему,
- от чувственно-воспринимаемого, конкретного – к абстрактному.

Достижение учащимися философского подхода к рассматриваемым явлениям, умения сравнить и обобщить сведения, полученные в ходе экскурсионных программ – желательный результат определенного этапа работы по раскрытию культурных смыслов и «кодов». Безусловно, процесс этого постижения бесконечен, и можно говорить лишь об относительных итогах познавательной деятельности.

Для человека, ставящего перед собой задачу овладения иностранным языком важна межкультурная или социокультурная компетенция, то есть способность соотносить язык и культуру своей страны с языком и культурой страны изучаемого языка, ориентироваться в истории, культуре, обычаях страны изучаемого языка.

Итак, сущность культурологического подхода к образованию заключается в создании или, своего рода, моделировании

различных «культурных сред», где осуществляется развитие человека, оказание ему помощи в культурной самоиндефикации и реализации творческих задатков и способностей. Это такая организация образования, которая необходимо побуждает к культурному саморазвитию и обучаемого, и педагога.

ПРИМЕЧАНИЯ

1. Бекаревич, Т. И. Педагогические условия раннего профессионального самоопределения школьников в системе общего и дополнительного образования: На примере курса «Москвоведение» на английском языке: Дис. канд. пед. наук. – Нижний Новгород, 2003. – 138 с.

2. Лихачев, Д. С. Избранное: Мысли о жизни, истории, культуре / Сост. Д. Н. Бакун. – М. : Рос. Фонд культуры, 2006. – 336 с.

3. Сепир, Э. Избранные труды по языкознанию и культурологи. – М.: Прогресс, 1993. – 655 с.

4. Суперанская, А. В. Имя – через века и страны / Отв. ред. Э. М. Мурзаев. – 2-е изд., испр. – М.: Изд-во ЛКИ, 2007. – 192 с.

5. Цисовска, Г. Использование психофизиологических активизирующих воздействий с целью повышения эффективности обучения русскому языку как иностранному: Дис. … канд. пед. наук. – М., 1999. – 153 с.

**РЯЗАНСКИЙ ВОЕННЫЙ АВТОМОБИЛЬНЫЙ ИНСТИТУТ
ИМЕНИ ГЕНЕРАЛА АРМИИ В. П. ДУБЫНИНА**

УДК 159.9:37.015.3
ББК 74.58

Педагогика, психология

ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ СУБЪЕКТНОСТИ КУРСАНТОВ ВОЕННОГО ВУЗА В ХОДЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА

М. В. Селезнева

В условиях смены в научном сообществе доминирующей парадигмы позицию субъекта образования можно рассматривать как феномен, на основе которого осуществляется поиск практических путей модернизации высшей школы. В статье отражена практика развития субъектности курсантов путем использования активных форм организации учебного процесса и создания ситуаций проблематизации знаний.

Ключевые слова
Субъектность, позиция субъекта образования, личностно-ориентированный подход, образовательная среда военного вуза, ситуация проблематизации знаний, учебное сотрудничество

В период перехода от знаниевой парадигмы образования к компетентностной, когда происходит смена целей, ценностей, принципов образования и отбора содержания, технологичности и способов оценивания, намечается конфликт между существующей образовательной системой и реальными возможностями осуществления декларируемых перемен на практике. Например, как возможно реализовать индивидуализацию обучения в классно-урочной системе? Или осуществить переход от оценивания преподавателем к сооцениванию при участии обучающихся? Позиция субъекта учения и есть тот феномен, на основе которого может осуществляться индивидуализация и дифференциация образования, строиться формирующая модель оценки обучающегося, включающая в себя адекватную самооценку и сооценивание. При этом инструмент самоконтроля и самокоррекции будет передан субъекту учения и возможность использовать и видоизменять этот инструмент в зависимости от индивидуальных качеств личности – за субъектом [2. С. 10]. Таким образом, актуальность проблемы субъекта и субъектности в психологии образования в последние десятилетия связана с поиском практических путей реализации компонентов компетентностного подхода.

Проблема субъектности выступает в качестве объекта специального изучения в психологии личности (К. А. Абульханова, А. В. Брушлинский, В. А. Петровский, С. Л. Рубинштейн, В. И. Слободчиков и др.).

Обобщив смысл, вкладываемый в понятие «субъектности» различными психологами, можно дать следующее определе-

ние. Субъектность – это конституирующая характеристика личности, которая включает в себя активно-преобразующие свойства и способности: самооценку, открытие собственного «Я», самостоятельность, инициативность, целеполагание, рефлексию и другие собственно-личностные конституенты.

Для психологии образования особую ценность представляет подход Л. И. Божович, дополненный и проработанный Е. Д. Божович. Ею были определены понятия «субъекта учения» и «позиции субъекта учения». В структуре позиции субъекта учения Е. Д. Божович выделяет три основных составляющих: когнитивную, регуляторную, личностно-смысловую [3].

Современные педагоги и психологи (В. П. Беспалько, Е. Д. Божович, И. И. Ильясов, С. Д. Смирнов, И. С. Якиманская и др.) считают тип управления образовательным процессом основным фактором развития субъектности обучающихся. Именно в личностно-ориентированном подходе субъект рассматривается как приоритетная цель в образовательной системе, а не средство достижения какой-либо отвлеченной цели, что имеет место в авторитарных и дидактоцентрических технологиях.

Подтверждение этой мысли находим и в психолого-педагогической литературе зарубежных авторов последнего десятилетия. В исследованиях зарубежных ученых (Dall'Alba G., Martin E., Balla M., Samuelowicz K., Gow L., Kember D., Pratt D., Prosser M., Trigwell K., Wood K., Akerlind G.S.) обнаружена высокая корреляция между подходами преподавателей вузов к пониманию проблем учения и обучения и пониманием студентов смысла своей учебы. У преподавателей, которые осуществляют личностно-ориентированный подход (*student-focused, student-centered*), обучающиеся имеют тенденцию к пониманию смысла учебы. Они выступают в роли активных субъектов образовательного процесса и проявляют творческий подход к учебе. На противоположном полюсе – преподаватели, которые сосредоточены на себе и на том, что они делают (передача информации, структурированного знания). У таких преподавателей студенты выступают в роли пассивных реципиентов или проявляют ситуативную активность и ориентированы на воспроизводство знаний (репродуктивную деятельность) [7].

Проблема субъектности студента вуза в зарубежной литературе рассматривается с позиций его понимания смысла учебы; осознания ответственности за учебные достижения; самостоятельности при усвоении и применении знаний, овладении приемами умственной деятельности; способности к адекватной самооценке, сооцениванию и рефлексии; самоопределения (*self-determination*); автономии (*autonomy*). Названные факторы обеспечивают самоуправление учебной деятельностью.

Анализ литературы по теме развития субъектной позиции обучающихся вузов (Г. И. Аксенова, А. Г. Гогоберидзе, О. Д. Черкасова, Н. В. Щукина) и личные наблюдения в ходе образовательного процесса на протяжении 20 лет преподавания иностранного языка в Рязанском военном автомобильном институте (РВАИ) позволяют сделать следующий вывод. Развитие субъектности курсантов военного вуза происходит иначе, нежели в гражданском вузе и имеет свои особенности. На наш взгляд, это связано с характером учебно-профессиональной деятельности курсантов. На ход развития оказывают влияние два противоположно направленных вектора.

Один из них направлен в сторону характерных для военного вуза ограничений степени личной свободы (активности), особенностей межличностного общения и коммуникации. Данные ограничения связаны со служебной иерархией, строгой регламентацией норм поведения, ограничением в реализации потребностей и интересов, получении информации, общении с родителями и друзьями, с меньшей

автономией в учебных группах.

Другой вектор развития направлен на характер профессиональной деятельности в военном вузе. Психологи отмечают наличие в образовательной среде вуза деятельности, имитирующей профессиональную, как обязательное условие «присваивания» содержания учебного материала студентом, т. е. превращения базовых и теоретических знаний в личностное знание. В образовательной среде военного вуза не просто имитируется профессиональная деятельность, как, например, в гражданских вузах, а курсанты ежедневно помимо учебной деятельности несут еще и воинскую службу – вместе с офицерами несут наряды, караульную службу, участвуют в стрельбах, занимаются обслуживанием материально-технической части. В профессиональной деятельности накапливается жизненный и служебный опыт, формируется способность принимать решение, инициативность, что способствует развитию субъектной позиции курсанта и его социализации.

Д. И. Фельдштейн подчеркивал, что только общественно значимая деятельность обеспечивает оптимальное социальное развитие растущего человека. Только в полезной для общества деятельности «происходит расширение социального пространства растущего человека, формируется ответственность и за общечеловеческие дела, заботы, и за себя самого как хозяина своей собственной судьбы» [6. С. 22]. В условиях военного вуза такой общественно значимой деятельностью является воинская деятельность курсантов. В ней осуществляется активное взаимодействие общества и его субъекта. С момента поступления в вуз, принятия воинской присяги, подписания на 1-2 курсах контракта на службу офицером, выполнения первых актов служебной деятельности обучающийся постепенно переходит в новое состояние. Оно воспринимается им не только как возможность занять место во взрослом мире, «примерить на себя» его рамки, но и получить нравственное самоудовлетворение от осознания причастности к профессии «Родину защищать». Желание принести полученной профессией пользу государству и обществу, выполнить высокий общественный долг – данные социальные мотивы учебной деятельности согласно исследованию И. А. Володарской и А. С. Маркова, начиная со 2-го курса, выходят на 1-е место, опережая мотивы личного престижа [1].

В данной статье отражена практика развития субъектности курсантов путем использования активных форм организации учебного процесса на основе опыта преподавания иностранного языка в РВАИ. К активным формам обучения относят ролевые игры, написание рефератов, выполнение реферативных переводов, участие в военно-научном кружке (ВНК), научно-практические конференции, конкурсы (на звание лучшего автомобилиста, владеющего немецким языкам; на лучший перевод военно-технического текста), внеаудиторные мероприятия культурологической направленности, выполнение самостоятельных исследований либо под руководством ведущего преподавателя с последующим опубликованием результатов исследования в научном журнале.

Одной из эффективных форм работы является научно-практическая конференция, которая традиционно в конце учебного года проводится на кафедре иностранных языков РВАИ в рамках ВНК. В конференции принимают участие курсанты 1- 4 курсов и преподаватели кафедры. Форма проведения конференции – доклады и сообщения на русском и иностранных языках (английский, немецкий, французский) по темам, разрабатываемым самостоятельно в течение учебного года под научным руководством ведущего преподавателя в виде реферата или реферативного перевода, дискуссии по одноименным темам, презентации самостоятельно

выполненных учебных электронных продуктов. Обширная тематика, отобранная курсантами с учетом их познавательных интересов, позволила связать образовательный процесс с характером будущей профессиональной деятельности, осуществлять совместный интерактивный поиск материала. Курсант осуществляет выбор тематики с учетом своей мотивационной сферы и направленности личности в целом, рефлексивно осмысливает роль иностранного языка в своем личностном и профессиональном развитии.

При отборе материала для научных работ курсантов реализуется принцип междисциплинарности (иностранный язык, автомобильная техника, двигатели, экология, психология, культурология, история, философия).

С целью формирования командно-методических навыков, развития умений публичного выступления, само- и взаимооценки незадолго до конференции ее участники в соответствии с методикой А. В. Барабанщикова получили оценочные листы, по которым они должны оценить качество своего доклада. Уже в процессе подготовки к выступлению обучающиеся были нацелены на требования в плане содержания, методики изложения, речевого мастерства и личностных качеств.

Наше исследование показало, что данная методика побуждает обучающегося на стадии между завершением работы над рефератом и подготовкой к докладу к рефлексии: почему эта тема так затронула меня; удовлетворил ли полностью я свой интерес в ходе написания реферата; чего в нем не хватает; в чем проблема; как доступно, интересно и коротко изложить тему, чтобы она также заинтересовала моих товарищей; что лично я приобрел для себя в ходе исследования данной темы (новые знания, представления, понимание, ценности и отношения)? Т. Элиот писал, что в конце всех наших исследований мы должны прийти туда, откуда мы начали и осознать это место заново. Рефлексивное осмысление поставленных вопросов развивает новые мысли, предположения, замыслы и планы.

Большинство участников конференции – курсанты 2-го курса, закончившие изучение профессионально ориентированной части практического курса иностранного языка (военно-техническая и автомобильная тематика). Согласно тематическому плану изучения дисциплины курс завершается специальным разделом «Аннотирование и реферирование». На 2-ом курсе у курсантов ещё отсутствует опыт научной работы. Реферат является их первым опытом. Необходимо ознакомить обучающихся с основами научной работы курсанта (реферата): изучить способы и методы компрессии, научиться выделять основную мысль первоисточника, ключевые слова, научиться составлять аннотацию и резюме на родном и иностранном языке, изучить стандарт о структуре и правилах оформления научной работы.

Научная работа в письменном виде (реферат) существенно отличается от устной формы ее представления (доклад). Для того чтобы его представить, необходимо владеть навыком самопрезентации (*selfpromotion*). Возможности компьютерной техники в методическом кабинете института позволяют сделать цифровую запись своего выступления и оценить его как бы со стороны.

В конце конференции преподаватель также заполняет оценочный лист. После конференции у курсантов есть возможность сопоставить самооценку с оценкой преподавателя. Очень важно, чтобы не было больших расхождений между двумя этими оценками, так как в противном случае у обучающегося возникает неуверенность в своих силах, неудовлетворенность результатами своей деятельности, эмоциональный дискомфорт.

Субъектная позиция предполагает способность обучающегося к адекватной самооценке и взаимооценке. Вопрос взаимооценки в военном вузе звучит особен-

но остро и неоднозначно. В основе любой оценки лежит сравнение. В результате длительного наблюдения за динамикой развития сооценивания в военном вузе нами было установлено, что линия развития идет в направлении от отождествления с оценкой межличностных отношений к сравнению степени достижения личных успехов с требованиями преподавателя к данному виду деятельности. Еще восемь лет назад обучающиеся спрашивали: «Как я могу оценивать курсанта Кузнецова, если наши койки в казарме стоят рядом, в столовой мы за одним столом обедаем, и, вообще, мы вместе с ним 24 часа в сутки?» Постепенно курсанты переходят к сравнению своих результатов с результатами, достигнутыми другими обучающимися, выполнявшими аналогичную работу, и с положением дела в начале деятельности.

Наши исследования показали, что образовательная среда производит развивающий эффект, если в образовательном процессе имеют место ситуации проблематизации знаний. Не всякая тема имеет проблемный характер. Учебная проблема должна содержать внутренний конфликт между знанием и незнанием обучающегося. Она должна исходить как бы из его внутреннего плана. В результате ее решения обучающийся должен ответить на вопросы, которые он поставил себе сам, а не преподаватель.

Согласно теории когнитивной нагрузки профессора Дж. Свеллера понимание иностранного языка наравне с усвоением новых знаний и построением умозаключений относится к сложным когнитивным заданиям. В ситуации проблематизации знаний сложность удваивается из-за конфликта между формой и содержанием. Это можно объяснить на примере. Одно дело, когда вы изучаете неизвестный предмет на родном языке, совсем другое – тот же предмет на иностранном. Здесь очень важна и нужна помощь преподавателя. В процессе вербального межличностного общения курсанта и преподавателя последний должен создать такую ситуацию, в которой проблема приняла бы личностное значение для курсанта, вопросы, направленные для ее решения, исходили бы от самого обучающегося.

Выполняя реферативный перевод на тему «Экономичные автомобили», курсанту недостаточно было только описать данные автомобили, их технические характеристики, указать их преимущества и недостатки, перспективы развития. Проблема состоит в том, чтобы понять, почему при всей их экологичности они не имеют широкого распространения. Для этого необходим поиск дополнительной информации, сопоставление фактов, рассмотрение проблемы не в узком смысле, а умение видеть мир в развитии. В результате нашего исследования было установлено, что именно в проблемных ситуациях иностранный язык постепенно превращается из цели в средство получения новых знаний.

В другом докладе была сделана попытка отобразить исторический портрет выдающегося немецкого полководца и государственного деятеля Пауля фон Гинденбурга, рейхспрезидента Германии времен Веймарской республики, провозгласившего рейхсканцлером Адольфа Гитлера в 1933 г. С этого момента ведомая благочестивыми намерениями немецкая история начала свою дорогу в ад. Проблема состояла в том, чтобы показать противоречивость личности П. фон Гинденбурга и его роль в истории страны. Этого невозможно сделать, только изложив его биографию, без учета общественно-политических и экономических условий (особенностей исторической эпохи), которые так остро и правдиво описаны в романах Эриха М. Ремарка, и национального менталитета. Таким образом, наше исследование продемонстрировало широкие возможности развития культурологического мировоззрения обучающихся посредством иностранного языка.

Опыт учебного сотрудничества автора реферата о Гинденбурге и автора данной статьи в форме публикации отражен в сборнике научных трудов профессорско-преподавательского состава и курсантов, посвященном 40-летию кафедры иностранных языков РВАИ [4]. В результате такого рода сотрудничества преподавателя с обучающимся выигрывают оба его участника. Обогащается личный опыт и курсанта, и преподавателя, но на разных уровнях. Обучающийся приобретает новые знания, умения научно-практической деятельности: ставить проблему, обосновывать её, проводить анализ литературы, ставить цели, организовывать работу, логично излагать выводы и результаты работы. В ходе научно-практической деятельности активизируется познавательная мотивация. Открывая только что вышедший в печать сборник научных трудов со своей первой в жизни публикацией, выполненной совместно со своим преподавателем, 19-летний старший сержант или курсант испытывает глубокое самоудовлетворение, ранее не знакомое. Это открытие для себя нового вида деятельности, вернее себя в нем. Повышается самооценка обучающегося, приобретается опыт общения со старшим по социально-культурному статусу, но равным по человеческому – alter ego. Происходит проникновение в духовный мир друг друга, соприкосновение с субкультурой.

Для преподавателя такое сотрудничество несет новый контент знаний, положительные эмоции от общения, от результатов своего педагогического труда. Согласно социально-когнитивной теории личности А. Бандуры, рефлексия положительного опыта гораздо эффективнее, чем рефлексия ошибок и недочетов. Реципрокность (взаимоосуществляемость) этих двух явлений – развитие обучающегося через постоянное самосовершенствование преподавателя, которое является условием развития обучающегося – основное приобретение для образовательной среды. Таким образом, учебное сотрудничество, как гуманистическая идея совместной деятельности обучающихся и преподавателей сообщает развивающий эффект образовательной среде вуза.

Нами было установлено, что взаимодействие преподавателя и курсантов в виде учебного сотрудничества в сочетании с саморефлексией, ситуации проблематизации знаний, использование активных форм обучения, само- и взаимооценки способствуют повышению эффективности образовательного процесса. Такой подход учитывает эволюционный, нелинейный и контекстуальный характер обучения и задействует индивидуальное творчество обучающегося.

Чем курсанты старше, тем более самостоятельной становится их субъектная позиция, обогащается субъектный опыт, более сложными становятся операциональные составляющие деятельности. В упомянутом выше сборнике научных трудов опубликованы тезисы курсанта 4-го курса и автора данной статьи на тему «Идея «вечного двигателя»: мечта или реальность?» [5]. В тезисах кратко изложена авторская идея усовершенствования двигателя с помощью «бесконечного винта». При работе над изобретением курсант самостоятельно изучил теоретический материал по теме, ознакомился с имеющимися в Центре научно-технической информации г. Рязани рационализаторскими предложениями отечественных изобретателей и патентами на немецком языке. Результаты его технического творчества, оформленные в письменном виде и стилистически отредактированные автором данной статьи, легли в основу тезисов.

Исходя из выше изложенного, можно сделать следующие выводы.

В развитии субъектности обучающихся военного и гражданского вуза имеются различия. Основное влияние на развитие субъектности курсантов оказывают условия образовательной среды с включенной в нее профессиональной деятельностью,

подход преподавателя к пониманию проблем учения и обучения, тип управления учебной деятельностью, характер взаимодействия субъектов образовательной среды. Учебное сотрудничество преподавателей и курсантов является наиболее эффективным типом взаимодействия.

При использовании активных форм обучения и путем создания ситуаций проблематизации знаний курсанты самостоятельно осуществляют их поиск, у них происходит формирование адекватной самооценки, развитие способности к соучениванию, рефлексии, планированию и контролю всех компонентов учебной деятельности, таким образом, курсанты занимаются самоорганизацией учебной деятельности.

ПРИМЕЧАНИЯ

1. Володарская, И.А. Формирование профессионализма у курсантов-артиллеристов в процессе обучения электротехнике / И. А. Володарская, А. С. Марков. – Коломна: ВАУ ФК, 2004. – С. 53-54.

2. Психолого-педагогические проблемы развития школьника как субъекта учения / под ред. Е. Д. Божович. – М. ; Воронеж: МПСИ, НПО «МОДЭК», 2000. – 192 с.

3. Развитие субъекта образования: проблемы, подходы, методы исследования / под ред. Е. Д. Божович. – М.: ПЕРСЭ, 2005. – 400 с.

4. Селезнева, М. В. Противоречивые черты личности Пауля фон Гинденбурга, выдающегося немецкого полководца и государственного деятеля / М. В. Селезнева, А. А. Желудченко // Иностранный язык в современном обществе: инновационная политика (к 40-летию кафедры иностранных языков): сб. науч. тр. профессорско-преподавательского состава и курсантов / под общ. ред. А. Н. Герасимова. – Рязань: РВАИ, 2008. – С. 184-190.

5. Селезнева, М. В. Идея «вечного двигателя»: мечта или реальность? / М. В. Селезнева, Д. М. Михайлов // Там же. – С. 181-184.

6. Фельдштейн, Д. И. Психология развития человека как личности: Избранные труды: В 2 т. / Д. И. Фельдштейн. – М. ; Воронеж: МПСИ, НПО «МОДЭК», 2005. – Т. 1. – 568 с.

7. Akerlind, G. S. A new dimension to understanding university teaching / G. S. Akerlind // Teaching in Higher Education. – 2004. – Vol. 9. – No. 3. – P. 363-375.

РЯЗАНСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ ИМ. С. А. ЕСЕНИНА

УДК 37.013
ББК 74.00
Общая педагогика

СТУДЕНЧЕСКИЙ КОЛЛЕКТИВ:ОСНОВЫ ФОРМИРОВАНИЯ И ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В КОНТЕКСТЕ МНОГОУРОВНЕВОГО ОБУЧЕНИЯ И ВОСПИТАНИЯ

Е. В. Сидоркина

В данной статье представлены основные этапы разработки теории коллектива в отечественной и зарубежной педагогике и их отличительные особенности. Также рассматриваются социально-педагогические аспекты формирования личности в студенческих группах в контексте многоуровневого обучения и воспитания. Анализируются факторы, обуславливающие повышение роли этих групп в воспитательном процессе и развитие их до уровня коллектива. Даются практические рекомендации по управлению этим развитием.

Ключевые слова
Студенческий коллектив, формирование личности, многоуровневое обучение и воспитание, компетентностный подход

В современном мире развитие человечества приобретает всё более динамичный характер. Изменившаяся социокультурная ситуация в стране предъявляет новые требования к выпускнику вуза: быть инициативным, мобильным, обладать чувством ответственности за судьбу Родины, за её процветание. Об этом свидетельствует анализ любой сферы общественной жизни. Смена идей, знаний, технологий происходит скорее, чем смена одного человеческого поколения. В соответствии с Законом РФ «Об образовании» функции воспитания таковы: «воспитание гражданственности, трудолюбия, уважение к правам и свободам человека, любви к окружающей природе, Родине, семье»[7. С. 2]. Следовательно, воспитательные цели вуза должны быть направлены на формирование не только специалиста- профессионала, но и гражданина-патриота, гуманиста, человека культуры, воспитанного в духе коллективизма, но с учетом современных реалий. Сформировать эти качества у студентов можно только в результате целенаправленной воспитательной работы в вузе.

Данное положение приобретает особое значение в условиях перехода России к Болонскому соглашению. Неслучайно в число показателей аттестации вузов включен показатель «воспитательная деятельность», а в ходе разработки Федерального государственного стандарта высшего образования третьего поколения рассматриваются требования к

результатам освоения образовательных программ подготовки бакалавров и магистров, связанные с развитием у студентов личностных качеств, характеризующих их отношение к своей деятельности, к себе, к коллективу, обществу, к государству.

Реформа образования, происходящая в соответствии с требованиями Болонской декларации, обусловила проникновение в теорию и практику отечественной педагогической мысли новых идей, подходов, принципов, форм организации и методов реализации процессов обучения и воспитания. Одним из таких ключевых понятий современного образования стал компетентностный подход, который ориентируется на цели – векторы образования: обучаемость, самоопределение, самоактуализация, социализация и развитие индивидуальности. Особенность компетентностного обучения состоит не в усвоении готового знания, а в том, что «прослеживаются условия происхождения данного знания» [6. С. 38]. Но самым важным является то, что данный подход способствуют обеспечению жизнедеятельности человека и адекватности его взаимодействия с другими людьми, группой, коллективом. Но необходимо учитывать тот факт, что введение многоуровневой системы высшего образования было обусловлено не столько внутренними, сколько внешними факторами [5. С. 28]. Поэтому внедрение отдельных компонентов в образовательный процесс должно быть постепенным.

Ещё одной причиной, делающей неправомерным построение воспитательного процесса в вузе по-старому является то, что в последние десятилетия приоритет в системе высшего образования был отдан организации учебного процесса, а воспитательная функция значительно угасла. Это привело к утрате опыта общественной жизни у молодежи, опыта воспитательной деятельности у профессорско-преподавательского состава. Накапливается целый ряд других проблем: исчезает студенческая социально-позитивная инициативность, содержание и организация воспитательной работы часто не соответствует возрастным потребностям и интересам студентов. В результате преподаватель отдаляется от проблем студента, и он остаётся один на один с «вызовами» нового времени.

Сегодня как никогда актуально создать предпосылки для обновления содержания воспитания в вузе, которое необходимо сосредоточить на формировании гуманистических социально значимых ценностей и образцов гражданского поведения. Современное воспитание студентов, несмотря на изменения социокультурной обстановки, приоритетных ценностей человека, следует строить с опорой на достижения коллективного воспитания в вузе в советский период и зарубежный опыт воспитания, основанный на сотрудничестве, партнерстве. Уход от коллектива как средства и формы учебно-воспитательной работы в 90-е годы XX в. негативно отразился на чертах современной молодежи. Стали развиваться эгоцентрические позиции и настроения, прогрессировать негативные тенденции в молодежной среде: преступность, наркомания. Для этого периода характерна сильная критика А. С. Макаренко как разработчика концепции воспитания, ведущей к тоталитарному подчинению личности. Этот этап давно пройден, а переосмысление концепции А. С. Макаренко применительно к изменившимся российским условиям пока так и не произошло [8. С. 47].

Положительное влияние на личность группы и коллектива отмечали многие ученые, принадлежащие к различным научным сферам – педагогики, психологии, социологии, философии: Е. А. Аркин, В. С. Агеев, Дж. Бах, В. М. Бех-

терев, Н. В. Бондарева, В. Г. Иванов, А. Н. Лутошкин, А. С. Макаренко, Л. И. Новикова, А. В. Петровский, В. А. Сухомлинский, Н. Триплетт, Л. И. Уманский и др. Первый социально – психологический эксперимент, проведённый Н. Триплеттом в 1887 г. показал, что велосипедисты значительно увеличивают скорость только в присутствии других велосипедистов. Данный феномен получил название «эффект социального облегчения» и послужил своеобразным толчком для разработок теорий по объединению людей в группы, где они получали возможность психологической поддержки благодаря этому феномену [16. С. 27]. Также известный американский психолог К. Рудестам отмечал, что отдельно взятому учащемуся уделяется меньше внимания в коллективе, чем при индивидуальной работе, однако успехи коллектива намного выше индивидуальных. Это обусловлено тем, что коллектив является обществом в миниатюре. Потенциальным преимуществом коллектива является возможность получения поддержки от людей, которые имеют подобные проблемы и переживания. Только в коллективе должным образом происходит понимание, восприятие ценностей и потребностей других индивидуумов. В результате благодаря происходящим в коллективе взаимодействиям между учащимися устанавливается эмоциональная связь. В атмосфере взаимного доверия и единения учащимся легче проявить лучшие черты своей натуры.

В дальнейшем развернувшаяся программа экспериментальных исследований преследовала две цели, чётко сформулированные В. М. Бехтеревым и М. В. Ланге: во-первых, выяснить «как именно проявления личности меняются в коллективе или, точнее, что делается с личностью, когда она становится участником деятельности целого коллектива», во-вторых, определить «чем вообще реакция коллективной личности на то или иное событие или явление отличается от реакции, свойственной отдельной личности при тех же самых или приблизительно одинаковых условиях» [2. С. 45].

В результате все эти исследования показали, что именно в коллективе человек может достичь более высоких результатов. Необходимо учитывать тот факт, что в период обучения в вузе у человека происходит наиболее интенсивное освоение культуры человеческих отношений, общественного опыта, социальных норм, ролей, ценностей, новых видов деятельности и форм общения. В сформировавшемся коллективе данные процессы протекают намного эффективнее.

Самым первым и одним из важных шагов в воспитании студенчества является формирование коллектива с выработанными общественно значимыми целями, органами самоуправления. Именно сформировавшийся студенческий коллектив вырабатывает командный дух и одновременно является источником индивидуального развития.

Проблема формирования студенческого коллектива является одной из важнейших в области педагогики. Неоспоримый вклад в решение данной проблемы внёс А. С. Макаренко, сформулировавший закон жизни коллектива (движение – форма жизни коллектива, остановка – форма его смерти), принцип перспективных линий, определивший этапы его развития.

Как отмечает А. Н. Лутошкин, в отечественной педагогике исследования коллектива учащихся началось со стремления отыскать факторы, которые способствуют его формированию [10. С. 97]. Однако исходное понятие коллектив рассматривается педагогами по-разному. Так, Е. А. Аркин выделял коллектив из других форм социальной организации, указывая при этом на особую важность таких коллективообразующих

переменных, как длительность совместной жизнедеятельности людей, степень организованности, условия формирования жизненного единства членов коллектива. В отличие от Е. А. Аркина, В. М. Бехтерев распространял понятие «коллектив» на все виды общностей, включая в них такие, как толпа, армия, преступная группа. Он отмечал, что в сформировавшемся коллективе у его членов всегда имеет место общность интересов [1. С. 43]. А. С. Макаренко предложил новаторский подход к изучению коллектива. Он считал идеальным только такой коллектив, который «одновременно ощущает и свое единство, спаянность, крепость и в то же время ощущает, что это не компания друзей, которые договорились, а это явление социального порядка, коллектив, организация, имеющая какие-то обязанности, какой-то долг, какую-то ответственность» [11. С. 243]. А. Н. Лутошкин главными признаками сложившегося коллектива учащихся считал организованность группы, интеллектуальное и эмоциональное единство, социальную направленность групповой деятельности [9. С. 41]. Л. И. Уманский к самому существенному качеству группы относит уровень её социально-психологической зрелости. Именно уровень социально-психологической зрелости превращает группу в качественно новое социальное образование, новый социальный организм – в группу-коллектив (всякий коллектив-группа, но не всякая группа-коллектив) [17. С. 25].

В свою очередь зарубежные исследователи (К. Левин, К. Рудестам, Ф. Олпорт, Н. Триплетт и др.) выделяли следующие факторы, определяющие развитость коллектива учащихся: сплоченность, вера в успешность группового процесса, альтруизм, осознание в процессе группового общения общности своих проблем с проблемами других, взаимоподдержка, развитие межличностных умений.

Таким образом, отечественные педагоги рассматривают коллектив учащихся неразрывно от его социально значимой деятельности и процесса её организации членами группы. Западные специалисты в основном рассматривают коллектив как источник решения индивидуальных проблем.

Как отечественные, так и зарубежные авторы (Е. В. Бондаревская, А. Н. Лутошкин, Н. С. Мансуров, Р. С. Немов, А. В. Петровский, М. Робер, К. Рудестам, Ф. Тильман и др.) полагают, что такие показатели как взаимопонимание, благоприятный психологический климат, сплоченность, чувство причастности к группе существенны при определении развитости коллектива. Только, если западные специалисты считают главным психологическое эмоциональное благополучие членов коллектива учащихся, то отечественные педагоги выделяют психологическое эмоциональное единство как признак сформированности коллектива. Зарубежные исследователи не уделяют должного внимания таким показателям коллектива как общая социально значимая цель, совместная деятельность для достижения поставленной цели, общая организация этой деятельности. Но, несмотря на разные взгляды по отдельным вопросам все исследователи признают преимущества коллективных объединений для развития личности будущего специалиста.

Так, Е. В. Бондаревская в своих работах отмечает, что объединение студентов для воспитания и обучения – неизбежная форма работы с ними и сегодня и в будущем; объединение – в различных формах – всегда выигрышнее самой безупречной индивидуальной работы с учащимся [4. С.79]. Но, при этом не стоит умалять достоинств индивидуальной форм работы. Индивидуализм и коллективизм как принципы воспитания личности человека необходимо признать равноценными.

Как высокоорганизованная группа гу-

манистической направленности современный коллектив является наиболее комфортной средой развития и самореализации каждого ее члена и поэтому должен рассматриваться как продуктивная форма организации и необходимое условие воспитания личности. Подлинно научный, полноценный индивидуальный подход возможен только при коллективной организации деятельности, где каждый может найти уникальное место, раскрыть и развить свои неповторимые способности, получить признание и высокую оценку других.

Отмечая в целом рост интереса к проблеме формирования коллектива учащихся высшей школы, следует признать наличие существенных противоречий, обусловленных как внешними, так и внутренними факторами развития образования в современных условиях.

– с одной стороны имеется большое количество исследований, как в общей теории, так и в технологии педагогической деятельности относительно необходимых предпосылок формирования коллектива учащихся высшей школы, с другой – крайне слабо раскрыта эта проблема в современных реалиях, когда образование не ограничивается обучением, а предъявляет всё новые и новые требования к будущему специалисту;

– с одной стороны, явное стремление будущего специалиста к повышению уровня своей общекультурной подготовки, возрастающие требования государства, общества и отдельной личности к качеству образования, с другой – отсутствие комплекса организационно-педагогических мер, способствующих формированию коллектива в рамках современной многоуровневой концепции воспитания и обучения.

Для успешного выполнения возложенной на академическую группу задачи – формирование у каждого студента качеств всесторонне развитой личности – необходимо, чтобы сама группа была не формальным объединением равных по возрасту, жизненному опыту и характеру молодых людей, а спаянным воедино коллективом, живущим общими целями, интересами и общественной работой [13. С. 10].

Педагогам-кураторам необходимо помнить, что на первом организационном этапе группа учащихся вуза не является коллективом, так как создана она из студентов с различным жизненным опытом, взглядами, целями. Главным организатором жизни и деятельности группы в этот период является педагог, который должен стремиться превратить «организационную единицу» в коллектив, в котором существует достаточно высокая степень совпадения оценок членов коллектива по отношению к значимым для коллектива объектам [14. С. 48]. Педагогу необходимо изучить каждого члена группы, его характер, интересы. Это позволит выявить лидеров группы, ее актив, которые уже станут играть главную роль на следующем этапе развития коллектива. В этот период коллектив переживает морально-волевое напряжение, связанное с сознательным стремлением всех его членов к реализации коллективных целей. Он становится способным требовать от своих членов определенных норм поведения.

Образующаяся в процессе совместной деятельности и общения сеть внутриколлективных отношений – деловых и эмоционально-психологических приводит к возникновению особого свойства коллектива – поля интеллектуально-морального напряжения, которое характеризует коллектив как целостную систему. Выражая складывающиеся в коллективе отношения, нормы поведения, ценности, общественное мнение, поле является одной из основных характеристик коллектива как субъекта воспитания, ибо эти образования действуют на человека не как отдельные фак-

торы, а в определенной целостности. Поле зависит от состава коллектива, уровня их развития, характера деятельности и общения, от стиля отношений педагога к коллективу. Являясь функцией отношений в среде коллектива, оно в свою очередь влияет на эти отношения, в значительной степени определяя их характер [12. С. 62-63]. В тех случаях, когда формальная и неформальная структуры коллектива противоречат друг другу, в коллективе может возникнуть двойное поле, проявляющееся в противоречивых ценностях, принятых коллективом официально и родившихся в сфере неофициального общения, в наличии двух типов общественного мнения (например, осуждение тех или иных поступков на собрании и культивирование их в повседневной жизни) [15. С. 58].

На следующем этапе основная цель педагогов-кураторов состоит в формировании актива, который в полной мере способствует реализации тех воспитательных функций, ради которых создавался коллектив. Но для формирования студенческого коллектива важен не только удачный выбор актива, ни один учащийся не должен выпадать из поля зрения педагога и теряться в общей массе.

На третьем этапе завершается процесс формирования самоуправления в студенческом коллективе, складывается благоприятный психологический климат в группе, появляется инициатива в совместном достижении поставленных целей. В этот период педагог должен стремиться в полной мере раскрыть индивидуальность каждого члена коллектива.

Конечно, выделение трех этапов в едином процессе формирования коллектива условно, так как, организуя его жизнедеятельность, педагог одновременно регулирует, возникающие в коллективе отношения, которые определяют его эффективность в качестве инструмента воспитания всех его членов и каждого в отдельности. Но, вместе с тем, существует определенная последовательность: нельзя управлять коллективом, предварительно не создав его; нельзя эффективно использовать коллектив в целях всестороннего развития его членов, если в нем не сложились благоприятные условия, свидетельствующие о том, что коллектив достиг второй стадии своего развития; нельзя переоценивать роль куратора как наставника и непосредственного организатора дружного и работоспособного коллектива. Если на младших курсах закладываются основы коллектива студенческой группы, укрепляется руководящая роль актива, то старшекурсники, опираясь на созданные традиции коллектива, развивают и укрепляют их, творчески решая все вопросы жизни своей группы.

Студенческая группа тогда будет представлять из себя социально зрелый подлинный коллектив, когда она овладеет высоким уровнем организационного единства, когда в основе этого единства лежат общественно ценные мотивы и цели [3. С. 22].

Таким образом, сформировавшийся коллектив студентов оказывают мощное социализирующее и воспитательное воздействие на личность студента. В группе учащихся вуза происходят динамичные процессы структурирования, формирования и изменения межличностных взаимоотношений, распределения групповых ролей и выдвижения лидеров и т. п. Все эти групповые процессы оказывают сильное влияние на личность студента, на успешность его учебной деятельности, профессионального становления и на его поведение. В контексте многоуровневого обучения и воспитания идея равенства, партнерства и взаимного уважения должна стать ключевой в процессе формирования студенческого коллектива.

ПРИМЕЧАНИЯ

1. Бехтерев, В. М. Коллективная рефлексология. – Пг.,1921. – 432 с.

2. Бехтерев, В. М., Ланге, М. В. Влияние коллектива на личность // Педология и воспитание. – М., 1928. – 134 с.

3. Бобовников, А. Д., Широкова, Н. А. Некоторые вопросы комплексного подхода к воспитанию студенческих коллективов. – Днепропетровск, 1980. – 34 с.

4. Бондаревская, Е. В., Кульневич, С. В. Педагогика: личность в гуманистических теориях и системах воспитания. – Ростов/н/Д, 1999. – 560 с.

5. Гильмиярова, С. Г. Многоуровневое высшее образование: американский опыт и российские перспективы // Alma mater (Вестник высшей школы). – 2008. – №1. – С. 26-28.

6. Громыко, Ю. В. Понятие и проект в теории развивающего образования В. В. Давыдова // Известия РАО. – 2000. – №2. – С. 34-42.

7. Закон РФ от 10.07.1992 № 3266-1 «Об образовании».

8. Луков, Вал., Гневашева, В., Захаров, Н., Луков, Вл., Луков, С., Намлинская, О. Социальные и культурные ценностные ориентации молодежи // Alma mater (Вестник высшей школы). – 2008. – №2.– С. 46-56.

9. Лутошкин, А. Н. Эмоционально-динамический стиль группового поведения // Социально-психологические проблемы личности и коллектива. – Ярославль, 1977. – 40-47с.

10. Лутошкин, А. Н. Эмоциональные потенциалы коллектива. – М.: Педагогика, 1988. – 128 с.

11. Макаренко, А. С. Общие вопросы теории педагогики. Воспитание в советской школе // Собр. соч. в 7 тт. – Т. 5 – М., 1960. – 558 с.

12. Макаренко, А. С. Соч. – Изд-во: АПН РСФСР. – Т. 5. – 1958. – 465 с.

13. Методические рекомендации «Академическая группа – основа формирования будущего специалиста» / Под. ред. И. Л. Наумченко. – Саранск, 1980. – 66 с.

14. Новикова, Л. И. Педагогика детского коллектива. Вопросы теории. – М.: Педагогика, 1978. – 143 с.

15. Петровский, А. В. Психологическая теория групп и коллективов на современном этапе // Вопросы психологии. – 1977. – №5. – С. 48-60.

16. Старцев, М. В. Взаимодействие преподавателей и студентов вуза в условиях учебно-воспитательного коллектива // Теория и практика образования: история и современность. – Вып. 14. – Липецк, 2005.– С. 25-37.

17. Уманский, Л. И. Личность. Организаторская деятельность. Коллектив. (Избранные труды). – Кострома: Изд-во Костромского гос. ун-та, 2001. – 208 с.

ИНСТИТУТ ПСИХОЛОГИИ РАН

УДК 159.9
ББК 88.4

ПСИХОЛОГИЯ

МЕТОД ИССЛЕДОВАНИЯ ЦЕННОСТНО-СМЫСЛОВЫХ КОНСТРУКТОВ ЛИЧНОСТИ ПРОФЕССИОНАЛА[1]

А. Л. Сыркина

Статья посвящена изучению ценностно-смысловых компонентов профессиональной мотивации специалистов локомотивных бригад. Проведен анализ методических подходов к изучению ценностно-смысловой сферы личности профессионала. Определена актуальность совершенствования диагностического инструментария исследования ценностно-смысловых характеристик личности с целью повышения надежности прогнозирования профессиональной пригодности. В работе обосновывается необходимость модификации методики «Ценностно-смысловые конструкты профессиональной мотивации», и возможность ее использования для оценки специалистов локомотивных бригад в системе профессионального отбора и аттестации.

Ключевые слова
Профессиональная мотивация, ценностно-смысловые конструкты, репертуарные решетки, «настройка» методики, семантическое пространство, модельные карты

Анализ современного состояния проблемы изучения ценностно-смысловой сферы профессиональной мотивации показывает, что, по мнению ряда отечественных и зарубежных авторов (Ананьев Б. Г., Леонтьев А. Н., Рубинштейн С. Л., Ядов В. А., Леонтьев Д. А., Rokeach M., и др.) задача практического изучения ценностно-смысловых компонентов мотивации является весьма актуальной во многих областях и направлениях современной психологии, однако в настоящее время существует очень ограниченное количество психодиагностических инструментов, позволяющих получать надёжную информацию о данной сфере личности.

Опираясь на анализ опыта разработки экспериментальных методов изучения ценностно-смысловой сферы, проведённый рядом авторов (Смирнов, 1996, Сенин, 2000 и др.) можно выделить следующую классификацию методов сбора данных о ценностях и смыслах: опросники, либо с готовым списком ценностей, либо предполагающие полноту представления всех аспектов какой-либо группы или одной ба-

[1] Исследование выполнено под научным руководством профессора В. А. Бодрова.

зовой ценности (методика М. Рокича (Rokeach Value Survay) и её последующие адаптации А. Гоштаутасом. А. А. Семеновым, В. А. Ядовым, Д. А. Леонтьевым и производные от неё методики S. Schwartz, Е. Б. Фанталовой и т. д.); проективные техники (незаконченные предложения, сочинения, свободные высказывания, ассоциации и т. п., например, методика C. Cantrill, методика Г. Олпорта и т.д.); психометрические методы (опросник Эдвардса, методика В. Д. Шадрикова, тест Е. А. Климова и д.р.); психосемантические подходы (психосемантический дифференциал Ч. Осгуда, репертуарные решетки Дж. Келли, и производные от них методы).

Недостаточная методическая обеспеченность исследований ценностно-смысловых характеристик личности в значительной степени обусловлена рядом причин, к которым следует отнести, во-первых, установочный характер ответов испытуемых на субъективно значимые вопросы при использовании существующих опросников; во-вторых, отсутствие либо незначительная выраженность генетической детерминации ценностно-смысловой сферы человека, наследственной обусловленности её образований; в-третьих, высокую значимость средовых, социогенных влияний; в-четвертых, определенную роль бессознательного компонента при формировании ценностно-смысловой сферы.

Определенные методические затруднения обусловлены не всегда обоснованным расширением области применения тестов (опросников), что сопровождается снижением их эффективности, возникновением резистентности к тестам, как результат личностного сопротивления вследствие психологической защиты испытуемых в связи с опасением возможных негативных последствиях использования результатов тестирования в их профессиональной карьере. Психологическая защита выступает мощным рубежом для проникновения во внутренний мир человека и обеспечивает неповторимость и сохранность индивидуальной картины мира – как целостной, многоуровневой системы представлений, суждений, отношений человека к миру, другим людям, себе. Обеспечение сохранности и уникальности внутреннего мира человека и защиту его индивидуальной картины мира можно назвать «психологическим иммунитетом». Есть основания для предположения о том, что резистентность, обусловленная «психологическим иммунитетом», проявляется при использовании различных методов анкетирования и интервью, когда установочный характер ответов продиктован, как правило, стремлением испытуемого отразить ценностно-смысловое пространство личности так, чтобы предстать перед экспериментатором в ходе психологических испытаний в максимально желательном свете, достичь социального одобрения. Частично эта проблема преодолевается использованием в структуре опросных методов шкал достоверности («лжи»), которые содержат малозначимые, но социально одобряемые утверждения, с которыми проявляющий неискренность испытуемый стремится соглашаться. Однако, не все искажения, приводящие к снижению достоверности опросных методов, имеют «осознанную» природу. В ряде случаев искажения при тестировании обусловлены бессознательными механизмами защиты.

В значительной степени эта проблема сознательного и неосознанного искажения результатов психологического тестирования может быть преодолена при условии применения, наряду с опросными методами, проективных тестов, однако результаты, полученные с их помощью, достаточно сложны в интерпретации и во многом зависимы от подготовленности, опыта и индивидуальных пристрастий экспериментатора. На практике субъективизм экспериментатора может трансформироваться в эффект отражения элементов индивидуальной картины мира психолога, проводящего тестирование и интерпретацию результатов обследования.

Перечисленные диагностические трудности побуждают исследователей предпринимать дальнейшие шаги к поиску более информативных методов психодиагностики. Одним из путей решения проблемы является использование психосемантического подхода, отличительная особенность которого заключается в том, что личность рассматривается как носитель определенной картины мира, как некоторый микрокосм индивидуальных значений и смыслов, а главной задачей выступает реконструкция системы значений, через призму которой происходит восприятие субъектом мира (Петренко, 1983). При этом, от испытуемого скрыта действительная цель исследования, что в свою очередь в определенной мере компенсирует механизмы психологической защиты.

Теоретико-методологическими основами нашего исследования принимаются положения ряда психологов: Д. А. Леонтьева о проявлении ценностей в форме регуляторов поведения человека, диспозиционная концепция регуляции социального поведения В. А. Ядова (многоуровневая система установок), высшим уровнем которой являются ценностные ориентации, а также, положение М. Рокича о классификации ценностных ориентаций на: ценности-цели (терминальные ценности) и ценности-средства (инструментальные ценности), соответствующие пониманию первых как жизненных целей, а вторых – как способов их достижения.

Одним из подходов в изучении и оценке ценностно-смысловых компонентов мотивационной сферы субъекта труда является использование метода, разработанного в русле психосемантического подхода на основе техники репертуарных решеток Дж. Келли (1955).

Техника репертуарных решеток была разработана американским психологом Джорджем Келли в рамках предложенной им в 1955 г. теории персональных конструктов. Философским и гносеологическим основанием теории Дж. Келли, явился разработанный им же принцип «конструктивного альтернативизма», в соответствии с которым модель поведения личности описывается как исследовательское поведение. Согласно Дж. Келли, каждый взрослый человек, подобно ученому, строит свое поведение на основе собственной «теории личности», и потому «имплицитной», что, по мнению Келли она является не вполне осознаваемой (Kelly, 1955).

Складывающиеся на основе субъективного опыта устойчивые способы, схемы, классификации, которые человек использует, чтобы осознать или объяснить происходящее, Дж. Келли назвал персональными конструктами. Конструкт (от англ. construct – строить) – это понятие включает в себя особенности всех известных познавательных процессов (восприятия, памяти, мышления и речи). Благодаря конструктам, человек не только познает мир, но и устанавливает межличностные отношения. Конструкты, которые лежат в основе этих отношений, называются персональными (или личностными) конструктами (Франселла, Баннистер, 1987).

Оригинальное название предложенного Келли метода исследования – «репертуарный тест ролевого конструкта» (role construct repertory test), сокращенно «Рептест». Репертуарный тест первоначально применялся как индивидуальный диагностический инструмент клинической психологии. В матрице теста в качестве ролей Келли использовал список из 24 ролевых персонажей, затем из 22 (учитель, жена, начальник, мать, отец, коллега по работе, с которым вы легко ладили, коллега с которым вам было трудно достичь взаимопонимания, самый умный человек, самый удачливый и т. д.) относящиеся к семи группам: «Я», «Семья», «Отношения», «Близкие», «Ситуативные персонажи», «Авторитет», «Ценности». Позднее последователи Келли используя собственные модификации методики в своих целях в качестве ролевого списка использо-

вали самые разнообразные наборы элементов: профессии, эмоции, ситуации, болезни, помещения, фотографии людей, карточки теста Роршаха, магазины, иностранные государства и т. д.

Цели и направления, в которых использовались различные модификации репертуарных решеток также были весьма разнообразными. К последователям, продолжающим и развивающим идеи Келли можно отнести Морис, Леви, Хинкла, Ландфилда, Франселлу и Банистера. Были предложены различные варианты решеток, кроме оценочной (классической), такие как ранговая (Фелинды Салмон), импликативная (Хинкл) и др. На сегодняшний день существует множество литературы, в том числе и на русском языке посвященной технике репертуарных решеток. В Интернет-пространстве существует система сайтов, принадлежащих разным странам и посвященных направлению психологии персональных конструктов (http://www.oikos.org/biblen.htm; http://www.pcp-net.org/encyclopaedia, и др.)

В настоящем исследовании одной из основных задач являлась модификация метода репертуарных решеток с целью расширения инструментария диагностики и прогнозирования ценностно-смысловой сферы, как одного из определяющих компонентов профессиональной мотивации. Исследование проводилось на профессиональной выборке специалистов локомотивных бригад. Представители данной профессии были выбраны в качестве исследуемой выборки в связи с актуальностью повышения эффективности диагностики и прогнозирования ценностно-смысловых компонентов их профессиональной мотивации, в целях повышения надежности профессионального отбора и аттестации.

Несмотря на очевидную актуальность разработки и применения психодиагностических технологий, позволяющих выявлять и оценивать ценностно-смысловые компоненты профессиональной мотивации у специалистов локомотивных бригад, в настоявшее время в практике профессионального психологического отбора и аттестации машинистов и их помощников указанная категория методик не применяется (Бодров, Сыркина, 2006). Мы видим решением данной проблемы использование репертуарных решеток в совокупности методик направленных на изучение различных аспектов и компонентного состава ценностно-смысловой сферы профессиональной мотивации. Использование репертуарных решеток, как метода ориентированного на оценку индивидуального своеобразия личности, а не на измерение степени отклонения измеряемого параметра от среднестатистической нормы, позволяет реализовать субъектный подход в изучении ценностно-смысловой сферы. Кроме того, одним из основных преимуществ данного метода является возможность «настройки» его на реконструкцию самых разнообразных областей субъективного опыта человека, по средствам выявления ценностно-смысловых конструктов. В соответствии с целями нашего исследования, значимым представляется анализ профессиональной стороны ценностно-смысловой сферы работников локомотивных бригад. Однако использование репертуарных решеток позволяет изучать профессиональный аспект ценностно-смысловых компонентов мотивации не изолированно, а в системе отношений личности (межличностных взаимоотношений, отношений в семье, самооценки и т. п.), тем самым, повышая уровень диагностических (т. е. определяя место профессиональных ценностей в системе ценностно-смысловой сферы) и прогностических возможностей.

Исходя из принципов системного и деятельностного подходов мы стремились изучать ценностно-смысловые компоненты профессиональной мотивации, учитывая ее статус подструктуры личности, и использовали совокупности методик направленных на изучение различных ее

аспектов и компонентного состава. Для изучения ценностных приоритетов и степени диссоциации в мотивационно-личностной сфере использовалась методика «Уровень соотношения «ценности» и «доступности» в различных жизненных сферах» (УСЦД) Е. Б. Фанталовой. Кроме того, был применен тест «Смысложизненных ориентаций (СЖО)» Д. А. Леонтьева для исследования уровня осмысленности жизни.

В основу модифицируемой методики был взят классический вариант репертуарных решеток Келли, который известен как «оценочная решетка» (Франселла, Баннистер, 1987). В соответствии с целями исследования, была предпринята попытка «настроить» методику на изучение ценностно-смысловых компонентов профессиональной мотивации специалистов локомотивных бригад (ЦСКПМ) Опираясь на технологии, разработанные Келли и его последователями и учитывая специфику исследуемой профессиональной выборки, была осуществлена модификация метода, которая заключалась в работе по трем направлениям: 1) определение содержания и количества элементов; 2) определение количества и способа выявления конструктов; 3) формулирование инструкции.

В соответствии с традициями концептуальных подходов Дж. Келли под элементами понимаются объекты, которые отбираются таким образом, чтобы в своей совокупности они представляли репрезентативную выборку относительно исследуемой области (Похилько, Федотова, 1984; Франселла, Баннистер, 1987.) Элементы оцениваются испытуемым в ходе обследования, и служат, для того чтобы путем их сравнения выявить индивидуальные категориальные структуры испытуемого. Выбор элементов ролевого списка это один из основных способов «настройки» методики на интересующую область исследования. В нашем исследовании, в своем окончательном варианте ролевой список состоял из 18 элементов, и включал в себя следующих персонажей: 1) «Я в настоящем»; 2) «Я в прошлом»; 3) «Я в будущем»; 4) «Мой отец»; 5) «Моя мать»; 6) «Друг детства»; 7) «Друг»; 8) «Мой начальник»; 9) «Человек на которого я не хочу быть похожим»; 10) «Человек, достигший высот в науке, искусстве»; 11) «Человек, который, по моему мнению, не сможет стать профессионалом (машинистом)»; 12) «Человек, достигший успеха в профессии машинист»; 13) «Неудачник»; 14) «Я глазами окружающих»; 15) «Я, каким бы я хотел быть (Я идеальное)»; 16) «Человек достигший успеха в спорте»; 17) «Больной человек»; 18) «Человек, которого я люблю».

Логику выбора ролей ролевого списка проиллюстрируем на примере нескольких значимых для нашего исследования диагностических блоков: блок «Динамика личностного и профессионального роста», блок «Мотивация достижения профессиональных успехов» и блок «Умение быть хорошим исполнителем, подчиненным, не конфликтность».

Введение в ролевой список таких ролей как «Я в настоящем»; «Я в прошлом»; «Я в будущем» – осуществлялось с целью выявления имплицитной оценки испытуемым своего личностного и профессионального развития на таких жизненных отрезках как «прошлое-настоящее» и «настоящее-будущее», и таким образом, оценить наличие личностного роста, его поступательность и перспективы и направленность развития в будущем.

Объекты «Человек, достигший успеха в профессии машинист» и противоположный ему «Человек, который, по моему мнению, не сможет стать профессионалом (машинистом)» были введены в репертуарный список для выявления оценочных шкал, характеристик, личностных и профессиональных качеств которые являются важными для испытуемого в оценке своей профессиональной сферы, себя в профессии, и других людей.

Элемент «Мой начальник» вводился в ролевой список с целью определения на основании отношения испытуемого к начальнику, степени конфликтности испытуемого в роли подчиненного, оценки умения испытуемого соблюдать субординацию, быть хорошим исполнителем и т.д.

Такое содержание и количество ролей оказалось наиболее оптимальным для нашего исследования, т.к. содержательно включает все необходимые элементы, способствующие выполнению правила репрезентативной выборки для исследуемой области, в данном случае профессиональной сферы специалистов локомотивных бригад, которая рассматривается нами в системе отношений личности.

Опираясь на то, что существуют осознаваемые и неосознаваемые конструкты, вербализованные и невербализованные, в ходе тестирования с помощью репертуарных решеток исследователь я эксплицирует эту не вполне осознаваемую, так называемую «имплицитную теорию личности» (Шмелев, 2002).

В ходе модификации репертуарных решеток, в качестве способа выявления и «вызывания» конструктов был выбран метод триад, как механизм, наиболее отражающий теоретические представления Келли, о том, как конструкты возникают впервые (Франселла и Баннистер). Метод триадического сравнения, как модификация метода шкалирования, представляет собой соотнесение не менее чем трех объектов, таким образом, чтобы у двух из них обнаружилось сходство по каким-либо признакам, которое отличает их от третьего. Алгоритм шкалирования для испытуемого отражен в инструкции.

Основной смысл процедуры данной методики заключается в том, чтобы эксплицировать категориальную систему значений, ценностей, смыслов, которые испытуемый использует в повседневной жизни для оценки себя, своих коллег, друзей, знакомых, других людей и прогнозирования событий своей жизни, профессиональной деятельности и т.п., но которые могут являться латентными, скрытыми, не вербализованными до момента заполнения решетки. Таким образом, заполнение методики «ЦСКПМ» позволяет не только актуализировать уже сформулированные в сознании испытуемого конструкты, но и вызвать, вербализировать (эксплицировать) конструкты существующие, но не осознаваемые не вербализаванные до момента заполнения матрицы. Результаты, полученные по итогам заполнения матрицы, являются так называемыми «первичными оценками», которые после качественного анализа для более глубокой интерпретации подвергаются статистическим процедурам.

Методика «ЦСКПМ» является инструментом дающим возможность исследователю выявить и оценить, то, как испытуемый воспринимает, интерпретирует, оценивает и прогнозирует свой жизненный опыт и окружающий мир, получить представление о его мировосприятии, о системе ценностей и смыслов, – построить целостную систему конструктов –индивидуальную семантическую карту. В рамках данного исследования нас интересовали категориальные структуры испытуемого формирующие профессиональную мотивацию и профессиональную направленность.

Анализ результатов методики «ЦСКПМ» осуществлялся в 2 этапа: первый этап – качественный, содержательный анализ первичных оценок испытуемых, сначала каждой индивидуальной матрицы, а затем контент-анализ конструктов всей группы испытуемых; второй этап – применение математической статистики для обработки каждой индивидуальной матрицы, и затем анализ и сопоставление семантических карт испытуемых.

Для анализа результатов по репертуарным решеткам необходима статистическая обработка каждой матрицы, заполненной конкретным испытуемым. В настоящем исследовании для этих целей был применен факторный анализ (метод глав-

ных компонент), с помощью программного обеспечения, которое дает возможность наглядного графического изображения результатов обследования.

Далее осуществлялся анализ графических результатов в каждой индивидуальной матрице. В соответствии с законами математической статистики, чем ближе «Я» на графическом поле к тому или иному элементу (в данном случае персонажу ролевого списка), тем по совокупности признаков, характеристик и черт в субъективном ценностно-мотивационном поле «Я» сопоставим с тем или иным персонажем, вплоть до полной идентификации.

При интерпретации каждого в отдельности результата учитывается при оценке «глубинной», порой неосознаваемой профессиональной мотивации близость «Я» к таким персонажам, как «Человек, достигший успеха в профессиональной деятельности» и удаленность от элемента который, по мнению испытуемого «не смогут стать профессионалом». Данный пространственно-метрический подход распространяется на все другие шкалы.

И так, в результате проведения первичной обработки матриц, отражающих индивидуальную систему конструктов испытуемого с помощью статистических методов, исследователь может получить графическое изображение, отражающее личностное психологическое пространство обследуемого, которое в дальнейшем распознается и интерпретируется с помощью разработанных нами модельных карт, представляющей собой диспозицию элементов ролевого списка в факторном пространстве, образованном двумя (или более) главными факторами, представленными, соответствующим количеством кластеров конструктов, отражающих наибольший процент дисперсии. Таким образом, в основе этого подхода лежит представление о том, что скатерграмма в значительной мере отражает семантическое пространство испытуемого (Соломин, 2001).

С позиций разрабатываемого подхода, модельная карта рассматривается как условный образ фрагмента семантического пространства, представленный в графической форме. Наиболее значимыми для целей исследования, в рамках данного диагностического подхода являются дискриминантные функции модельных карт в отношении особенностей ценностно-смысловых компонентов профессиональной мотивации.

В соответствии с основополагающими подходами математической статистики, чем ближе расположены друг к другу две точки в факторном пространстве, а в нашем модели семантического поля «Я» испытуемого к тому или иному элементу ролевого списка, тем выше степень их сходства, то есть тем более сопоставимы в субъективном семантическом пространстве испытуемого ценностно-смысловые компоненты, формирующие категориальную структуру сознания, вплоть до полной самоидентификации.

Исследование проводилось на специалистах локомотивных бригад Московской железной дороги ОАО «РЖД». Было обследовано 134 специалиста в возрасте от 18 до 52 лет, из них 55% от общей выборки – помощники машиниста и 45% машинисты.

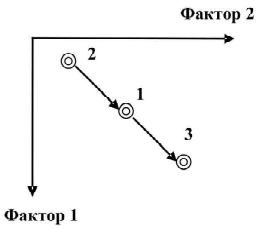
Анализ результатов по методикам УСЦД, СЖО и ЦСКПМ позволил получить общую характеристику ценностно-мотивационной сферы специалистов локомотивных бригад.

В результате анализа данных по методике «Ценностно-смысловые компоненты профессиональной мотивации» было получено 1915 первичных конструктов по всей исследуемой выборке, из них глубинных 342 конструкта. Содержательный анализ выявленных конструктов позволил выявить иерархию, в которой самое высокое место занимают конструкты, наиболее часто встречающиеся по всей выборке. Например, на первом месте оказался конструкт «доброта, добрый», на втором, «целеустремленность», третьим по частоте встречаемости стал конструкт «готовность

помочь, отзывчивость, заботливость, гуманизм», на четвертом месте «трудолюбие, трудолюбивый, работяга», на пятом месте «честность, правдивость, откровенность, искренность» и т. д. Для придания результатам большей структурированности, все глубинные конструкты нами были содержательно объединены в 7 ценностно-смысловых блоков: I блок «Профессия, работа»; II блок «Качества способствующие достижениям», III блок «Духовная сфера, нравственность», IV блок «Маскулинность, здоровье», V блок «Система отношений личности, коммуникативная сфера», VI блок «Направленность личности, интересы, хобби», VII блок «Эмоционально-психическая устойчивость». Внутри каждого блока мы также получили иерархии конструктов.

Преимуществом использования методики «Ценностно-смысловые конструкты профессиональной мотивации», кроме получения детального отражения содержательной характеристики ценностно-смысловой сферы с помощью выявленных конструктов, является возможность по средствам представления результатов в графическом виде осуществлять анализ индивидуального семантического пространства и расположения элементов в нем.

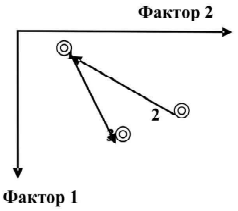
Было выделено шесть блоков анализа графических результатов: I «Динамика развития «Я» (динамика личностного роста); II «Мотивация достижения профессиональных успехов», III «Умение быть хорошим исполнителем, подчиненным, не конфликтность»; IV «Самооценка»; V «Межличностные взаимоотношения»; VI «Профессиональное здоровье и долголетие». В каждом из этих блоков были описаны различные варианты графического расположения элементов. Семантические сходства или различия между элементами на скатерграмме определяются по степени их топографической приближенности или удаленности друг от друга или от различных полюсов координатных осей. Внутри каждого блока были выделены несколько моделей графических рисунков (схем) – «модельных карт», например, в блоке I может наблюдаться поступательная динамика личностного роста, которая графически выглядит как вектор от «Я в прошлом» до «Я в настоящем» и от «Я в настоящем» до «Я в будущем». Данный вектор направлен в «зону оптимума» (пример на рис.1).



Где: 1 – «Я в настоящем»;
2 – «Я в прошлом»;
3 – «Я в будущем»

Рис 1. ***Модельная карта (фрагмент скатерграммы), отображающая поступательную динамику личностного роста***

Было установлено, что поступательная динамика личностного роста (рис. 1) характерна для 31,86% испытуемых данной профессиональной выборки. Такой же процент специалистов локомотивных бригад характеризуется преломленной динамикой личностного роста. Графическое выражение преломленной динамики личностного роста представлено на рис. 2.



Где: 1 – «Я в настоящем»;
2 – «Я в прошлом»;
3– «Я в будущем»

Рис. 2. ***Модельная карта, отображающая нарушение (преломление) динамики личностного роста.***

Были также выявлены специфические для данной профессиональной выборки модельные карты, не характерные представителям других профессий (Бодров, Сыркина, 2003), а именно, «отсутствие динамики личностного роста» у 7,08% испытуемых (на схеме элементы «Я в прошлом», «Я в настоящем» и «Я в будущем» находятся в одной точке), и «отсутствие

динамики личностного роста на отрезке «настоящее-будущее» (при наличии динамики на отрезке «прошлое-настоящее») у 25,66% испытуемых. Предположительно это связано с особенностями данной профессии, заключающимися в ограниченности возможностей карьерного роста.

Одной из задач нашего исследования являлось изучение и оценка диагностических возможностей модифицируемой методики «Ценностно-смысловые компоненты профессиональной мотивации» по сравнению с традиционными методиками внешне детерминированной оценки ценностно-смысловой сферы, основанными на принципах сравнения измеряемого параметра со среднестатистической нормой. Для этих целей был применен корреляционный анализ данных, полученных по всем трем используемым в настоящем исследовании методикам: тесту «Смысложизненных ориентаций (СЖО)», методике «Уровень соотношения «ценности» и «доступности» в различных жизненных сферах (УСЦД)» и методике «Ценностно-смысловые компоненты профессиональной мотивации (ЦСКПМ)». В анализе использовался коэффициент корреляций Спирмена.

Так, например, конструкт «Профессиональный потенциал» связан с ценностями «Уверенность в себе» и «Познание», а конструкт «Собранность, организованность» с ценностями «Активная деятельная жизнь» и «Интересная работа».

Значимые корреляции с показателями «СЖО», т.е. конструкты, относящиеся к профессиональной сфере и качествам, способствующим достижениям в работе и в жизни оказались значимо связанными с общим уровнем осмысленности жизни, наличием целей и планов на будущее, ощущением наполненности жизни смыслом, удовлетворенностью от результативности жизни в прошлом и показателями локусов контроля. Так, конструкт «Любит свою работу» положительно связан с со всеми показателями СЖО (кроме «Локуса контроля «Я»), конструкт «Профессия машинист» коррелирует с показателем «Цели в жизни», конструкт «Карьера, продвижение по карьерной лестнице» с показателем «Результативность жизни

Графические показатели по «ЦСКПМ», как многомерные характеристики личности испытуемого, по сравнению с конструктами обнаруживают относительно большее количество значимых корреляций с показателями методик СЖО и УСЦД, в том числе и в диагностических блоках, таких как «Мотивация достижения профессиональных успехов», «Динамика развития «Я» (динамика личностного роста в прошлом, настоящем и будущем), «Профессиональное здоровье и долголетие». Например, «семантическая близость «Я» и «Человека, который не сможет стать профессионалом» (трактующаяся как неуверенность в возможности своих профессиональных достижений в этой профессии) и «семантическая близость «Я» и «Неудачник» (интерпретируемая как неуверенность в себе и в своих возможностях достижения успеха) положительно связана с наличием внутреннего конфликта в сфере «Интересная работа».

Итак, обнаружены статистически значимые корреляции между результатами по ЦСКПМ и методиками СЖО И УСЦД. Результаты содержательно согласуются и в совокупности своей отражают особенности ценностно-смысловой сферы специалистов локомотивных бригад. В силу более глубокого диагностического уровня срезов модифицированного метода репертуарных решеток (ЦСКПМ), данные, получаемые с его помощью, характеризуются более высокой содержательностью, и как следует из вышеизложенных результатов, нередко способствуют уточнению интерпретации данных полученных по СЖО и УСЦД. Результаты всех трех используемых в настоящем исследовании методик не дублируют друг друга, а дополняют общую картину ценностно-смысловой сферы исследуемых специали-

стов. Таким образом, описанные результаты подтверждают обоснованность совместного использования вышеописанных методик.

В исследовании был проведен анализ индивидуальных различий в ценностно-смысловой сфере у успешных и неуспешных специалистов. Выяснилось, что значимых различий по шкалам методики «СЖО» между успешными и неуспешными специалистами не выявлено, так же как и не было выявлено различий по этой методике между специалистами с различным стажем, классом и должностью.

По методике «УСЦД» выявлено незначительное количество достоверных различий, а именно, наличие внутренних вакуумов в сфере «Познания» характерных только успешным специалистам, и в сфере «Счастливой семейной жизни», которая как ценность наиболее выражена у неуспешных. Полученные результаты не имеют однозначной трактовки и интерпретации.

Таким образом, традиционные методики не выявили различий в ценностно-смысловых особенностях профессиональной мотивации у успешных и неуспешных специалистов.

Установлено, что метод репертуарных решеток, модифицированный в соответствии с целями настоящего исследования, обладает гораздо большей дифференцирующей способностью в плане ценностно-смысловой сферы у специалистов локомотивных бригад характеризующихся успешностью и неуспешностью профессиональной деятельности.

Был проведен качественный и частотный анализ представленности конструктов в ценностно-смысловых блоках. Остановимся на рассмотрении наиболее значимых ценностно-смысловых блоков «Профессия, работа» и «Качества способствующие достижениям». Анализ характера распределения ценностно-смыслового блока «Профессия, работа» между специалистами из группы успешных и неуспешных представлены в табл. 1.

Как видно из табл. 1, все конструкты ценностно-смыслового блока «Профессия, работа», за исключением «Хороший работник», «Умелец в работе» наиболее типичны для успешных специалистов.

Конструкты блока «Качества способствующие достижениям», так же превалируют в основном у успешных, однако у неуспешных достаточно часто встречают-

Табл. 1.

Различия показателей степени представленности конструктов по методике ЦСКПМ в ценностно-смысловом блоке «Профессия, работа» у успешных и неуспешных специалистов.

Конструкты	Успешные	Неуспешные
	Частота встречаемости, F, %	Частота встречаемости, F, %
«Трудолюбие»	41,51	18,75
«Принадлежность к профессии», «Мы коллеги», «Мы работаем на Ж/Д»	26,42	6,25
«Профессионализм»	24,53	6,25
«Любовь к своей работе»	20,75	6,25
«Работоспособность»	16,98	0,00
«Профессиональная целеустремленность, профессиональный потенциал»	13,20	6,25
«Хороший работник», «Умелец в работе»	11,32	12,50
«Продвижение по службе», «Карьерный рост»	11,32	0,00

ся конструкты «Деятельный», «Деловой», «Активный», «Умен», «Интеллектуальные способности» и «Ответственность», возможно, это свидетельствует о том, что наличие этих конструктов и отсутствие остальных, могут характеризовать специалиста, который был бы успешен, но в какой-то другой профессии.

В результате анализа ценностно-смысловых и графических показателей у успешных и неуспешных специалистов локомотивных бригад по репертуарным решеткам с применением статистических процедур (U критерия различий Манна-Уитни) установлено, что для успешных специалистов характерны конструкты, связанные с профессиональной деятельностью, со стремлением к достижениям,

Табл. 2.

Различия показателей выраженности графических показателей по методике ЦСКПМ в зависимости от критерия успешности-неуспешности.

Графические показатели	Успешные	Неуспешные	Критерий сравнения U
	Частота встречаемости, F, %	Частота встречаемости, F, %	
Поступательная динамика личностного роста	53,60***	0,00***	321,00
Преломленная динамика личностного роста	5,66***	81,25***	217,00
Семантическая близость «Я» и «Профессионала»	30,19***	0,00***	273,50
Семантическая близость «Я» и «Чел., который, по моему мнению, не сможет стать профессионалом»	0,00*	47,00*	503,50
«Начальник» в зонс «оптимума»	81,13***	6,25***	264,00
«Начальник» в зоне «пессимума» рядом с «Чел., на которого не хочу быть похожим»	5,66***	75,00***	270,00
Семантическая близость «Я» и «Неудачник»	1,89**	18,75**	461,00
Семантическая близость «Я» и «Спортсмен»	56,60*	18,75*	400,50
Семантическая близость «Я» и «Больной человек»	3,77**	25,00**	418,50
Семантическая близость «Профессионала» и «Неудачника»	1,89***	50,00***	355,00
«Профессионал» рядом с «Чел., на которого не хочу быть похожим»	1,89**	25,00**	461,00
«Профессионал» радом с «Чел., который, по моему мнению, не сможет стать профессионалом»	0,00***	43,75***	371,00
«Начальник» рядом с «Неудачником»	1,89***	31,25***	434,50
«Начальник» рядом с «Чел., который, по моему мнению, не сможет стать профессионалом»	1,89***	31,25***	434,50

* – отмечены значение критерия U, статистически достоверные при $p \leq 0,05$;

** – отмечены значение критерия U, статистически достоверные при $p \leq 0,01$;

*** – отмечены значение критерия U, статистически достоверные при $p \leq 0,001$.

например «Целеустремленность», «Упорство, настойчивость», а для неуспешных специалистов наиболее типичными являются конструкты, которые либо совсем не связаны с профессиональной деятельностью, а относятся к сфере хобби, например, «Занимается рыбалкой», «Любят отдых на природе, ходить в лес, любят собирать грибы» либо являются формальными признаками в оценке людей, такие как «Сосед, местный, земляк, одноклассник». Наибольшее количество значимых различий было обнаружено по графическим показателям (34% от всех графических показателей) между успешными и неуспешными специалистами, то есть графические результаты выступают наиболее дифференцирующими диагностическими признаками.

Анализ результатов табл. 2 свидетельствует о том, что графические показатели, по которым обнаружены достоверные различия между успешными и неуспешными специалистами, практически полностью совпадают с теми графическими показателями, которые имеют значимый уровень согласованности с интегральным показателем экспертных оценок. Исходя из этих данных, можно сделать вывод, что такие показатели как поступательная динамика личностного роста, идентификация испытуемым себя с образом профессионала, либо стремление в будущем достичь уровня профессионала, признание авторитетности начальника, отсутствие конфликта с ним, ощущение себя здоровым человеком в настоящем и в будущем, могут рассматриваться как диагностические признаки успешного специалиста. И наоборот, характеристики отражающие идентификацию себя с неудачником, с больным человеком, идентификация профессионала, с человеком который не сможет стать профессионалом, или начальника с человеком на которого не хочется быть похожим, могут рассматриваться как индикаторы неуспешности.

На основе анализа полученных результатов установлено, что успешные специалисты в отличие от неуспешных характеризуются определенной спецификой содержания и проявления ценностно-смысловой сферы, а именно сочетанием определенных конструктов с графическими показателями описывающими семантическое пространство личности.

ВЫВОДЫ

1. Анализ традиционных опросников изучения мотивационной сферы показал, что они, как правило, жестко детерминированы в своей структуре, отражают установочный характер ответов на вопросы, имеющих различную субъективную значимость, и не ориентированы на учет индивидуальных значений содержательной (смысловой) сущности мотивационных (побудительных) установок.

2. В настоящем исследовании разработан и экспериментально обоснован методический прием изучения содержательных характеристик ценностно-смысловой сферы профессиональной мотивации специалистов локомотивных бригад на основе метода репертуарных решеток Дж. Келли и выявлены специфические особенности этих характеристик для данной профессиональной выборки. Они представлены в семи диагностических блоках конструктов, оценивающих уровень профессионализма, отношение к профессии, профессионально-важные качества, принадлежность к железнодорожной деятельности и т. п., а так же в шести диагностических блоках графических показателей, отражающих самоидентификацию с образом профессионала, стремление в будущем быть похожим на лидера, поступательную динамику личностного и профессионального роста и т. д.

3. Сравнительный анализ результатов исследований ценностно-смысловой сферы личности с помощью традиционных методик «Уровень соотношения «ценности» и «доступности» в различных жиз-

ненных сферах (УСЦД)» (Фанталова, 2001) и тест «Смысложизненных ориентаций (СЖО)» (Леонтьев, 2000), а также методики «Ценностно-смысловые конструкты профессиональной мотивации (ЦСКПМ)» (Бодров, Сыркина, 2006, 2008) выявил по ряду показателей их сопоставимую и взаимодополняющую информацию о содержании и проявлениях у испытуемых этой сферы. Рефлексивная технология раскрытия ценностно-смысловых конструктов в методе «ЦСКПМ» позволяет получить более детальную индивидуально-своеобразную картину субъектных ориентаций, способом исключающим социально-востребованные, предпочтительные и детерминированные по содержанию ответы, что определяет существенное своеобразие данной методики по сравнению с традиционно применяемыми методиками, с точки зрения содержательного анализа и субъектно-ориентированной картины ценностно-смысловых конструктов профессиональной мотивации.

4. Сравнительный анализ результатов проведенного исследования позволяет заключить, что основными преимуществами разработанной методики «ЦСКПМ» по сравнению с существующими традиционными приемами изучения мотивации и ее ценностно-смысловой сферы являются: а) рефлексивная технология раскрытия семантических особенностей диагностических конструктов; б) детальное описание содержательной характеристики иерархии конструктов, отражающих специфику ценностно-смысловой сферы конкретной профессиональной выборки (специалисты локомотивных бригад); в) графическое представление индивидуальных результатов отражения семантического пространства личности о динамике личностного и профессионального роста; г) большая чувствительность результатов использования метода репертуарных решеток к влиянию ряда профессиональных показателей (стаж работы, квалификация и должность специалистов); д) индивидуальное своеобразие картины субъективной ориентаций и отражение субъективной значимости различных профессионально-ориентированных конструктов.

5. В результате сопоставления данных использования методики ЦСКПМ и уровня успешности профессиональной деятельности установлены значимые различия между наиболее и наименее успешными специалистами локомотивных бригад по некоторым показателям ценностно-смысловых конструктов профессиональной мотивации. Интегральный показатель уровня успешности деятельности положительно связан с такими конструктами как «Профессионализм», «Профессия машинист» (принадлежность к данной профессии), «Любит свою работу», «Аккуратность» и др., а так же графическими показателями, отражающими идентификацию себя (элемент «Я») и себя в будущем (элемент «Я в будущем») с образом профессионала (элемент «Специалист достигший успеха в профессии машинист»).

Полученные данные свидетельствуют о принципиальной возможности использования данной методики оценки профессиональной мотивации в комплексе с другими информативными методиками для диагностики и прогнозирования профессиональной пригодности.

ПРИМЕЧАНИЯ

1. Бодров, В. А. Психология профессиональной пригодности. Учебное пособие для вузов. – М.: ПЕР СЭ, 2001.

2. Бодров, В. А. Исследование содержательных характеристик ценностно-смысловой сферы профессионала методом репертуарных решеток / В. А. Бодров, Ю. В. Бессонова, А. Л.Сыркина. Под редакцией Б. А. Бодрова, А. Л. Журавлева. – М.: Изд-во «Инсти-

тута психологии РАН», 2008. – 589 с. (Труды Института психологии РАН)
3. Бодров, В. А., Сыркина, А. Л. Исследование ценностно-смысловых характеристик личности профессионала // ЧФ: Проблемы психологии и эргономики. Выпуск 3 (36). – Тверь: «Эргоцентр», 2006. – С. 20-24.
4. Бодров, В. А., Сыркина, А. Л. Содержательная характеристика ценностно-смысловой сферы у специалистов локомотивных бригад // ЧФ: Проблемы психологии и эргономики. Выпуск 1(43). Тверь: «Эргоцентр», 2008. – С. 40- 46.
5. Забродин, Ю. М., Похилько, В. И., Шмелев, А. Г. Статистические и семантические проблемы конструирования и адаптации многофакторных личностных тест-опросников // Психологический журнал. – 1987. – № 6. – С. 79–87.
6. Леонтьев, Д. А. Тест смысложизненных ориентаций (СЖО). 2-е изд. – М.: Смысл, 2000.
7. Митина, О. В. Математические методы психосемантики // Когнитивные исследования: Сборник научных трудов: Вып.1 / Под ред. В. Д. Соловьева. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН»; Казань: Казанский государственный университет, 2006. – С. 69-93.
8. Опачанов, Г. И., Рыбникова, М. Н. Мотивация на профессию, как одна из составляющих «человеческого фактора» лиц операторских профессий. (На примере деятельности локомотивных бригад пригородного сообщения) // Научные труды сотрудников ЦКБ МПС РФ, т. 12. – М.: Репроцентр М, 2004. – С. 411-418.
9. Петренко, В. Ф. Введение в экспериментальную психосемантику: исследование форм репрезентации в обыденном сознании. – М.: МГУ, 1983.
10. Петренко, В. Ф. Основы психосемантики. – 2-е изд., доп. – СПб.: Питер, 2005.
11. Соломин, И. Л. Психосемантическая диагностики скрытой мотивации./Методическое руководство. – СПб.: «ИМАТОН», 2001.
12. Сыркина, А. Л. Влияние ценностно-смысловых характеристик личности на профессиональную пригодность специалистов // Психологические исследования . Вып 2. Под редакцией А. Л. Журавлева, Е. А. Сергиенко Изд-во «Институт психологии РАН», М.: 2007. – С. 281 – 274.
13. Хекхаузен, Х. Мотивация и деятельность. 2-е изд. – СПб.: Питер; М.: Смысл, 2003.
14. Шадриков, В. Д. Проблемы системогенеза профессиональной деятельности. – М.: Наука, 1982.
15. Шмелев, А. Г. Традиционная психометрика и экспериментальная психосемантика: объективная и субъективная парадигмы анализа данных // Вопросы психологии. – 1982. – №5. – С. 36–46.
16. Фанталова, Е. Б. Диагностика и психология внутреннего конфликта. – Самара: Издательский дом БАХРАХ-М, 2001.
17. Франселла, Ф., Баннистер, Д. Новый метод исследования личности. Руководство по репертуарным личностным методикам. Общ. ред. Забродина Ю. М., Похилько В. И. – М.: «Прогресс», 1987.
18. Bannister, D. Personal construct theory: a summary and experimental paradigm //Acta Psychologica 20, 1962. 104-120
19. Kelly, G. A. The Psychology of Personal Constructs. – New York: Norton, 1955.
20. Fransella, F. The essential practitioner’s handbook of personal construct psychology. England: John Wiley & Sons,
21. http://www.oikos.org/biblen.htm
22.http://www.pcp-net.org/encyclopaedia/
23. http://www.pcp-net.de/
24. http://www.psychology.ru/whoswho/George_Kelly.stm

**РЯЗАНСКИЙ ВОЕННЫЙ АВТОМОБИЛЬНЫЙ ИНСТИТУТ
ИМЕНИ ГЕНЕРАЛА АРМИИ В. П. ДУБЫНИНА**

УДК 37.013
ББК 74.00

педагогика

САМООБРАЗОВАНИЕ В СТРУКТУРЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ СПЕЦИАЛИСТОВ

Н. В. Фомашина

В настоящее время в педагогике активно разрабатываются проблемы, связанные с самообразованием. В статье дан анализ теоретических источников по проблеме исследования, который показал, что самообразование в эти годы прошло путь от идеи о том, что самообразование носит дополнительный характер к образованию, до мысли о том, что учение должно быть самообучением и самообразованием.

Ключевые слова
Образование, самообразование, самостоятельная познавательная деятельность, самостоятельная работа, самосовершенствование; профессиональная подготовка

Основополагающей задачей современной высшей школы является повышение уровня профессиональной подготовки специалистов. Она может быть реализована через решение такой педагогической проблемы, как отбор содержания, методов и форм организации учебного процесса, направленных на формирование творческого мышления. «Человек должен приобретать новые знания, чтобы свою деятельность делать более плодотворной. Чем больше овладевает человек знаниями, тем больше растет у него желание учиться» [5. С.181. Увеличение информации вызывает у современного человека потребность в овладении научными знаниями как бесценным богатством. Одной из самых доступных, массовых форм постоянного расширения и углубления знаний является самообразование.

В настоящее время в педагогике активно разрабатываются проблемы, связанные с самообразованием. Под самообразованием традиционно понимают осуществляемую человеком познавательную деятельность, которая:

- во-первых, осуществляется добровольно;

- во-вторых, управляется самим человеком;

- в-третьих, необходима для совершенствования каких-либо качеств человека и приобретения знаний, умений и навыков, и сам человек осознает это.

Как утверждают исследователи проблемы (Г. Е. Зборовский, Е. А. Щуклина), о самообразовании сегодня следует говорить как о явлении социокультурном, общественном. Оно связано не только с образованием, но и с развитием общества в

целом, оказывает на него всё более глубокое и серьёзное влияние.

Основные цели и определяемые ими функции самообразования сводятся к удовлетворению потребностей личности, общества, экономики:

- личности – в самосовершенствовании;

- общества – в формировании социально активной и адаптирующейся к реалиям жизни личности;

- экономики – в подготовке компетентного, эффективного работника.

Конечной целью самообразования является формирование личности, активно, компетентно и эффективно участвующей в экономической, социальной и личной жизни.

Самообразование развивается в тесной связи с общим культурным подъемом, социально-политическими и экономическими условиями жизни общества. Оно не может полностью заменить собой систематическое школьное образование, но в какой-то степени дополнить и развить его оно в силах, а для тех, кто лишен возможности учиться, оно является единственным источником образованности и многосторонних знаний. Многие выдающиеся деятели прошлого (М. Горький, М. В. Ломоносов, И. Т. Посошков, И. П. Кулибин и др.) самообразованием достигли уникальных результатов. Самообразование как средство овладения знаниями получило новое качественное развитие в среде декабристов. Самостоятельно осваивая в своем обществе передовую политическую мысль эпохи, декабристы внимательно изучали жизнь, анализировали собственный жизненный опыт, глубоко познавали окружающую действительность. Русский революционный демократ Д. И. Писарев придавал исключительное значение самообразованию, считая его настоящим образованием.

О том, что самообразование – высшее проявление духовных сил и возможностей человека, убедительно утверждали педагоги прошлого, в частности, П. Каптерев и В. Стоюнин. Как считали ученые, это произойдет только в том случае, если знания в большей своей части приобретаются самостоятельно. П. Каптерев и В. Стоюнин проявляли полное единство в вопросе о том, что образование – лишь стимул, толчок, исходный уровень для самообразования человека, но оно будет выступать в такой роли только при условии его необходимой достаточности, а не переизбытка, которое как раз угнетает способность к самостоятельному познанию.

В 60-70-е годы XX века проблема самообразования стала предметом пристального внимания ряда ученых. Выделилась значительная группа исследователей, занимающихся ею (А. Я. Айзенберг, А. М. Арсеньев, А. К. Громцева, Г. С. Закиров, Н. Д. Иванова, В. С. Ильин, Л. С. Колесник, А. И. Кочетов, Н. В. Кузьмина, М. А. Прокофьев, М. Н. Скаткин, Б. Ф. Райский и др.). Анализ теоретических источников по проблеме исследования показал, что самообразование в эти годы прошло путь от идеи о том, что самообразование носит дополнительный характер к образованию, до мысли о том, что учение должно быть самообучением и самообразованием, а учебное заведение только корректирует, направляет и обеспечивает базовый образовательный фундамент.

Анализ форм проявления социальной функции самообразования в прошлом и XXI веке представляет собой актуальную научную и практическую проблему, исследование которой имеет важное значение для рациональной организации системы образования в современных условиях.

В исследовании М. Л. Князевой [1. С.49] выделяются следующие функции самообразования:

- экстенсивная – накопление, приобретение новых знаний;

- ориентировочная – определение себя и своего места в обществе;

- компенсаторная – преодоление недостатков школьного обучения, ликвидация «белых пятен», формальных знаний;

- саморазвития – совершенствование личной картины мира, своего сознания, памяти, мышления, творческих качеств;

- методологическая – преодоление профессиональной узости, достраивание картины мира;

- коммуникабельная – установление связей между науками, профессиями, сословиями, возрастами;

- сотворческая – сопутствие, содействие творческой работе;

- омолаживания – преодоление инерции собственного мышления, предупреждение застоя в общественной позиции;

- психологическая – сохранение полноты бытия, чувства причастности к широкому фронту интеллектуального движения человечества;

- геронтологическая – поддержание связей с миром и через них – жизнеспособности организма.

М. Л. Князева утверждает, что «самообразование – необходимое слагаемое в жизни культурного человека, занятие, которое сопутствует ему всегда» [1. С. 49]. Роль самообразования важна в познании и понимании человеком самого себя, осознании своих сильных и слабых сторон, выстраивании своей карьеры. Перечисленные аспекты, по мнению А. П. Тряпицыной, имеют отношение к жизни любого человека, но у самообразования в жизни и в работе будущего специалиста есть более глубокий смысл.

«Во-первых, изменения в образовании таковы, что обучаемый постоянно оказывается в ситуации выбора учебного материала. Ситуация выбора предполагает знание и понимание палитры выбора. Подобное знание и ориентация могут быть достигнуты путем самообразования.

Во-вторых, условия современной культуры таковы, что самообразование становится неотъемлемой чертой жизни любого человека, рассчитывающего на успех. Мир XXI века продолжает меняться чрезвычайно быстро. В таких условиях жизнь сопряжена с постоянным поиском себя, своего места в мире, с готовностью решать новые, неизвестные ранее задачи. Готовность к непрерывному самообразованию становится одной из самых важных целей современного образования.

В-третьих, готовность к самообразованию и непрерывное самообразование являются одним из важнейших факторов карьерного роста» [6. С. 9-10].

В научной литературе существуют десятки определений термина «самообразование». Для многих из них характерны типичные или особенные признаки, позволяющие уточнить понятия «самообразование» и «самообразовательная деятельность» будущих специалистов в современных условиях.

Педагогический энциклопедический словарь трактует самообразование как «целенаправленную познавательную деятельность, управляемую самой личностью; приобретение систематических знаний в какой-либо области науки, техники, культуры и т. п. В основе самообразования – интерес занимающегося в органическом сочетании с самостоятельным изучением материала. Самообразование – одно из средств самовоспитания» [7. С. 252].

А. К. Громцева основным признаком самообразования ученика называет признак самоуправляемости этой деятельности и считает, что оно направлено на совершенствование получаемого образования, что несколько уточняет содержание понятия самообразования. Б.Ф. Райский вносит в определение самообразования новый признак самообразования: это высшая форма проявления познавательной активности, повторяя остальные признаки. Ю. А. Самарин и А. Г. Ковалев выделяют в самовоспитании умственное направление, которое, по их характеристике, совпадает с пониманием самообразования другими педагогами. А. И. Кочетов, изучая самообразование как феномен, также считает, что оно является составной частью умственного воспитания и одновременно практической основой и гарантом

развития воли: «Самообразование создает характер, прежде всего – волю к победе. Способствует преодолению трудностей» [4. С. 3-15].

М. Л. Князева вкладывает в понятие «самообразование» два смысла. «Во-первых, самообразование определяется как самостоятельное овладение знанием, в этом случае оно синонимично «самонаучению», «самообучению». Это узкий, практический смысл. Во-вторых, самообразование в более широком, гуманистическом смысле рассматривается как самообразование для себя, то есть сознательное созидание своей личности, и такое употребление соответствует слову «самосозидание». Самообразование в своем первом, более узком смысле становится частью и основанием самообразования в широком, психологическом и культурологическом смысле» [1. С. 48].

Самообразование предполагает последовательное приобретение соответствующих знаний, умений и навыков на всех этапах школьной деятельности: в процессе самостоятельной работы учащихся средней школы, закладывающей первичные навыки творческого труда; в различных звеньях студенческого самообразования, составляющего основу духовной жизни, учебно-практической и научно-исследовательской деятельности будущего специалиста; в процессе расширения кругозора с целью совершенствования своего профессионального мастерства.

По определению Коджаспировой Г. М., зрелое самообразование должно иметь «ряд необходимых и достаточных признаков: это – деятельность, требующая специальной организации, а в силу самостоятельного характера и определенных практических умений и навыков ее осуществления. Побуждающим стимулом этой деятельности являются внутренние мотивы, основанные на развитой познавательной потребности и общественно-значимых стимулах. Эта деятельность носит четкую образовательную целенаправленность» [3. С.13].

Все ученые, занимающиеся исследованием самообразования, всегда подчеркивают, что учиться можно и без желания, под влиянием внешних факторов, а самообразование всегда возникает в ответ на потребность в знаниях и по собственной инициативе. Представляется, что это не совсем точно. Самообразованием человек может заниматься не из-за собственного желания что-то знать, а под давлением внешних причин: требование повышения квалификации, стремление подняться по служебной лестнице, повысить заработок. Самообразовательная деятельность в этом случае может быть не меньшей интенсивности и напряжения, чем в случаях удовлетворения познавательной потребности. И нецелесообразно считать такую самообразовательную деятельность менее желательной. Именно признание и этого вида самообразования позволяет наметить систему стимуляции и активизации занятий им большего числа людей, тем более это актуально в аспекте проблем непрерывного образования, которое охватывает подавляющую часть населения.

Под самообразованием следует понимать систематическое самостоятельное обучение личности. Однако по степени самостоятельности А. К. Громцева выделяет два вида самообразования – сопутствующее и автономное. Сопутствующее самообразование побуждается и направляется учебным заведением. Человек самостоятельно выполняет лишь данное ему задание или углубляет то, что преподнесено ему на уроке или лекции. Но и при таком виде самообразования учащийся может выходить за рамки диктуемой ему программы знаний и таким образом приближаться к среднему, более высокому уровню самообучения.

Автономное самообразование такое, когда изучение какого-либо вопроса побуждается не извне, а из потребностей или интересов самой личности. При этом человек сам определяет цели самообучения и объем

знаний (программу занятий), который должен быть усвоен. При автономном самообразовании контроль за ходом учебы выступает как самоконтроль, как самоотчёт.

Как правило, в жизни часто приходится сочетать оба указанных вида самообразования. Однако в вузовский период господствует сопутствующее, а в зрелом возрасте – автономное самообразование.

А. Г. Ковалев рассматривает самообразование в качестве источника получения знаний. Знания по своему содержанию разнообразны, они выполняют различные функции. «Одни знания расширяют кругозор личности и способствуют формированию ее мировоззрения, определяющего отношение к различным сторонам действительности и к самой себе, собственной деятельности, – это теоретические знания. Овладевая ими, личность в тоже время формирует себя, собственную жизненную позицию. Следовательно, самообразование одновременно может выполнять функции самовоспитания личности.

Второго рода знания – прикладные знания о способах деятельности, которые лежат в основе умений и навыков, и которые определяют профессиональную готовность личности к труду. Этого рода знания в единстве со способностями обеспечивают возможность достижения самых высоких результатов в практической деятельности.

Третий вид знаний – это знание технологий приобретения знаний. Овладение им обеспечивает высокую эффективность самообразования.

Овладение умственными операциями обеспечивает становление общих способностей, особенно проявляющихся в познавательной деятельности, как в области теории, так и практики» [2. С. 169]. Процесс самостоятельного приобретения знаний активизирует мыслительную деятельность, мобилизует волю, формирует волевые качества, такие, как организованность, упорство и настойчивость. Размышление в процессе овладения знаниями является необходимым не только для прочности усвоения, но и для тренировки и развития ума. В процессе самообразования развивается не только ум человека, но и произвольное внимание, и в целом самостоятельность личности.

Обобщая все вышеизложенное, можно сделать вывод, что самообразование является процессом, затрагивающим многие сферы человеческой психики и способствующим их развитию. Определяя самообразование, следует различать два понимания этого явления. С одной стороны, вся человеческая жизнь есть источник постоянного саморазвития и самообразования. В таком контексте эти понятия выступают как синонимы. С другой стороны, на основе проведенного анализа мы определили самообразование как специально организованную, самодеятельную, систематическую познавательную деятельность, направленную на достижение определенных личностно или общественно значимых образовательных целей: удовлетворение познавательных интересов, общекультурных и профессиональных запросов и повышения квалификации. Самообразование — это система умственного и мировоззренческого самовоспитания, влекущая за собой волевое и нравственное самоусовершенствование, но не ставящая их своей целью.

Потребность в самообразовании, по мнению педагогов (Б. Г. Ананьев, А. К. Громцева, Ю. Н. Кулюткин, П. И. Пидкасистый и др.), является характерным качеством развитой личности, необходимым элементом ее духовной жизни. Являясь высшей формой удовлетворения познавательной потребности личности, самообразование связано с проявлением значительных волевых усилий, с высокой степенью сознательности и организованности человека. Устойчивая потребность в самообразовании, ставшая качеством личности, включает в себя не только потребность в знаниях, но и потребность в умственном труде.

Содержание самообразования обосновывает принципы и правила планирования и организации самостоятельного умственного труда в общей системе подготовки; определяет роль и место преподавателя в названной деятельности обучаемых, знакомит их с методикой и средствами активизации познания в различных звеньях учебного процесса; способствует привитию им умений и навыков. Важнейшим компонентом во всей системе подготовки специалистов является самообразовательная деятельность обучаемых, в которой осуществляется самообразование.

ПРИМЕЧАНИЯ

1. Князева, М. Л. Ключ к самосозиданию. [Текст] / М. Л. Князева. – М.: Мол. гвардия, 1999. – 225 с.

2. Ковалев, А. Г. Личность воспитывает себя. [Текст] / А. Г. Ковалев. – М.: Изд. полит. литературы, 1983. – С.168-169.

3. Коджаспирова, Г. М. Культура профессионального самообразования педагога. [Текст]: Пособие / Под ред. д-ра психол. наук, акад. Ю. М. Забродина. – М., 1994. – 344 с.

4. Кочетов, А. И Умственное самовоспитание учащихся [Текст] /А. И. Кочетов // Вопросы самовоспитания и самообразования. – Вып. 4. – Рязань, 1976. – С. 3—15.

5. Крупская, Н. К. Педагогические сочинения. [Текст] / Н. К. Крупская. – Т. 9 – М., 1961. – С. 181.

6. Модернизация общего образования: самообразование учителя инновационной школы / [Текст] / под ред. В. В. Лаптева, А. П. Тряпицыной. – СПб: ООО «Береста», 2002. – 95 с.

7. Педагогический энциклопедический словарь [Текст] / Гл. ред. Б. М. Бим-Бад – М.: Научное издательство «Большая Российская энциклопедия», 2003. – 528 с.

РЯЗАНСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ РАДИОТЕХНИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ ИМЕНИ А. С. ПОПОВА

УДК 37.013
ББК 74.00

педагогика

ФОРМИРОВАНИЕ ЦЕННОСТНЫХ ОРИЕНТАЦИЙ БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА В ТЕХНИЧЕСКОМ ВУЗЕ

Е. Б. Храмова

Статья посвящена практической реализации авторской концепции формирования ценностных ориентаций будущих специалистов в процессе изучения иностранного языка. Представлены результаты исследования по выявлению положительной динамики ценностного становления студентов с учетом специфики мотивационной сферы и особенностей профессиональной деятельности.

Ключевые слова:
Ценностные ориентации, процесс изучения иностранного языка, двустороннее взаимодействие, динамика ценностного развития, мотивационная сфера

В общемировой ситуации перехода к постиндустриальному обществу, в условиях многонациональной страны, становления новой российской государственности обновление образования выступает как решающее условие формирования у россиян системы современных социально значимых ценностей и общественных установок. Именно образование в первую очередь должно собрать воедино эти ценности и установки с передовыми отечественными традициями в новую ценностную систему общества – систему открытую, вариативную, духовно и культурно насыщенную, диалогичную, обеспечивающую становление подлинной гражданственности и патриотизма. В данном контексте знание иностранного языка, знакомство с другими культурами, традициями и обычаями способствует ценностному самоопределению студентов технического вуза и стимулирует становление всесторонне развитой личности.

Учитывая специфику технического вуза, мы исходили из того, что формирование ценностных ориентаций при изучении иностранного языка происходит в результате взаимодействия ценностных систем преподавателей и студентов, т. е. прослеживается двусторонняя направленность и динамика анализируемого процесса. Роль преподавателя и его ценностных ориентаций является значимым аспектом, как профессионального становления студентов, так и дальнейшего ценностного самоопределения. Несомненно, преподаватель технического вуза имеет, как общие жизненные ценности, так и свои особые, профессионально значимые ценностные ориента-

ции, что проявляется на фоне общей языковой и культурной компетентности в признании свободы личности студента, его уникального ценностного восприятия окружающей действительности, гуманном взаимодействии с учащимися, гражданственности, педагогической этике и мастерстве. Основываясь на данном выводе, мы пришли к следующей авторской концепции формирования ценностных ориентаций студентов в процессе изучения иностранного языка, которая состоит в организации поэтапного процесса обучения в техническом вузе на фоне взаимодействия между ценностными ориентациями преподавателей и студентов, а также системного присвоения ценностей средствами иностранного языка с целью их вхождения во внутреннюю структуру личности студентов и проекции в будущей профессиональной деятельности.

Согласно представленной авторской концепции, формирование ценностных ориентаций будущих специалистов в процессе изучения иностранного языка осуществлялось поэтапно, включало активизацию целевых установок, т. е. отбор личностно-значимых ценностей и отражало специфику блока гуманитарных дисциплин в техническом вузе. Рассмотрим особенности практической реализации каждого из этапов.

Руководствуясь учебной программой технического вуза по дисциплине «Иностранный язык», на первом этапе основное внимание было уделено интенсификации ценностного потенциала гуманитарных знаний. В частности, занятия строились на основе материалов пособия «Биографии ученых. Тексты и упражнения для развития навыков устной речи». Данная методическая разработка, содержащая тексты научно-популярного характера, направлена не только на повышение общего уровня культурологической компетенции, но также знакомит студентов с ценностными системами и ценностным восприятием окружающей действительности других культур, профессиональным становлением и биографиями таких ученых, как: Леонардо да Винчи, Исаак Ньютон, Джеймс Ват, Мария Кюри, Михаил Фарадей, Томас Эдисон, Александр Белл, Альберт Эйнштейн и др. Значительное внимание уделялось отбору персоналий, т. к. деятельность известных ученых является не только образцом для подражания и источником новых лингвострановедческих знаний, но обладает потенциалом воздействия на мотивационную сферу личности студентов, их принятие культурных ценностей стран изучаемого языка, а также общую систему ценностного восприятия окружающей действительности. Биографии, включенные в методичку, характеризуют личности, которые связаны с ключевыми этапами развития науки и техники, что позволило осуществить комплексный подход к формированию системно-ценностного представления о современном развитии общества.

Второй этап был направлен на стимулирование познавательного интереса к овладению профессионально-ориентированной системой знаний (ценностью будущей профессиональной деятельности), а также к общему осознанию ценности культурных и научных реалий, как родной страны, так и стран изучаемого языка. На данном этапе использовались следующие виды работы: прослушивание кассет с последующим выполнением систем упражнений, просмотр видеофильмов, работа в компьютерном классе, поиск необходимых статей для перевода и реферирования в Интернете под руководством преподавателя, поиск конкретной информации для определения заранее заданных понятий, технологий, разработок. Так, студентам предлагалось найти в Интернете информацию о спецификациях бытовых приборов и машины будущего при помощи предложенных Web-сайтов, с целью оп-

ределения перспектив развития найденных технологий. В процессе дальнейшего анализа статей студенты отметили, что данные технологии направлены на создание комфортных и безопасных условий, облегчение труда людей с ограниченными возможностями, что в свою очередь определяет поворот науки в сторону людей, их потребностей и выводит на первый план общечеловеческие ценности.

В ходе перечисленных видов работы студенты не только получали актуальную, достоверную, перспективную информацию, увеличивали объем лингвострановедческих знаний, расширяли границы межкультурного общения, пополняли уже имеющиеся представления о ценностях современного общества, но и самостоятельно анализировали системно-ценностные представления об окружающей действительности иноязычных культур.

Особое внимание уделялось работе с аутентичными научно-популярными текстами, которая состояла не только из перевода, но и из реферирования рассматриваемого материала. Реферирование включало в себя выявление тематической направленности статьи, основной идеи, анализ доказательств, приведенных автором, иллюстративного материала (рисунков, таблиц, измерений, графиков, формул), мнение реферирующего, подведение общих итогов и основных выводов. Аутентичность текстов предусматривала возможность самостоятельного независимого анализа достоверных фактов научного мира, что в значительной степени минимизировало воспроизведение чужой интерпретации реалий и создавало необходимые условия для реализации ценностного потенциала дисциплины «Иностранный язык» в техническом вузе. Студентам также предоставлялась возможность самостоятельно искать тексты для перевода и реферирования. В результате чего были найдены статьи из современных научных журналов, газет и Интернета, что позволило в свою очередь стимулировать интерес к овладению системой профессионально-ориентированных знаний и выявить следующие общие группы интересов: развитие современных компьютерных технологий; сетевые соединения; передача и управление данными в сети; основные принципы создания Web – страницы; надежная передача данных в сети; работа цифровых камер; принципы работы протоколов электронной почты; последние достижения информационной технологии. На данном этапе работы наблюдалась активизация мотивационной сферы личности студентов, выявлялись перспективы и ведущие интересы будущей профессиональной деятельности. Учащиеся продолжали совершенствовать умения работы с текстами: проводить сравнительный анализ научных фактов, доказательств, примеров, давать комментарии, высказывать свое мнение, делать общие выводы по статье. В итоге многие студенты отметили, что большинство достижений науки и техники было бы невозможно без тесного взаимодействия между различными странами, обмена опытом и ключевыми технологиями; современные достижения помогли стереть границы общения и создать единое информационное поле, доступное всем; роль человека, языка, образования, общества и культуры должна рассматриваться не в рамках одного закрытого общества, а в контексте возрастающих процессов интеграции. Студенты также подчеркнули, что до этого момента не задумывались о системном и комплексном анализе ценностей современного научного мира. В итоге занятия по иностранному языку воспринимались как соприкосновение и взаимодействие не только различных культур, но и ценностных систем научного мира и общества в целом.

На втором этапе исследования, во вре-

мя работы с научно-техническими текстами, умения сравнивать, анализировать, выявлять ключевые современные научные направления, использовать уже полученные профильно-ориентированные знания для выражения собственного мнения по рассматриваемому материалу и подведения общих выводов, происходили в контексте субъект-субъектных отношений в системе «преподаватель-студент», что создало наиболее оптимальные условия стимулирования познавательного интереса студентов, общего осознания ценностей научного мира и равноправного взаимодействия. В ходе работы осуществлялась интеграция процесса изучения иностранного языка со следующими предметами специальности: «Радиотехника», «Радиопередающие и радиоприемные устройства», «Теоретические основы электротехника», «Математический анализ», «Основы вычислительной техники», «Информатика», «Электрические приборы», «Источники питания», «Распространение волн», что отражалось в тематике подбираемого языкового материала и лексического минимума. Использование уже имеющихся профильно-ориентированных знаний привело к осознанию ценности, как самой профессиональной деятельности, так и ценности языка в целом.

Конечным результатом при организации равноправного взаимодействия на занятиях по иностранному языку явились активизация оценочной деятельности учащихся, развитие аналитических умений, выработка собственных представлений о тех или иных научных реалиях.

Третий этап стимулировал персонализацию таких ценностей, как «человек», «профессионально-значимые знания», «ценности взаимодействия», «профессиональное становление», «культура». В ходе работы мы использовали различные формы обучения: беседы, семинары, «круглые столы», конференции и др. Интенсивно применялась технология, ориентированная на диалоговое обучения («кейс-стади»), т. е. обучение с применением конкретных учебных ситуаций.

Использование технологии «кейс-стади» предполагало несколько этапов:

- изучение текста с описанием ситуации;
- работа в небольших группах, обмен мнениями по кругу проблем;
- общегрупповые обсуждения под руководством преподавателя.

С целью выявления ценностных доминант учащихся нами был добавлен четвертый этап – ценностный анализ рассматриваемых проблем.

Учитывая профессионально-ориентированную направленность подбираемого материала и требований государственного образовательного стандарта высшего профессионального образования (квалификация – инженер 654700) студентам предлагался следующий ряд проблем для обсуждения: «Хакеры взламывают коды Майкрософт»; «Вирусы в современном компьютерном обществе»; «Использование глобальной системы рекогносцировки»; «Роль мобильных телефонов в нашем обществе»; «Безопасность информации в наших компьютерах»; «Роль Интернета в образовании»; «Виртуальный мир, населенный виртуальными людьми становиться реальностью»; «Интернет заменяет настоящую жизнь».

В результате анализа фронтальных опросов были выделены следующие положительные моменты в формировании личностного отношения к рассматриваемым проблемам науки и техники:

- минимизация спонтанности и фрагментарности в проявлении ценностного отношения к предлагаемым проблемам;
- осмысление научного наследия и высказывание собственной позиции студентов;
- увеличение потребности в усвоении и осознании ключевых ценностей не только научного мира, но и всего общества в целом.

На данном этапе также применялась личностно ориентированная ситуация, что стимулировало активизацию рефлексивной деятельности, мотивацион-

ной сферы, самоанализ и самооценку собственного опыта и требовало проявления личностных характеристик учащихся, развития индивидуального ценностного восприятия окружающей действительности, реалий науки и культуры. В частности, на основе прослушанного текста «Прогнозы о дальнейших путях развития компьютерных технологий» студентам предлагалось написать собственные прогнозы развития компьютерных технологий на ближайшие пять лет. В ходе последующей дискуссии на фоне системного усвоения лексического и грамматического материала происходило выявление и расширение уже существующих ценностных доминант. Например, значительное внимание уделялось применению компьютерных технологий в сфере современного образования с целью повышения общего уровня эффективности (в частности на занятиях по иностранному языку), в сфере здорового образа жизни, искусства и коммуникации, в организации единого информационного поля, в борьбе с преступностью. Создание личностно ориентированной ситуации в данном случае рассматривалась как специфическое образовательно-воспитательное средство необходимое для субъектной оценки языкового материала и проявления ценностных ориентаций учащихся. В результате диалоговой и личностно ориентированной направленности процесса изучения иностранного языка происходило сопереживание субъектов педагогического процесса, осмысление собственной ценностной иерархи, активизация профессиональной и страноведческой мотивации будущих специалистов.

Значительное внимание уделялось таким видам работы, как проведение студенческих конференций и «круглых столов», посвященных ведущим ценностям современного научного общества и их влиянию на развитие компьютерных технологий.

Проведение студенческих конференций и «круглых столов» способствовало не только закреплению пройденного лексического и грамматического материала, но и осознанному, углубленному изучению актуальных тенденций современного научного общества, побуждало учащихся проявлять личностную заинтересованность в рассматриваемых фактах, активизировало самостоятельное изучение первоисточников. Дальнейший ценностный анализ докладов в рамках субъект-субъектных отношений в системе «преподаватель-студент» дал возможность определить и расширить ведущие ценности будущих специалистов. В частности, в ходе диалога студентам предлагалось ответить на следующие вопросы преподавателя:

- какие ведущие ценности современного научного мира Вы можете назвать?
- какова роль человека и языка в общем развитии наукоемких технологий?
- отражаются ли ключевые ценности общества в научном мире?
- как помогают современные технологии в преодолении границ общения между людьми и создании единого, доступного информационного поля?
- перечислите собственные ведущие ценности, отражающие перспективы не только личного, но и профессионального развития?
- какова роль образования в развитии будущего специалиста и его ценностной иерархии?

Последующее обсуждение и ценностный анализ рассматриваемых проблем позволил студентам выявить как положительные, так и отрицательные моменты в постижении ценностей современного научного общества

В ходе четвертого этапа происходило включение студентами таких ценностей, как «человек», «профессионально-значимые знания», «ценности взаимодействия», «профессиональное становление», «культура» в проекцию будущей профессио-

нальной деятельности. Нами применялись следующие формы обучения: диспуты, ролевые, деловые игры, написание самостоятельных проектов по предлагаемой проблематике, индивидуальные творческие задания.

Деловые и ролевые игры рассматривались нами как метод обучения, который обеспечивал не только реализацию ценностного потенциала дисциплины «Иностранный язык» в техническом вузе, но и формировал постоянную потребность в творческой реализации.

Ролевая игра «Наказание хакеров» дала возможность показать студентам свои интересы в сфере компьютерной безопасности, применить знания о путях отслеживания информационных преступников. Игра начиналась со знакомства и усвоения новой лексики, вводимой преподавателем, причем обучающимся предоставлялась возможность в ходе дальнейшей работы пополнить глоссарий с учетом современных информационных тенденций. Группа делилась на три части, каждой из которых предлагалось расширить одну из следующих ситуаций:

- представьте, что Вы хакер, которого обвиняют во взломе кодов компании «Майкрософт». Вы очень рассержены и расстроены. Объясните причины своего поступка и выразите чистосердечное желание измениться.

- представьте, что Вы являетесь представителем компании «Майкрософт». Ваша компания постоянно страдает от нападения хакеров и несет убытки. Но сейчас Вы очень рады, потому что одного из хакеров только что поймали. Выразите свое отношение к этому человеку и объясните ущерб, который он причинил.

- представьте, что Вы полицейский, который только что поймал очень опасного хакера. Шеф доволен вашей работой, и Вы наверняка получите повышение. Расскажите о том, как Вам удалось поймать такого опасного преступника?

В процессе дальнейшей дискуссии учащиеся показали значительную заинтересованность в рассматриваемой проблематике, отмечая актуальность и необходимость её решения. Многие студенты подчеркнули, что в своей будущей профессиональной деятельности, сталкиваясь с проблемой хакерства, попытаются найти наиболее оптимальные способы её решения.

В результате проделанной работы необходимо выделить следующие положительные моменты в формировании ценностных ориентаций будущих специалистов в процессе изучения иностранного языка:

- повысился общий уровень профессионально-ориентированных знаний на фоне систематической отработки нового лексического и грамматического материала, что в свою очередь позволило реализовать ценностный потенциал дисциплины «Иностранный язык» и отразить перспективность будущей профессиональной деятельности;

- наблюдалось равноправное и эффективное взаимодействие между преподавателем и студентами в процессе обсуждения таких образовательных ценностей, как «человек», «профессионально-значимые знания», «ценности взаимодействия», «профессиональное становление», «культура»;

- прослеживалось устойчивое стремление будущих специалистов выразить собственное ценностное восприятие окружающей действительности, что дало возможность расширить уже имеющуюся иерархию ценностных ориентаций.

Таким образом, представленная авторская концепция и результаты её реализации в ходе опытно-экспериментальной работы свидетельствуют об устойчивой положительной динамике формирования ценностных ориентаций будущих специалистов в процессе изучения иностранного языка и двустороннего взаимодействия между ценностными системами преподавателей и студентов.

РЯЗАНСКИЙ МЕДИКО-СОЦИАЛЬНЫЙ КОЛЛЕДЖ

УДК 37.013
ББК 74.00
Общая педагогика

педагогика

ПРОБЛЕМА ФОРМИРОВАНИЯ КЛЮЧЕВЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ У СТУДЕНТОВ СРЕДНИХ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЙ

О. С. Чулаева

В статье раскрыта проблема повышения качества образования с позиций компетентностного подхода, рассмотрены ключевые компетенции, предложены их содержание и критерии, спрогнозированы перспективы формирования в учебно-воспитательном процессе образовательного учреждения.

Ключевые слова
Компетентностный подход, ключевые компетенции, содержание и критерии ключевых компетенций студентов средних профессиональных учебных заведений, процесс формирования ключевых компетенций

Социально-экономические изменения в жизни современного российского общества сопровождаются появлением новых и расширением существующих потребностей специалистов, способных оперативно и компетентно реализовывать свои функции в условиях новых производственных отношений. Подготовка таких специалистов требует от образовательных учреждений инновационных подходов к организации в них образовательного процесса. Особенное внимание при этом обращается на задачу качественного усиления практической подготовки выпускников средних профессиональных учебных заведений.

Вопросы повышения качества образования непосредственно связаны с умением молодого специалиста быстро включаться в производственную деятельность, быть способным к её творческому освоению с ориентацией на социальные и экономические изменения, которые происходят в стране и в мире, быть способным результативно действовать в конкретной ситуации. В то же время нельзя не учитывать интеграцию российского образования в единое европейское образовательное пространство и требования, которым при этом следует соответствовать.

Анализ существующего положения выявил противоречия: между потребностью современного социума в повышении качества профессиональной подготовки выпускников учебных заведений и их готовностью оперативно включаться в сферу профессиональной деятельности, самостоятельно принимать решения и правильно действовать в непредсказуемой ситуации и недостаточной направленностью образовательного процесса на формирование у студентов соответствующих способностей; между необходимостью обеспечения традиционного содержания образования (зна-

ния, умения, навыки) и потребностью формирования у обучаемых ключевых компетенций, обусловливающих эффективность их подготовки к будущей профессиональной деятельности.

При многообразии определения понятия «компетенция» (Хуторской В. А., Зимняя И. А., Иванов Д. А. и др.) в нашем исследовании принята точка зрения Зеер Э. Ф.: «*Компетенции* – это обобщенные способы действий, обеспечивающие продуктивное выполнение профессиональной деятельности. Это способности человека реализовывать на практике свою компетентность. Ядром компетенции являются деятельностные способности – совокупность способов действий. Операционально-технологический компонент определяет сущность компетенций. Поскольку реализация компетенций происходит в процессе выполнения разнообразных видов деятельности для решения теоретических и практических задач, то в структуру компетенций помимо деятельностных (процедурных) знаний, умений и навыков, входят также мотивационная и эмоционально-волевая сферы. Важным компонентом компетенций является опыт – интеграция в единое целое усвоенных человеком отдельных действий, способов и приемов решения задач» [2].

Компетенции широкого спектра использования, обладающие определенной универсальностью, получили название ключевых. Европейскими экспертами предлагается использовать в целях повышения качества образования формирование общих (ключевых) и специальных (профессиональных) компетенций. Ключевые компетенции при этом подразделяются:

- инструментальные (общенаучные), включающие базовые общие знания в области математики и естественных наук, гуманитарных и социально-экономических наук; базовые компьютерные навыки, знание иностранных языков; умение извлекать и анализировать информацию из различных источников; способность понимать и использовать новые идеи; способность спланировать и организовать свою деятельность;

- межличностные (социально-личностные), включающие общую культуру, способность к критике, терпимость, умение работать в коллективе, устойчивость в стрессовых ситуациях;

- системные (в том числе - организационно-управленческие), включающие способность применять полученные знания на практике, в том числе в неожиданных, нестандартных ситуациях; способность к адаптации к изменяющимся условиям жизни; знание организационно-правовых основ своей деятельности, способность организовать работу коллектива [3].

Анализ ключевых компетенций в представлении европейских экспертов позволяет выявить их направленность лишь относительно сферы профессиональной деятельности. Так, например, инструментальные компетенции ориентируют на развитие интеллектуальной, межличностные – коммуникативной, системные – управленческой составляющих профессионализма. Такая классификация не дает какого-либо представления о содержательной сущности ключевых компетенций в ценностно-целевом аспекте и соответственно не может служить ориентиром для их содержательного наполнения и реализации в образовательном процессе учебного заведения.

В свою очередь Совет Европы определил пять групп ключевых компетенций, формированию которых придается важное значение в подготовке молодежи к жизни в обществе:

- **политические и социальные компетенции** - способность взять на себя ответственность, совместно вырабатывать решение и участвовать в его реализации, толерантность к разным этнокультурам и религиям, проявление сопряженности личных интересов с потребностями пред-

приятия и общества, участие в функционировании демократических институтов;

- **межкультурные компетенции** - способствующие положительным взаимоотношениям людей разных национальностей, культур и религий, пониманию и уважению друг друга;

- **коммуникативная компетенция** - определяющая владение технологиями устного и письменного общения на разных языках, в том числе и компьютерного программирования, включая общение через Internet;

- **социально-информационная компетенция** - характеризующая владение информационными технологиями и критическое отношение к социальной информации, распространяемой СМИ;

- **персональная компетенция** – готовность к постоянному повышению образовательного уровня, потребность в актуализации и реализации своего личностного потенциала, способность самостоятельно приобретать новые знания и умения, способность к саморазвитию [2].

При анализе ключевых компетенций, предлагаемых Советом Европы, обнаруживается некоторая определенность содержания функциональной деятельности надпрофессионального характера, что позволяет в какой-то мере ориентироваться при структурировании образовательных программ, направленных на формирование ключевых компетенций выпускников средних профессиональных учебных заведений. Общим в представлении компетенций европейскими экспертами и Советом Европы является их профессионально-личностная направленность безотносительно каких-либо особенностей и условий профессиональной деятельности.

Анализ ключевых компетенций, предложенных европейскими экспертами, Советом Европы, российскими учеными (Зимняя И. А., Иванов Д. А., Гершунский Б. С. и другие), а также профессиональной подготовки выпускников Рязанского базового медицинского колледжа, позволил сформулировать ключевые компетенции его выпускников:

Интеллектуально-информационная компетенция – умение работать с информацией в области профессиональной деятельности (поиск, анализ, выбор нужного материала и его использование).

Критерии:

- умение работать с книгой, периодической печатью,
- умение работать в интернете,
- способность подготовить реферативную разработку по одной из актуальных проблем в области будущей профессиональной деятельности.

Коммуникативная компетенция – умение общения: студент – студент, студент – преподаватель, студент – группа студентов, студент – пациент; общение через интернет.

Критерии:

- комфортность в студенческом коллективе;
- взаимодействие с преподавателем в процессе освоения учебного предмета;
- наличие информации о субъекте взаимодействия (в медицинском колледже - степень информированности о пациенте);
- контакты в интернете.

Проектно-технологическая компетенция – способность разработки проекта решения какой-либо профессиональной проблемы.

Критерии:

- способность анализировать ситуацию в области профессиональной проблемы;
- умение прогнозировать решение проблемной ситуации и ставить соответствующие задачи;
- умение ориентироваться в инновационных технологиях;
- умение представить проект и защитить его.

Социально-личностная компетенция - руководство духовно-нравственными ценностями отечественной культуры в осуществлении своей профессиональ-

ной деятельности.

Критерии:

- готовность служения профессиональному долгу в любой ситуации;
- способность проявлять чувство сострадания к человеку в его затруднительном положении (в медицинском колледже - пациенту);
- готовность оказать профессиональную помощь человеку, даже если он личностно не воспринимаем;
- способность к рефлексии с позиции любви к ближнему;
- устойчивость в стрессовых ситуациях.

Персональная компетенция – потребность в актуализации и реализации своего личностного потенциала.

Критерии:

- готовность к самообразованию в целях приобретения профессионального мастерства;
- потребность самовоспитания профессионально-значимых качеств личности;
- умение самоуправления в своем развитии и совершенствовании;
- умение стимулирования своего профессионального роста.

Формирование у студентов средних профессиональных учебных заведений ключевых компетенций обусловливает: становление и развитие у них мотивов освоения способов функциональной профессиональной деятельности; возможность самостоятельного построения обучаемыми собственной траектории обучения и получение ими ожидаемых его результатов в соответствии с динамично меняющейся ситуацией на рынке труда; потребность личности в непрерывном повышении профессионального роста; достаточно быструю благоприятную адаптацию выпускника к условиям реализации своих профессиональных функций на производстве.

Рассмотренные ключевые компетенций закрепляют за ними статус основы образовательного процесса в средних профессиональных учебных заведениях. Образовательным результатом при таком подходе выступает комплекс или совокупность ключевых компетенций, отражающих личностно-профессиональное развитие выпускника. В данном случае речь идет о подготовке специалиста со средним медицинским образованием. Выпускник медицинского колледжа должен быть готов к работе в различных лечебно-профилактических учреждениях и центрах регионального и федерального масштабов, в отделениях с разной клинической направленностью. Соответственно уровень квалификации такого специалиста будет окончательно формироваться непосредственно на рабочем месте. То есть выпускник должен будет пройти соответствующую стажировку, продолжить обучение или пройти переподготовку в связи с внедрением новых технологий в лечебный процесс. Ему постоянно придется выдерживать жесткую конкуренцию при приеме на работу со стороны таких же претендентов на нее, систематически поддерживать свой профессиональный уровень. При этом необходимо будет организовывать свою работу, учитывая результат деятельности всего коллектива, членом которого нужно будет стать. То есть будущий специалист должен иметь способность к обучению и самообучению, обладать организаторскими способностями, креативностью, уметь адаптироваться к ситуации, работать в команде, ориентировать свою деятельность на достижение результата. Все эти способности должны формироваться у выпускника в процессе освоения ключевых компетенций в период профессиональной подготовки в колледже.

Таким образом, задача среднего профессионального учебного заведения состоит в том, чтобы приобретенные в средней общеобразовательной школе образовательные компетенции развить у первокурсников на новом уровне, заложить необходимые новые и на их основе форми-

ровать профессиональные ключевые компетенции будущего специалиста.

При формировании у обучаемых ключевых компетенций важным является системная ориентация образовательного процесса на основные профессионально значимые характеристики, которым должен соответствовать выпускник среднего профессионального учебного заведения. При этом известно, что направленность образования в развитии личности осуществляется относительно ее когнитивной, духовно-нравственной, креативной и эмоционально-волевой сфер жизнедеятельности.

Когнитивная составляющая определяется объектом, системностью, объемом программных знаний и закономерностью их межпредметных связей в смежных областях знаний, а также прикладной практической возможностью их творческого использования в профессиональной деятельности. Кроме того, эта составляющая включает психологические качества, обусловливающие результативность познавательного поиска личности (достаточные разносторонность, глубина и мобильность аналитических и прогностических мыслительных процессов и др.).

Духовно-нравственный потенциал личности характеризуется присущими ей высокими духовными и нравственными ценностями отечественной культуры бытия человека в мире, общественной жизни, сфере профессиональной деятельности. Любовь к ближнему, готовность служения Отечеству, забота о семье и другие определяют выбор поступка и выбор позиции в каждой конкретной ситуации. Жизненные устремления и «совестливая воля» (И. А. Ильин) выступают здесь психологическим механизмом выбора действий.

Креативные способности личности в сфере профессиональной деятельности определяются накопленным опытом применения сформированных умений, навыков и способов действий в реальных условиях учебной и производственной практик, поиска новых нетрадиционных способов их использования при решении неожиданных ситуаций.

Эмоционально-волевая сфера определяет способность человека к переживанию на личностном уровне профессионально значимых целевых установок и ориентацию на соответствующие действия по достижению поставленных задач, способность к самоорганизации и самоактуализации на пути их решения.

Проблема формирования ключевых компетенций у студентов средних профессиональных учебных заведений состоит в том, что их становление и развитие может быть результативным лишь при условии интегративного образовательно-воспитательного воздействия на совокупность, как ключевых компетенций профессиональной деятельности (интеллектуально-информационной, коммуникативной, социально-личностной, проектно-технологической, персональной), так и когнитивную, духовно-нравственную, креативную и эмоционально-волевую сферы жизнедеятельности обучаемых.

Соответственно вся образовательная система среднего специального учебного заведения должна быть выстроена (цели, задачи, содержание образовательного процесса, принципы, средства, методы и формы, педагогические технологии и контрольно-управленческий компоненты) с учетом ориентации на ключевые компетенции и личностную сферу студентов (ценностно-смысловые основы мотивации и индивидуальные особенности относительно профессионально значимых сфер жизнедеятельности).

Учебные предметы, внеучебная деятельность, факультативы, дисциплины по выбору, производственная практика, научно-методические конференции, конкурсы проектной учебно-профессиональной деятельности студентов и другие формы образовательно-воспитательного процесса

учебного заведения должны быть выстроены на основе синергетического и личностно-деятельностного подходов к формированию у студентов ключевых компетенций и ценностных ориентаций. Так, например, в учебные программы по предметам нужно органично (в соответствии с содержательной и процессуальной сторонами изучаемой темы) интегрировать элементы знаний и способов действий, являющихся составной частью одной или нескольких ключевых компетенций будущей профессиональной деятельности обучаемых. Все это будет создавать предпосылки становления и развития у них способностей действовать соответственно при решении возможных ситуаций в профессиональной сфере. Аналогично следует интерпретировать и все другие формы учебной деятельности студентов. Особое внимание при этом нужно уделять целенаправленному их обучению проектной деятельности, поскольку она является системообразующим началом комплексного подхода к формированию составляющих практически ключевых компетентностей профессиональной деятельности.

Производственная практика является непременным мощным фактором развития у студентов всех ключевых компетенций, условием интеграции в единое целое способов и приемов действий при решении ситуаций в процессе выполнения ими различных видов профессиональной деятельности. Наиболее благоприятный для этого вариант, когда учебное заведение имеет в данном отношении договоры не с одним, а несколькими работодателями. Это создает условия возможного выбора обучаемыми своего будущего рабочего места и концентрирует внимание будущих специалистов на достаточности своей профессиональной компетентности относительно ключевых компетенций, что побуждает их к саморазвитию в целях самореализации в условиях окружающего социума.

Таким образом, анализ проблемы повышения качества образования студентов средних профессиональных учебных заведений выявляет необходимость переориентации технологических основ традиционного образовательного процесса на инновационные педагогические технологии, выстроенные с учетом обеспечения становления и развития у обучаемых ключевых компетенций, обусловливающих их готовность к результативному включению в будущую профессиональную деятельность.

ПРИМЕЧАНИЯ

1. Иванов, Д. А., Митрофанов, К. Г., Соколова, О. В. Компетентностный подход в образовании, проблемы, понятия, инструментарий: метод пособие. – М: ACADEMIA АПК и ПРО, 2003.

2. Зеер, Э. Ф. Компетентностный подход к образованию: Уральское отделение Академии Образования). Интернет – ресурсы: http: // www.urorao.ru

3. Уткина, Т. Б., Сидорова, Л. В., Ягубянц, Э. А., Подчерняева, Н. С. Компетентностный подход и его роль в современном высшем медицинском образовании: Московская медицинская академия им. И. М. Сеченова. Интернет – ресурсы:http://www.mma.ru

АКАДЕМИЯ ФЕДЕРАЛЬНОЙ СЛУЖБЫ ИСПОЛНЕНИЯ НАКАЗАНИЙ РОССИИ

УДК 343.22 + 94(47).084.5/.9
ББК 67.408 + 67.409 +
История, криминология

ОТ ТЮРЕМНОЙ ОБЩИНЫ ДО КРИМИНАЛЬНОЙ ОППОЗИЦИИ (ИСТОРИЯ РАЗВИТИЯ ФЕНОМЕНА)

Кандидат юридических наук
С. А. Кутякин

В статье рассматриваются исторические и социальные закономерности возникновения феномена «криминальная оппозиция» в местах лишения свободы. Раскрывается её сущность, цели, социальные свойства, функции и содержание деятельности.

Ключевые слова
Преступность, тюремная община, места лишения свободы, противодействие, неформальные лидеры, криминальная оппозиция, антагонизм, «воры», «смотрящие», преступная организация, социальные свойства

Идеология пенитенциарного сообщества рождает один из наиболее эффективных инструментов противодействия преступников тюремным властям – объединение их в тюремные общины. Зародившись в местах лишения свободы, где осужденные отбывали наказание совместно, в обществе себе подобных, тюремная община России существует до сих пор. Первые достаточно подробные описания быта, нравов и законов русской тюремной общины появляются в трудах ученых-тюрьмоведов и писателей в XIX веке. Большинство исследователей мест лишения свободы России того периода солидарны в своих выводах о том, что тюремная община является не только средством самоорганизации осужденных, но и активно противодействует тюремным порядкам и самому назначению тюрьмы как карательно-исправительного учреждения[1]. Нередко это противодействие выливалось в факты совершения конкретных преступлений, таких как побеги, нападения на охрану, массовые беспорядки, убийства сокамерников, уличенных в доносительстве и т. п.

В свою очередь тюремные власти того и более поздних периодов неоднократно пытались использовать общинные, коллективистские начала среди преступников для обеспечения управляемости сообществом осужденных, их исправления и перевоспитания. Обычно в этих целях предпринимались попытки привлечения на сторону администрации неформальных лидеров тюремных общин. Пользуясь непререкаемым авторитетом и уважением среди осужденных, эти лица являлись камерными и общетюремными старостами. Как правило, на эти должности их выдвигала сама тюремная община. Формально лидеры тюремной общины – старосты подчинялись администрации. Они являлись

своеобразными посредниками между начальством и остальной массой осужденных. Однако, будучи по своей природе людьми хитрыми и изворотливыми, артельные старосты из числа профессиональных преступников («бродяг») лишь создавали видимость законопослушного поведения. На самом же деле тюремная артель и её староста подчинялись, прежде всего, неформальным правилам арестантского общежития, тюремным законам. Предпринимаемые администрацией тюрем попытки выстроить вертикаль власти среди осужденных, опираясь на их лидеров, неизменно натыкались на сопротивление со стороны тюремной общины. Это сопротивление обусловливалось законами общины, запрещающими своим членам любые виды сотрудничества с администрацией мест лишения свободы. Неформальное право, действовавшее в арестантской среде, вступало в непримиримые, антагонистические противоречия с правом формальным, данным со стороны государства. Этот антагонизм лёг в основу формирования в местах лишения свободы феномена, называемого «криминальная оппозиция».

Криминальная оппозиция представляет собой организованное в местах лишения свободы сообщество осужденных, во главе которого находятся профессиональные преступники, стоящие на высшей ступени криминальной иерархии. Сущность криминальной оппозиции состоит в том, что она является незаконным средством разрешения противоречий, возникающих между осужденными и государством в лице администрации мест лишения свободы. Криминальный способ разрешения существующих социально-экономических противоречий присущ и организованной преступности в целом. В этом заключается ее единство с криминальной оппозицией, действующей в исправительных учреждениях. Криминальная оппозиция является «катализатором» большинства преступлений, совершаемых в местах лишения свободы.

Идеологически криминальная оппозиция находится в состоянии антагонизма не только с администрацией мест лишения свободы, но и с государством в целом. Существует определенный антагонизм между криминальной оппозицией и обществом. В значительной степени это обусловлено тем, что общество, используя властно-силовой ресурс государства, исторгло из своей среды преступников, объявив их персоной «non grata», нежелательными элементами существующей социальной системы. В ответ на это преступники создали свою социальную систему криминального характера, находящуюся в оппозиции к отвергнувшему их обществу. Этой социальной системе присуща иная культура, язык, образ и стиль жизни, манеры поведения, иные представления о должном и допустимом, иные системы запретов и табу, механизмы социального контроля. Сконцентрировав в местах лишения свободы изгнанных из своей среды людей, общество породило «антиобщество», именуемое нами как криминальная оппозиция. Характеризуя антагонизм между лидерами криминальной оппозиции мест лишения свободы и обществом Ю. М. Антонян пишет, что: «… они отчуждены от общества и его норм, позитивных групп и в то же время хорошо приспособлены к криминально-ориентированным группам и их ценностям, в целом это отчужденные, дезадаптированные личности со специфическими установками и представлениями, что и определяет их противодействие обществу, изоляцию от него»[2].

Наиболее остро идеологический антагонизм между обществом, государством и криминальной оппозицией проявился в 30-е – 50-е годы двадцатого столетия. Объявив преступность «родимым пятном капитализма», государство

рассматривало профессиональных преступников не только как пережиток прошлого, но и как врагов всего трудового народа. Идеология государства того времени не оставляла места преступности в коммунистическом обществе. Именно в этот период криминальную оппозицию возглавили «идейные» преступники, называвшие себя «воры», «законные воры», «законники». Суть идеологии этих новоявленных лидеров заключалась в том, что преступный образ жизни и незаконное обогащение за счет других являлись для них нормой. Отступление от этих правил в их среде строго осуждалось. Однако главное, что коренным образом отличало их от прежних лидеров тюремной общины – «бродяг» заключалось в другом. «Ворам» категорически запрещалось не только сотрудничество, но и другие виды взаимодействия с государственными органами и должностными лицами. Замещение, каких бы то ни было формальных должностей в местах лишения свободы находилось для «воров» под строгим моральным запретом. Более того, «воровская» идеология предписывала им организацию различных форм открытого противодействия администрации исправительных учреждений. Власти неоднократно предпринимали попытки идеологической дискредитации политики «воров» в местах лишения свободы. Наряду с этим практиковалась физическая изоляция «воров» от остальных осужденных, а также применение к ним крайней меры – расстрела. Тем не менее, сообществу «воров» удалось не только выжить, но и создать в масштабах уголовно-исполнительной системы России хорошо отлаженный механизм противодействия уголовно-исполнительному процессу. Будучи по своей природе преступным, этот механизм ориентирован, в первую очередь, на совершение преступлений в местах лишения свободы.

Структурно данный механизм пронизывает всю современную тюремную общину. Большинство осужденных задействованы, либо потенциально могут быть задействованы в этом механизме. «И изменить эту социокультурную структуру не так-то просто. Она оказалась очень устойчивой и самовоспроизводимой»[3]. Осужденные, формально сотрудничающие с администрацией исправительных учреждений на гласной и негласной основе, вынуждены остерегаться физической расправы со стороны криминальной оппозиции. Учитывать существование криминальной оппозиции, либо потенциальную возможность ее возникновения в отдельных учреждениях вынуждена и администрация уголовно-исполнительной системы. Для пресечения деятельности криминальной оппозиции в масштабах уголовно-исполнительной системы России и профилактики ее возникновения задействован огромный потенциал оперативных, режимных, воспитательных и иных мероприятий организационного, управленческого и тактического характера. Ежегодно на это тратится немалое количество бюджетных средств.

Мотивация криминальной оппозиции исправительных учреждений имеет следующую обусловленность. Лишение свободы ложится тяжким грузом на психику человека, а также причиняет ему нравственные и физические страдания, лишения и неудобства. Человек всеми силами, сознательно и несознательно, хочет освободиться от этого бремени. Это касается как рядовых членов, так и руководителей криминальной оппозиции. Власть над тюремным сообществом позволяет последним создать для себя наиболее комфортные условия выживания в экстремальных условиях исправительных учреждений. Таким образом, борьба за лидерство приобретает качество борьбы за независимость от внешней агрессивной среды мест лише-

ния свободы. В связи с этим, мотивационную основу деятельности криминальной оппозиции в исправительных учреждениях составляет противодействие уголовно-исполнительному процессу. С другой стороны, криминальная оппозиция, как часть организованной преступности имеет, в качестве мотива экономический (корыстный) интерес.

Даже в условиях лишения свободы преступники мгновенно используют любые возможности незаконного обогащения. Поэтому во многих исправительных учреждениях существуют целые сферы подпольного бизнеса. Речь идет об организации азартных игр, нелегальной торговле, посредничестве во взяточничестве, хищениях, вымогательстве, поборах с других осужденных, нелегальной доставке в исправительные учреждения денег, наркотиков, водки, продуктов питания и многих других способах криминального обогащения. За счет этого пополняются «общезоновские» и «воровские» общаки, которые фактически составляют бюджет криминальной оппозиции.

Специфика среды функционирования криминальной оппозиции в местах лишения свободы обусловливает цели ее преступной деятельности. К ним относятся: установление власти над тюремной общиной; ослабление или нейтрализация уголовно-исполнительного воздействия на членов криминальной оппозиции, и поддерживающих их осужденных; получение доходов от организации криминального бизнеса в исправительном учреждени Аналогичной точки зрения придерживаются и другие исследователи организованной преступности (В. С.Овчинский, В. Е.Эминов, Н. П. Яблоков). По их мнению организованные преступные сообщества в местах лишения свободы могут иметь целую систему целей: совершение корыстно-стяжательских, корыстно-насильственных преступлений в отношении осужденных; организацию азартных игр «под интерес» с целью получения власти над проигравшим; получение легальных каналов общения «со свободой»; осуществление нелегальной переписки; организацию доставки «в зону» запрещенных предметов (наркотиков, спиртных напитков, оружия); склонение отдельных работников ИУ к неслужебным отношениям; обеспечение льготных условий содержания лицам, входящим в организованные преступные группы; глубокое внедрение в структуры ИУ в интересах преступного мира[4]. Для достижения указанных целей лидеры и активные члены криминальной оппозиции организовывают и совершают конкретные преступления. К ним относятся:

- преступления против личности конкурирующих с ними «претендентов» на власть в тюремной общине и других «мешающих» им осужденных;

- преступления против установленного порядка отбывания наказания, которые нередко сопряжены с убийствами и причинением вреда здоровью сотрудников исправительных учреждений;

- преступления экономического характера, посредством которых обеспечивается финансово-материальная основа деятельности преступной организации криминальной оппозиции.

Завершающим этапом формирования криминальной оппозиции, как преступной организации осужденных, следует считать возникновение и развитие коммуникационной и информационной внутригрупповой системы. В своей основе эта система опирается на имеющуюся в группе структуру социальных ролей, проявляющихся в их функциональном содержании. В соответствии с выполняемыми функциями, осужденные-члены криминальной оппозиции получают определенные права и обязанности по отношению к другим членам организации (группы). Наличие функционально-наполненных социальных ролей позволяет говорить об организованном

преступном поведении участников таких групп. Данное поведение носит вид системной преступной деятельности, которая осуществляется в рамках неформальной преступной организации осужденных.

Под руководством «воров» в исправительных учреждениях создана собственная преступная система, позволяющая соблюдать баланс интересов как внутри сообщества осужденных, так и в отношениях с администрацией. Для управления указанной системой имеется организационно-управленческая структура из числа профессиональных преступников. Данная структура составляет ядро криминальной оппозиции, в центре которого находятся топ-менеджеры криминального мира, «воры». Сочетая в себе статус формальных и неформальных лидеров, «воры» получают возможность наиболее эффективного управления созданной ими преступной организацией.

Криминальная оппозиция как разновидность преступной организации обладает определенными социальными свойствами. К их числу, в первую очередь, следует отнести цели деятельности криминальной оппозиции и выполняемые ей функции. Выбор цели организации является одним из наиболее ответственных моментов в процессе выработки и принятия управленческих решений. В соответствии с выбранными целями установления власти, ослабления или нейтрализации уголовно-исполнительного воздействия и получения доходов от организации криминального «бизнеса» формируется стратегия развития криминальной оппозиции, тактика ее деятельности, разрабатываются прогнозы и планы, оцениваются результаты принятых решений и предпринятых действий. Цели деятельности криминальной оппозиции являются тем самым стержнем, вокруг которого формируется управленческая деятельность ее руководителей.

Важное значение для понимания сущности организации криминальной оппозиции имеет определение ее объекта управления. В первую очередь к объекту управления криминальной оппозиции следует отнести тюремную общину как сложившийся в местах лишения свободы социум осужденных. В некоторых случаях, когда влияние криминальной оппозиции особенно велико, объектами управления могут становиться отдельные сотрудники исправительных учреждений. Это позволяет нам сделать вывод о том, что исследуемая нами организация криминальной оппозиции имеет два объекта управления. Её управляющее воздействие распространяется как на социальную среду внутри исправительных учреждений, так и на их деятельность по отношению к этой среде.

Поскольку цель – это состояние объекта управления, к достижению которого стремится криминальная оппозиция, то для того, чтобы иметь возможность реального управления объектом, ей необходимо уметь измерять степень достижения целей. Оценить степень достижения целей деятельности криминальной оппозиции можно с помощью таких неформальных критериев оценки исправительного учреждения как: «чёрная зона» или «красная зона». На практике под «чёрной зоной» понимается исправительное учреждение, в котором существуют параллельные властные структуры криминальной оппозиции. Большинство осужденных в такой зоне придерживаются преступных обычаев и традиций. «Красная зона» – это исправительное учреждение, в котором развиты формальные организации осужденных направленные на сотрудничество с администрацией. Криминальная оппозиция в таких учреждениях проявляет себя слабо, либо отсутствует полностью. «Исправительные учреждения, где «блатные» неофициально обладают

реальной властью, называются «чёрными». Там, где им власть не принадлежит – «красными»[5].

Указанные критерии неформальной оценки исправительного учреждения используются не только среди осужденных, но и среди сотрудников и даже руководства ФСИН. В «чёрных зонах» имеется «воровской ход», то есть реальная власть над сообществом осужденных принадлежит криминальной оппозиции. В «красных зонах» администрация добивается значительного перевеса властных полномочий в свою пользу. Руководители, члены и активные сторонники криминальной оппозиции в таких исправительных учреждениях уходят в «подполье», нередко маскируясь под внешне законопослушных осужденных, вставших на путь исправления.

Следует отметить, что вся история мест лишения свободы России является историей борьбы за власть между криминальной оппозицией и администрацией исправительных учреждений. Администрация всегда хотела управлять тюремной общиной сама. Тюремная община под руководством ее наиболее активной части из числа профессиональных преступников всеми силами противилась этому. В борьбе за власть над осужденными администрация на разных исторических этапах применяла к их лидерам различные средства. Отправка «бродяг» на Сахалин, «штрафные» лагпункты, расстрелы «воров», суровый тюремный режим, зачастую аморальная практика «развенчания» лидеров криминальной оппозиции, содержание их в штрафных изоляторах, помещениях камерного типа, на участках со строгими условиями содержания – все это предназначалось для лидеров тюремных общин с целью их устранения от власти, изоляции от остальных членов сообщества, «моральной» дискредитации, а зачастую, и физического уничтожения. Тем не менее, как показывает исторический опыт, криминальная оппозиция под руководством «воров» проявила не только устойчивую жизнеспособность, но и зарекомендовала себя вполне конкурентоспособной преступной организацией «параллельной» власти среди осужденных в некоторых исправительных учреждениях.

Следующим важным социальным свойством криминальной оппозиции являются выполняемые ей функции. Они обеспечивают не только возможность адаптации к изменяющимся и зачастую агрессивным внешним условиям среды существования, но и позволяют воздействовать на эти условия для обеспечения самосохранения и достижения собственных целей. Как считает Дж. К. Лафта: «Дееспособность любой организации зависит, прежде всего, от её возможности не только адаптироваться к изменяющимся внешним условиям функционирования, но и воздействовать на эти условия, так как только необходимость к перманентной адаптации угрожает целостности организации как системы»[6].

Функции криминальной оппозиции неразрывно связаны с направлениями её деятельности. К основным функциям криминальной оппозиции следует отнести:

- установление и поддержание в исправительном учреждении общественного порядка, основанного на неформальных нормах-«понятиях»;

- финансово-материальное обеспечение деятельности криминальной оппозиции (сбор, учёт, хранение и распоряжение «воровскими» и «общезоновскими» общаками);

- обеспечение устойчивой связи между членами криминальной оппозиции внутри исправительного учреждения и с внешним миром («дороги»)[7];

- осуществление «законотворчества» и «правосудия» внутри тюремной общины;

- организационно-управленческое обеспечение деятельности криминальной

оппозиции (работа с «кадрами», принятие управленческих решений и контроль их исполнения и т.п.);

- организация противодействия уголовно-исполнительной политике государства (групповые протесты, членовредительства, голодовки, массовые беспорядки и неповиновения).

Следующим социальным свойством рассматриваемой нами организации криминальной оппозиции является эффективность результатов её деятельности. Указанное свойство обладает множественностью параметров измерения. К основным из них относятся:

- наличие в исправительном учреждении организационно-властных структур криминальной оппозиции, их состояние и степень влияния на осужденных;

- эффективность деятельности исправительных учреждений по исправлению преступников;

- состояние правопорядка в исправительных учреждениях;

- динамика роста количества лидеров криминальной оппозиции «воров», «смотрящих» разного уровня;

- распространение влияния идеологии криминальной оппозиции за пределы тюремной общины на остальное общество;

- существование в исправительном учреждении нелегальных видов «бизнеса»;

- уровень взаимодействия криминальной оппозиции с аналогичными формированиями в других исправительных учреждениях и организованной преступностью за пределами мест лишения свободы;

- степень управляемости сообществом осужденных со стороны администрации исправительного учреждения;

- факты коррупции и взяточничества среди администрации исправительных учреждений.

Криминальная оппозиция, как любая система, стремится к самосохранению в изменяющейся внешней среде исправительного учреждения. Закон самосохранения реализуется в устойчивости системы по отношению к внешним и внутренним возмущениям – таково условие существования системы. Криминальная оппозиция, там, где она есть, обеспечивает самосохранение путем реализации двух основных направлений деятельности. Во-первых, она стремится, как можно экономнее расходовать собственные ресурсы. Сюда относятся как финансово-материальные средства («общак»), так и люди, как главный ресурс любой социальной системы. Во-вторых, криминальная оппозиция осуществляет непрерывное противодействие разупорядочивающим её факторам внешней среды. В первую очередь сюда относится деятельность администрации исправительного учреждения, направленная на разрушение этой организации. В целях самосохранения криминальная оппозиция вынуждена постоянно приспосабливаться к требованиям, исходящим от администрации. В тех случаях, когда администрация исправительного учреждения ведет жестокую, бескомпромиссную, основанную на законе политику противодействия, криминальная оппозиция, находясь в информационной и ресурсной «блокаде», начинает постепенно разрушаться, как организация.

Однако «идейный» потенциал криминальной оппозиции, в силу существующих в местах лишения свободы противоречий между человеком и государством неизменно сохраняется. При более благоприятных условиях этот потенциал вновь реализуется в виде организационной структуры «параллельной власти». Уголовно-исполнительная система сама по себе объективно продуцирует криминальную оппозицию как способ разрешения противоречий. Будучи звеньями одной цепи, уголовно-исполнительная система и ее криминальная оппозиция неразрывно связаны и взаимозависимы друг от друга. С исчезновением одного из этих противодействующих субъектов неизбежно исчеза-

ет и его оппонент.

Вышеизложенное позволяет нам сформулировать определение понятия организации криминальной оппозиции в местах лишения свободы уголовно-исполнительной системы России. **Под организацией криминальной оппозиции в местах лишения свободы следует понимать организованное преступное сообщество содержащихся там лиц.** Сорганизовавшись для противодействия администрации, совершения преступлений и иных противоправных действий это сообщество активно использует человеческий, экономический, нравственный и иной потенциал тюремной общины. Оно иерархически структурировано, имеет собственную экономическую и нормативную базу, а также механизмы социального контроля среди осужденных.

В настоящее время можно выделить следующие основные тенденции формирования и развития криминальной оппозиции в местах лишения свободы.

Криминальная оппозиция продолжает совершенствовать свои системные качества, проявляющиеся в усилении её организованности и попытках создать систему защиты от социального контроля со стороны администрации. Эта система основана на насилии и широкомасштабной коррупции. Практически каждый непосредственно работающий с осужденными сотрудник администрации мест лишения свободы сталкивается с попытками подкупа, шантажа или угроз в свой адрес со стороны лидеров или активных участников криминальной оппозиции.

Повышенная степень управляемости криминальной оппозицией со стороны «воров» и иных «авторитетов», при этом, все чаще указанные лидеры осуществляют руководство, находясь за пределами исправительных учреждений. Высокая степень управляемости криминальной оппозицией наряду с монополизацией ею власти среди осужденных позволяет её руководителям подготавливать и совершать массовые беспорядки, групповые неповиновения, иным образом дезорганизовывать работу исправительных учреждений. Зачастую, эти действия сопровождаются убийствами, телесными повреждениями в отношении сотрудников и осуждённых – активистов; поджогами, погромами и другими умышленными преступлениями. Можно с уверенностью говорить о том, что с появлением в исправительном учреждении организованной структуры криминальной оппозиции противоправная деятельность осужденных приобретает качественно новый характер. Она представляет собой уже не цепь разрозненных правонарушений, а целенаправленные, заранее спланированные противоправные (зачастую преступные) акции.

Следует отметить широкомасштабность и коммерциализацию преступной деятельности криминальной оппозиции. Места лишения свободы не только поделены на сферы влияния, но и на сферы организации на их территории преступного «бизнеса», доходы от которого составляют экономическую основу не только этой преступной организации, но и организованной преступности в целом.

В последнее время криминальная оппозиция все чаще использует современные, внешне вполне легальные методы противодействия уголовно-исполнительному процессу в местах лишения свободы. В этих целях, её лидеры призывают других осужденных активно эксплуатировать институт правозащитного движения, организовывают написание осуждёнными жалоб в различные инстанции. Основной задачей таких акций является шантаж администрации исправительного учреждения, с целью склонения её к различного рода уступкам, послаблениям в режиме, компромиссам с криминальной оппозицией. Хорошо отмобилизованная система

противодействия администрации мест лишения свободы с использованием средств массовой информации активно применяется для пропаганды преступной системы ценностей и образцов поведения, вовлечения новых членов из числа несовершеннолетних и молодежи в неформальные структуры криминальной оппозиции.

Существование криминальной оппозиции с её системой неформальных норм приводит к увеличению и без того высокой степени латентности преступлений в местах лишения свободы. В отличие от ситуации когда есть потерпевший, желающий чтобы преступление стало известно правоохранительным органам, а преступник наказан, осужденные предпочитают не обращаться за помощью к администрации. Монополизация власти осуществляемая криминальной оппозицией внутри тюремной общины приводит к тому, что большая часть преступлений, совершаемых в таком исправительном учреждении остаётся незаявленной.

Структура криминальной оппозиции, практически не отличается от структуры организованного преступного сообщества. Главенствующее положение в этой структуре занимает «вор» или «смотрящий» за зоной. Несмотря на их, относительно разный криминальный статус, выполняя свои функции, эти лица обладают равнозначными правами и обязанностями, обусловленными, прежде всего, своей «должностью». «Смотрящий» за зоной может назначить «смотрящих» нижестоящего уровня. Нижестоящие «смотрящие» курируют определенные объекты внутри учреждения: производственную зону, отряды, ШИЗО и ПКТ, локально-профилактические участки, пищеблок, комнату свиданий и передач, банно-прачечный комплекс, медицинскую часть, церковь, если она имеется. Так же «смотрящий» за зоной может назначить «смотрящих», отвечающих за определенные направления нелегальной коммерческой деятельности криминального сообщества. К ним, в первую очередь, относится «смотрящий» за «общаком». Далее по криминальной иерархии следуют «смотрящий» за игрой и «смотрящий» за «барыжничеством»[8]. В некоторых случаях, в зависимости от специфики учреждения и нахождения в нем особых объектов, в структуру криминальной оппозиции могут быть включены «смотрящие» за этими объектами. Например: «смотрящий» за локальным участком для содержания осужденных – инвалидов, «смотрящий» за цехом по производству мебели, «смотрящий» за авторемонтными мастерскими и т. п.

Похожий порядок организационно-структурного построения криминальной оппозиции действует в следственных изоляторах и тюрьмах. Причем, специфика СИЗО и тюрем отражается и на структуре их неформального управленческого аппарата. «Смотрящий» за СИЗО или тюрьмой назначает «смотрящих» за корпусными отделениями и «смотрящего» за «общаком». В свою очередь, «смотрящие» за корпусными отделениями могут назначить «смотрящих» за камерами. В отличие от тюрем и других исправительных учреждений специфика СИЗО обусловливает содержание в них весьма разнообразного сообщества людей. Заключенные под стражу различаются по половому, возрастному, уголовно-правовому, криминологическому и целому ряду других признаков, как формального так и неформального характера. «Воры» обращают пристальное внимание на эти учреждения, так как там содержатся будущие «кадры» криминальной оппозиции – впервые арестованные и осужденные преступники.

На «смотрящих» в СИЗО возлагается ответственность за привитие заключенными «правильных»[9] взглядов и поступков, обучение их арестантской этике, морали и нравственности. Особенно ярко это проявляется в так называемых

«общаковых»[10] камерах. Криминальная оппозиция в таких камерах носит наиболее организованный и структурированный характер. Ее влияние на остальных сокамерников практически неограниченно. Однако не все камеры СИЗО являются «общаковыми». Существуют камеры, которые считаются «красными» или «обиженками»[11] в силу специфики содержащегося в них контингента. Содержащиеся в «красных» камерах лица, заключенные под стражу и осужденные формально выключены из системы криминальной оппозиции. Камеры, где содержатся обиженные, хотя и не являются «общаковыми», тем не менее, имеют своего «смотрящего», который подчиняется «смотрящему» за корпусом или за СИЗО в целом.

В каждой «общаковой» камере назначается «смотрящий», ответственный за положение дел в камере. На него возлагается обязанность вести пропаганду криминального образа жизни в СИЗО, давать наставления по дальнейшему поведению сокамерников в исправительном учреждении. По большей части, эта работа проводится среди молодежи и первоходочников. «Общаковые» камеры подразделяются по выполняемым функциям: одни обязаны «греть»[12] больничные камеры, другие «греют» карцеры, третьи обеспечивают деньгами, одеждой, продуктами питания, табачными изделиями и другими необходимыми вещами «путевых арестантов», этапируемых в «крытую»[13] и другие исправительные учреждения, находящиеся за пределами региона. Особое внимание, в плане материального обеспечения, уделяется авторитетам и лицам, направляемым в лесные исправительные учреждения.

«Смотрящему» за камерой подчиняются неформальные лидеры и члены «семей» заключенных, содержащихся с ним в одной камере. Такие лица называются «семейниками». Они вместе питаются, во всем помогают друг другу, имеют свой «общак» и своего лидера. Сплачивание заключенных под стражу и осужденных в микроколлективы – «семьи» позволяет им легче выжить и обезопасить себя от беспредела как со стороны других заключенных и осужденных, так и со стороны администрации.

В камерах СИЗО начинается и процесс стратификации содержащихся там лиц, выясняется «кто есть кто». Отсюда уходят на этап уже с определившимся статусом, который имеет, как правило, пожизненное значение для человека. Основанный на понятиях неписаный арестантский кодекс чести повседневно и ежечасно довлеет над заключенными, регламентирует их внутреннюю жизнь, межличностные отношения. За всем этим обязан постоянно наблюдать «вор» или «смотрящий». В обязанности «смотрящего» за СИЗО так же входит организация связи с женскими камерами и камерами, в которых содержатся несовершеннолетние. Он ответственен за оказание находящимся там лицам материальной помощи, моральной поддержки. Путем межкамерной переписки, перекрикивания, личных встреч во время судебно-следственных действий, он и другие представители криминальной оппозиции дают наставления и обучают несовершеннолетних законам и правилам, по которым живет криминальная тюремная община.

Криминальная оппозиция и администрация мест лишения свободы осуществляют свою деятельность в рамках единого социального феномена, каковым является тюрьма в общем понимании этого слова. В связи с этим, законы диалектики обусловливают единство и борьбу противоположностей указанных субъектов, существующих в тесной взаимосвязи и взаимозависимости. Каждая из этих управленческих структур хочет власти и порядка, но уже по своим правилам, которые продиктованы с одной

стороны законом, а с другой стороны «понятиями». Поэтому нередки случаи, когда «смотрящие» за зоной используют свои властные полномочия для поддержания дисциплины среди основной массы осужденных. Зачастую с их стороны принимаются решительные меры к тем лицам, которые ведут себя грубо по отношению к администрации. Тем не менее, следует сказать, что подобная практика поддержания порядка «смотрящими» за зоной при всей ее внешней привлекательности является одной из разновидностей их борьбы за фактическую власть в учреждении. Известны случаи, когда администрация исправительного учреждения делегировала функцию обеспечения режима отбывания наказания преступным авторитетам. Обычно это влекло за собой ослабление власти администрации, что в свою очередь, приводило к ее неспособности управлять осужденными. Последствиями такого «самоуправления» были массовые беспорядки, групповые неповиновения, побеги.

Между лидерами криминальной оппозиции отдельных учреждений и лидерами криминальной оппозиции находящимся на воле существует постоянная связь. Этим достигается информационное обеспечение управленческой функции лидеров, а также информационное обеспечение устойчивой деятельности криминальной оппозиции в целом. При всём многообразии передаваемой и получаемой информации суть её сводится к одному – обеспечение безопасности, эффективного функционирования и дальнейшего развития криминальной оппозиции как управленческой структуры.

Переходя к рассмотрению функций выполняемых «смотрящими», следует сказать о том, что они носят унифицированный характер и не зависят от вида и режима исправительного учреждения. В общем смысле функции всех «смотрящих» за зоной (СИЗО, тюрьмой, больницей для осужденных) сводятся к следующему: установление и поддержание в среде осужденных основанного на понятиях «воровского» порядка; организация контроля за сбором «общака»; осуществление судейства по делам о преступлениях против «воровского» сообщества и разрешение гражданско-правовых деликтов между осужденными и заключенными под стражу; обеспечение бесперебойного функционирования «дороги» – как нелегального канала поступления в зону продуктов питания, вещей, предметов, спиртных напитков, наркотиков и т. п.; налаживание взаимодействия с администрацией в целях склонения ее к принятию решений выгодных криминальной оппозиции исправительного учреждения; обеспечение устойчивых каналов связи с «вышестоящим руководством» на воле («вором», «смотрящим» за городом, лидерами криминальной оппозиции в других учреждениях); обеспечение максимально высокого уровня жизни осужденных в курируемом исправительном учреждении (улучшение бытовых условий, продуктового и вещевого обеспечения сверх установленных норм положенности).

Реализация «смотрящим» за зоной функции установления и поддержания в зоне «воровского» порядка заключается в следующем: у каждого «смотрящего» за зоной в непосредственном подчинении находятся 5-6 человек из числа так называемых «путевых арестантов», которые являются его добровольными помощниками и зачастую близкими товарищами. Основной их задачей является сбор информации о событиях и происшествиях происходящих в среде осужденных и доведения этих сведений до «смотрящего». Каждый из помощников, в свою очередь, имеет своих информаторов среди осужденных. Таким образом «смотрящий» за зоной располагает широко разветвленной сетью осве-

домителей, охватывающей практически все объекты учреждения где живут и трудятся люди. Это помогает ему своевременно реагировать на разного рода нарушения тюремных «законов» и применять к нарушителям определенные санкции. В случае выявления грубых нарушений неформальных норм тюремного общежития (доносительство, воровство у товарищей, скрытый гомосексуализм и т. п.), они могут заключаться в нанесении побоев, истязаниях, умышленном причинении вреда здоровью и даже убийствах лиц их совершивших. К тому же, без своевременного получения информации о процессах происходящих в сообществе осужденных невозможно эффективное управление этим сообществом. С другой стороны, наличие разветвленной сети своих людей в каждом отряде, участке, локальной зоне, производственных объектах исправительных учреждений позволяет быстро и эффективно доводить до осужденных вынесенные «приговоры» и контролировать их исполнение.

Следующей функций «смотрящего» за учреждением является организация контроля за деятельностью по формированию, учету, хранению и использованию «общака». «Общак» является своеобразным бюджетом криминальной оппозиции. В функциональные обязанности подавляющего большинства «смотрящих» разного уровня входит задача максимального использования имеющихся в их распоряжении возможностей по пополнению «общака» финансово-материальными ресурсами. Необходимо сказать о том, что структурно, формируемый криминальной оппозицией в местах лишения свободы «общак» подразделяется на «воровской общак» и «общак общезоновский». При этом доля «воровского общака», как правило, превышает долю «общака» общезоновского.

Собираемые на воле «воровские общаки» могут расходоваться на обеспечение потребностей «воров» в местах лишения свободы. Как правило сюда входят расходы: на «грев»[14] «вора» («воров») в зоне; на подкуп сотрудников ФСИН, следователей, судей; на оплату труда адвоката. Также средства «воровского» «общака» могут использоваться для оказания «спонсорской помощи» учреждениям, исполняющим уголовные наказания в которых содержаться «воры». Мотивы такой «помощи» очевидны. Услуга за услугу. Мы вам деньги, а вы нам различные послабления в режиме отбывания наказания.

«Смотрящий» за «общаком» является ближайшим помощником «смотрящего» за зоной, пользуется его исключительным доверием и находиться в его непосредственном распоряжении. Должность «смотрящего» за «общаком» является одной из основных в организационной структуре криминальной оппозиции и требует от ее обладателя определенных личностных качеств и профессиональных навыков.

Одним из способов пополнения ««общака»» является эксплуатация так называемой «дороги». Следует сказать о том, что любой нелегальный канал доставки в учреждение денег, вещей, продуктов питания, спиртного, наркотиков и.т.п. контролируется ««смотрящим»» за зоной. Более того, организация «дороги», причем «дороги» надежной и регулярной, является одной из основных обязанностей «смотрящего» за зоной. За организацию деятельности по бесперебойному функционированию «дороги» «смотрящий» за зоной несет персональную ответственность перед назначившими его на эту должность «ворами».

Следующим, весьма схожим с вышеописанным способом пополнения «общака» является осуществление осужденными так называемых «заявок с воли»[15]. «Заявка с воли» является одним из способов нелегальной доставки денег в исправи-

тельное учреждение. Реализация указанных способов невозможна без вовлечения в преступную деятельность отдельных сотрудников исправительного учреждения. Взятка является наиболее распространенным способом склонения таких лиц к злоупотреблению своими служебным положением.

Другим способом пополнения «общака» в исправительных учреждениях является так называемое «барыжничество». Общее руководство всеми «барыгами», контроль за организацией их деятельности, взимание с них «налога с прибыли» в «общак» осуществляет «смотрящий» за «барыжничеством». В этом заключается его основная функция. По своей сути «барыжничество» в исправительных учреждениях выполняет роль «стола заказов». Обратившись к «барыге» осужденный может заказать, например, для организации празднования собственного дня рождения продукты питания и спиртные напитки, кулинарные и кондитерские изделия и т. п. Все зависит от суммы наличных денег, которую именинник готов потратить на организацию праздничного застолья. Также, за определенное вознаграждение «барыга» берется за организацию доставки в учреждение медицинских препаратов отпускаемых только по рецепту врача, наркотиков и других запрещенных к свободному обращению вещей и предметов.

Важным направлением деятельности «смотрящего» является отыскание среди осужденных потенциальных «спонсоров»[16] и использование их возможностей и связей на свободе для обеспечения эффективного финансирования криминальной оппозиции исправительного учреждения.

Обобщая вышеизложенное, можно сделать вывод, что в исправительных учреждениях и следственных изоляторах уголовно-исполнительной системы России под общим руководством «воров» существуют неформальные структуры власти осужденных, именуемые нами как криминальная оппозиция. Основной целью указанных структур является установление власти над тюремной общиной, извлечение прибыли из преступного бизнеса, осуществляемого осужденными на территории исправительных учреждений и максимальное ослабление и нейтрализация уголовно-исполнительного воздействия на личность осужденных, являющихся членами криминальной оппозиции и активно поддерживающих её деятельность. Основной структурной единицей криминальной оппозиции являются «смотрящие». Распределение «должностей» «смотрящих» осуществляется по линейно-объектовому принципу. Главными направлениями деятельности криминальной оппозиции являются: организационно-управленческое; идеологическое и правовое; экономическое; судейское; противодействие уголовно-исполнительной политике государства в учреждениях уголовно-исполнительной системы России.

Теневая экономика исправительных учреждений составляет значительную долю бюджета криминальной оппозиции («общака») и является одним из основных направлений ее деятельности. В этой связи, наряду с административно-распорядительной функцией, практически каждый «смотрящий» осуществляет «экономическую» функцию. Эта функция заключается в организации на «подведомственной» ему территории или сфере неформальной деятельности различных форм преступного промысла, доходы от которого идут в «общезоновские» и «воровские» «общаки».

Анализ целей, социальных свойств функций и содержания деятельности криминальной оппозиции позволяет сделать вывод о том, что она представляет собой сформировавшуюся в местах лишения свободы России социальную систему, обладающую всеми признаками преступной организации.

ПРИМЕЧАНИЯ

[1] См.: Фойницкий, И. Я. Учение о наказании в связи с тюрьмоведением. – С.-Петербург: Типография Министерства путей сообщения (А. Бенке), Фонтанка 99, 1889 г. – С. 391; Ядринцев, Н. М. Русская община в тюрьме и ссылке. – С.-Петербург: Типография А. Моригеровскаго , Надеждинская улица, д. №39, 1872. – С. 91-92; Максимов, С. Сибирь и каторга: в трёх частях: ч.1. – С.-Петербург: Типо-литография Н. Стефанова, Тележный пер. 3-5, 1891. – С. 79. и др.

[2] См.: Особо опасные лидеры в ИТУ и воспитательное воздействие на них / Под общ. ред. Ю. М. Антоняна. – М.: ВНИИ МВД СССР, 1989. – С. 11.

[3] См.: Олешкевич, В. И., Александров, Ю. К. Несовершеннолетние: тюрьма и воля. – М.: «Права человека», 1999. – С. 11.

[4] См.: Основы борьбы с организованной преступностью. Монография / Под ред. В. С. Овчинского, В. Е. Эминова, Н. П. Яблокова. – М.: «ИНФРА-М», 1996. – С.158.

[5] См.: Хлыстов, А. Н. Противодействие проявлениям организованной преступности в местах лишения свободы (криминологический и уголовно-правовой аспект): Дисс. канд. юрид. наук. – Рязань, 2005. – С. 54.

[6] См.: Лафта, Дж. К. Теория организации: Учеб. пособие. – М.: ТК Велби, изд-во Проспект, 2003. – С. 143.

[7] «Дорога» (жарг.) – нелегальный канал связи между исправительными учреждениями, исправительными учреждениями и волей. Организуется конспиративно. Зачастую с помощью подкупленных сотрудников исправительнго учреждения. На жаргоне их называют «ноги», «гонцы», «курьеры».

[8] «Барыжничество» (жарг.) – нелегальная торговля на территории исправительного учреждения.

[9] «Правильные взгляды» (жарг.) – мировоззрение основанное на «понятиях».

[10] «Общаковые камеры» (жарг.) – камеры, в которых заключенные придерживаются «понятий» и поддерживают криминальную оппозицию.

[11] «Обиженка» (жарг.) – камера, где содержатся отверженные. Как правило, это пассивные гомосексуалисты или приравненные к ним лица.

[12] «Греть» (жарг.) – оказывать материальную помощь.

[13] «Крытая», «крытка» (жарг.) – тюремный режим, тюрьма как вид исправительного учреждения.

[14] «Грев» (жарг.) – оказание материальной помощи осужденным и заключенным под стражу попавшим в трудное положение.

[15] «Заявка с воли» (жарг.) – способ нелегальной доставки денег в исправительное учреждение. Осуществляется следующим образом. Осужденный отправляет на волю нелегальное письмо в котором просит родственников (друзей) переслать (передать) деньги по определенному адресу человеку, пользующемуся правом входа на территорию учреждения. За это «курьеру» оплачивается заранее оговоренный процент с нелегально занесённой в зону и переданной получателю суммы.

[16] «Спонсоры» (жарг.) – осужденные, обладающие лично или через родственников значительными финансовыми возможностями и коммерческими связями на воле. Как правило, «спонсоры» не имеют какого-либо значимого авторитета и берутся блатными под своё покровительство из корыстных побуждений.

УПРАВЛЕНИЕ ЗДРАВООХРАНЕНИЯ АДМИНИСТРАЦИИ г. РЯЗАНИ
ГОРОДСКАЯ КЛИНИЧЕСКАЯ БОЛЬНИЦА № 10
МЕДИЦИНСКИЙ ЦЕНТР НАУКОЁМКИХ ТЕХНОЛОГИЙ

УДК 616.13 – 007.272 + 617.58 – 0024 – 084
ББК 54.102

медицина

СОВРЕМЕННЫЕ ВЗГЛЯДЫ НА ЭТИОЛОГИЮ И ПАТОГЕНЕЗ ОБЛИТЕРИРУЮЩЕГО ТРОМБАНГИИТА (САМОПРОИЗВОЛЬНОЙ ГАНГРЕНЫ)

Новая научная парадигма патогенеза облитерирующего тромбангиита (самопроизвольной гангрены) и других поражений сосудов конечностей

Доктор медицинских наук А. Г. Епифанов
Кандидат медицинских наук Е. А. Епифанова

В статье на основе многолетнего изучения и лечения больных облитерирующим тромбангиитом даётся новая научная парадигма сущности человека как явления природы.

Субъективные тактильные, температурные и болевые ощущения у человека возникают при изменении величин 3х биоконстант 3х энергетических тел человека, а не при возбуждении нервных клеток головного мозга.

Сознание – это не функция головного мозга, а субъективные ощущения человека, возникающие при изменении величин 3х биоконстант 3х энергетических тел человека (тактильного, температурного, болевого).

Мышление – это возбуждение клеток головного мозга для регуляции воспроизведения членораздельной речи для формирования понятий путём суждений и умозаключений.

Человек – это единство 3х энергетических тел, встроенных в органическое тело. Взаимодействие между органическим и энергетическими телами происходит путём обмена квантами поля с массой покоя, равной нулю. Без понимания новой сущности человека лечить эффективно его заболевание невозможно.

Ключевые слова
Облитерирующий тромбангиит, научная парадигма, патогенез, системно-энергетическая концепция самоорганизации живых систем (СЭКСЖС), биоконстанты, мышление, сознание, человек

Необходимость данного сообщения возникла в связи с принципиально новым объяснением сущности возникновения, развития такого заболевания человека, как восходящий некроз тканей конечности (самопроизвольная гангрена – СГ) на фоне нарастающего болевого синдрома.

Понять природу облитерирующего тромбангиита в процессе развития спонтанных субъективных кожных ощущений с конечностей невозможно без объяснения механизма генерации этих ощущений [1].

В то же время известно, что субъективные кожные ощущения – это составная часть такой реальности – как сознание че-

ловека [1].

Помимо субъективных кожных ощущений в формировании сознания участвуют зрительные, слуховые, обонятельные, вкусовые, интерорецептивные субъективные ощущения. Все попытки объяснить механизм генерации сознания человека как функцию нервных клеток головного мозга оказались несостоятельными, т. к. мозг – это часть физического тела человека, предназначенная для регуляции воспроизведения членораздельной речи, (формирование понятий и умозаключений – мышление), регуляции перемещение тела или его части в пространстве (поведение человека), регуляции гормонального фона и вегетативных функций организма (сила и характер сердечных и дыхательных сокращений, сосудистый тонус, физико-химический состав крови, пищеварение, моче- и потовыделение и т. д.).

В докладе президента Международной академии информатизации, связи и управления, доктора биологических наук С. П. Репьева на тему «Биология – смена научной парадигмы» (1999 г.) сказано: «результаты исследований убедительно доказали, что каждый объект, каждый организм имеет физическую и энерго-полевую структуры» [1].

Энерго-полевая структура содержит информационную программу развития организма. Эта программа по принципу голографии содержится в хромосомном аппарате клетки на полевом уровне [1].

Как видим, в определение сущности человека помимо физической структуры (тела) внесено понятие энерго-полевой структуры как месте хранения информационной программы развития организма человека. И тут же утверждается, что эта программа по принципу голографии содержится в хромосомном аппарате на полевом уровне. Явное противоречие. Информационная программа развития организма (от яйцеклетки до взрослого организма, вплоть до смерти) человека не может храниться в хромосомном аппарате клетки, т. к. клетка может только делиться, выделять и поглощать разные вещества, генерировать трансмембранный потенциал.

Деление оплодотворенной сперматозоидом яйцеклетки на 2, 4, 8, 2n раз ведёт к возникновению в каждый момент времени биомассы, заполняющей объём пространства, ограниченного поверхностью определённой формы. В определённый момент времени в недрах этой биомассы выделяется часть клеток, из которых развивается эмбрион человека и т. д.

Известно, что с развитием организма человека постоянно меняется форма поверхности его тела, которая согласно системно-энергетической концепции самоорганизации живых систем (СЭКСЖС) является константой, при изменении величин координат которой возникает генерация тактильной чувствительности [2].

До рождения плода тело его находится в околоплодных водах. Околоплодные воды имеют постоянную температуру, поэтому до рождения ребенка температурная чувствительность не генерируется, т. к. константа поверхностной температуры не изменяется.

Как известно, тактильная чувствительность формирует двигательные акты плода, которые формируют от мышц проприочувствительность.

Согласно СЭКСЖС у человека и всех живых систем есть 3 биофизических константы: форма поверхности кожи тела (кривизна поверхности), температура поверхности кожи, заряд (или потенциал) поверхности кожи. При изменении величины координаты точки кривизны поверхности кожи изменяется величина заряда (потенциала) этой точки. Изменение заряда точки сопровождается её разрядом, т. е. переносом зарядов (позитронов и электронов) в точку с меньшей плотностью зарядов и одновременно аннигиляцией вещества

$$\overset{+}{e} + \bar{e} \prec \begin{matrix} \bar{\nu} \\ \bar{\nu} \end{matrix}$$

т. е. излучением квантов поля (свечение молнии). Но при этом, изменение координаты точки или точек поверхности кожи вызывает изменение (смещение) координат других точек пространства, а также точек тактильного энергетического тела за счёт энергии увантов аннигиляции – возникает субъективное тактильное ощущение на уровне всего тактильного тела.

Как происходит строительство физического тела человека из яйцеклетки, известно, а как происходит строительство энерго-полевой структуры организма и из чего она состоит, будет изложено ниже. В связи с новым подходом к объяснению сущности человека, необходимо по новому объяснить и патогенез облитерирующего тромбангиита и других сосудистых поражений конечностей.

Это заболевание – головная боль для клиницистов и отражено в МКБ10 как: облитерирующий тромбангиит, болезнь Бюргера, облитерирующий эндартериит, облитерирующий атеросклероз, болезнь Рейно; а в медицинской литературе и как: неспецифический аорто-артериит, спонтанная или самопроизвольная гангрена, надпочечниковый артериоз, диабетическая ангиопатия и другие, всего свыше 20 названий.

Как известно, финал этих, казалось бы, разных нозоформ почти всегда заканчивается восходящим некрозом тканей конечности на фоне сильного болевого синдрома, что приводит к ампутации и инвалидности, в основном, у мужчин трудоспособного возраста.

Установлено, что при всех этих заболеваниях в поздних стадиях на фоне субъективного ощущения боли в стопе резко нарушен магистральный, коллатеральный, капиллярный кровоток и микроциркуляция в конечности, а так же наблюдаются обширные поражения тканей конечности. Но в клинике известно, что в процессе развития заболевания субъективные кожные ощущения с конечности имеют определенную временную последовательность генерации (сначала тактильные, потом температурные и наконец, болевые) и возникают задолго до заметных изменений в тканях и выраженного нарушения кровообращения в конечностях, когда нарушения кровообращения в конечностях не фиксируются, патологических видимых изменений тканей практически нет, основные биохимические, реологические, водно-электролитные, кле точные константы крови в норме.

В этой стадии пациенты считают себя здоровыми. Это может говорить о том, что генерация спонтанных кожных субъективных ощущений с конечности обусловлена какими-то другими механизмами (не нарушенным кровотоком, не разрушением тканевых структур и не изменениями в составе крови).

Тогда возникает вопрос, какие механизмы лежат в основе генерации ранних субъективных кожных ощущений с конечности (тактильных, температурных) и почему они сопровождаются генерацией тактильной и температурной чувствительности? Ответа на этот вопрос в официальной учебной и научной литературе нет, поэтому этот вопрос далее будет изложен подробно.

В нашей клинике (А. Г. Епифанов, 1975-2005 гг.) установлено, что у больных до 20 лет, с подозрением на облитерирующий тромбангиит, сначала возникают постоянные тактильные субъективные ощущения с конечности (парастезии). Если процесс прогрессирует, то на фоне парастезии появляются постоянные температурные субъективные ощущения с конечности (зябкость, жжение), которые подавляют тактильные и вытесняют их из сферы сознания. В этот момент в тканях поражённой конечности (кожа) наблюдаются воспалительные явления (клеточные инфильтрации, переход мукоидного набухания основного вещества соединительной в фибриноидное и т. д.).

Если на фоне постоянных тактильных и температурных субъективных ощущений появляются субъективные болевые

ощущения в области икроножных мышц при ходьбе, то при гистологии воспалительные изменения в тканях нарастают, а в мелких сосудах могут быть тромбы, отек стенки, гиперплазия эндотелия и спазмы.

Таким образом, с момента появления постоянных субъективных температурных ощущений с конечности в тканях её (теле человека) начинают наблюдаться изменения, которых нет у здорового человека.

То есть, изменения в субъективных кожных ощущениях с конечности начинают развиваться параллельно с патологическими изменениями в органическом теле человека.

Встаёт закономерный вопрос, а где возникают первичные клинические патологические изменения: в системе субъективных кожных ощущений или в структуре сложных органических молекул (углеводородов: белки, глико- и липопротеиды, ДНК, РНК и т. д.), из которых построено органическое тело человека? Вопрос практически неразрешимый и в руководстве по общей патологии человека даже не обсуждается [3].

Можно придти к выводу, что процесс отмирания части тела (восходящий некроз конечности) протекает во времени на фоне поочередного изменения в материальных системах, ответственных за генерацию сначала тактильных субъективных ощущений, затем температурных субъективных ощущений и, наконец, болевых субъективных ощущений.

Возникает вопрос, а что представляют собой материальные системы, генерирующие субъективные кожные ощущения и как они (ощущения) связаны с генерацией кожной чувствительности (нервных импульсов): тактильной, температурной и болевой? Об этом будет сказано ниже.

На момент данного сообщения в основной медицинской литературе под термином СГ понимается поздняя стадия развития такого заболевания, нозоформа которого обозначена как «облитерирующий тромбангиит» (облитерирующий эндартериит, болезнь Бюргера).

А что такое нозоформа?

Нозоформа – это понятие, необходимое для идентификации одной и той же болезни у разных людей с целью их классификации (группировки) по нозоформам.

Для чего нужны нозоформы?

Классификация по нозоформам всех умерших, получивших инвалидность, временную нетрудоспособность от болезни за отчетный период позволяет выяснить % смертности, инвалидности, временной нетрудоспособности от каждой нозоформы в общей смертности, инвалидности, временной нетрудоспособности от болезней.

Это позволяет органам здравоохранения в каждый момент времени принимать верные решения но планированию мер борьбы с тремя тяжелыми социальными последствиями заболеваний: смертностью, инвалидностью, временной нетрудоспособностью. И по этим трём последствиям самопроизвольная гангрена занимает одно из ведущих мест среди других заболеваний.

А что такое болезнь человека и по каким критериям достоверно можно идентифицировать её у разных людей, так как болезни бывают разными?

Чтобы дать определение болезни, надо ответить на вопрос, у кого, в каком возрасте, почему возникает болезнь, какими специфическими симптомами проявляется в момент возникновения, развития и окончания?

Болезнь человека – это понятие, необходимое для идентификации одного и того же состояния человека у разных людей с целью их классификации на больных и здоровых.

Больной человек – это человек в состоянии болезни в интервале времени Тб = Тк – Тн, где Тк–конец болезни, Тн – начало болезни, Тб – временной интервал болезни.

Здоровый человек – это человек в состоянии здоровья, т. е. в состоянии отсутствия болезни.

Значит, человек может находиться в 2-х основных состояниях (здоровья и болезни) при условии, что в этих состояни-

ях человек находится одновременно в состоянии возможности:

1) генерации субъективных ощущений (в состоянии сознания);

2) генерации мышления (т. е. воспроизведения членораздельной речи (внутренней и внешней), для формирования понятий (суждений), то есть, – группировки явлений и предметов по общим критериям и действий с этими понятиями (формирование умозаключений);

3) генерации целесообразных двигательных актов по перемещению тела или его частей (при травме) в пространстве (в 3-х координатах).

Как видим, без научно-обоснованного определения понятия, кто и что такое человек, а именно, из чего он состоит и в каких состояниях может находиться, понять сущность процессов и явлений происходящих в нем невозможно.

Больной человек может находиться в состоянии временной нетрудоспособности, которая может закончиться выздоровлением, инвалидностью, смертью (летальностью).

Человек – это понятие, необходимое для идентификации одного и того же живого существа среди других живых существ (млекопитающих).

Значит, человек – это живое существо среди других живых существ.

Человек – это живое существо, которое представляет собой многоклеточный организм очень сложной структуры, выполняющее огромное множество функций и постоянно меняющее своё энерго-информационное состояние и структуру живого тела. Значит, живое существо имеет энерго-информационное состояние и структуру живого тела.

В состоянии болезни или здоровья может находиться человек. А человек – это живое существо в состоянии сознания, т. е. когда живое существо находится в состоянии генерации субъективных ощущений, на основе которых может осуществлять мышление и целенаправленное поведение путем изменения формы тела (перемещение тела в пространстве).

Животные, в отличие от человека, не могут создавать понятия, суждения и умозаключения, хотя обладают сознанием, генерируют простые членораздельные звуки, формируют целенаправленное поведение.

У больного человека для идентификации нозоформы необходимо указать пол больного, Тб = Тк – Тн, этиофакторы, основные механизмы возникновения, основные симптомы в интервале возникновении, развития и окончания заболевания.

Облитерирующий тромбангиит – это заболевание встречается в основном у мужчин до 40 лет. Причины его возникновения неизвестны, хотя факторы, способствующие его прогрессированию, установлены – их множество.

Наиболее опасны факторы, которые провоцируют спонтанную постоянную генерацию тактильной, температурной, болевой чувствительности, т. е. запускают механизмы адаптации на уровне целого организма: периферический артериоспазм, тромбоз, гормональные сдвиги, процессы, удлиняющие период бодрствования (за счёт сна), адаптивное поведение человека и др.

Эти факторы запускают 1) механизмы, ускоряющие процесс обугливания или пирокинеза (уплотнение молекул сложных углеводородов и удаление из их структуры молекул воды) – генерация тактильной чувствительности; 2) механизмы, связывающие внутреннее тепло, которое становится недоступным для поддержания процесса биологического окисления и захвата O_2, т. е. отмечается увеличение теплоёмкости единичного объема живой ткани – генерация температурной чувствительности; 3) механизмы аннигиляции вещества

$$\overset{+}{e} + \bar{e} \prec \begin{matrix} \bar{\nu} \\ \bar{\nu} \end{matrix}$$

– генерация болевой чувствительности.

При этом процессы пирокинеза (обугливания) и возрастания теплоёмкости

единицы биообъёма сопровождаются переходом коллоидных растворов сложных углеводородов (гликопротеидов, липопротеидов и пр.) из золеобразпого состояния в гелеобразное – растворы становятся мутными, что ведёт к выпадению осадков (камней, солей, фибриноида). При патогистологическом исследовании отмечается мукоидное набухание основного вещества соединительной ткани, которое переходит в необратимое фибриноидное набухание и некроз клеток и волокон.

Нарастание этих процессов приводит к усилению генерации тактильных, температурных, болевых субъективных ощущений с изменением структурно-энергетического состояния 3-х энергетических тел, а, соответственно, величин биоконстант, что одновременно ведёт к генерации 3-х видов кожной чувствительности: тактильной, температурной, болевой.

В то же время надо разделять понятия – человек с признаками болезни и больной человек. Симптомы болезни у человека могут быть (зябкость, парастезии), но больным он себя не считает, т. к. может продолжать свою работу, не лечиться и обходиться без помощи врача. Таким образом, человек с признаками заболевания и больной человек – это совершенно разные состояния человека Когда же считать человека больным и кто это должен установить — сам больной или врач? Вопрос непростой. Больным можно считать человека, который не может выполнять свои трудовые обязанности или требует ухода.

На какие критерии должен опираться врач, выдавая больничный лист при диагнозе облитерирующий тромбангиит? Это – прежде всего те симптомы, при наличии которых (если больному не назначить лечение и не освободить от работы) болезнь быстро приведёт к нарастанию болевого синдрома в ноге, некрозу тканей стопы.

Итак, чтобы понягь. что такое болезнь, надо понять, кто есть человек.

Определение типа, человек – это живое существо из вида млекопитающих, обладающее членораздельной речью, сознанием, мышлением, изготавливающее орудия труда для сложного трудового процесса, – мало чего дает для понимания сущности болезни, т. к. характеризует только способности человека сделать что-то. А для понимания сущности болезни надо понять сущность организма человека со всеми протекающими в организме процессами, нарушение которых ведёт к болезни, временной нетрудоспособности, инвалидности и смертности.

Хорошо изучены: морфологическая структура органического тела человека, функции клетки, органов и основных физиологических систем (кровообращения, пищеварения, иммунитета, органов чувств, опорно-двигательного аппарата, гормональная, гемопоэза, свертывающая и антисвертывающая система крови и др.).

Хорошо изучены физиология и биохимия нервной системы и отдельных органов. Но, до сих пор в официальной научной и учебной литературе нет научно-обоснованного определения понятия сознания человека (и животных), т. к. нет единого понимания – что такое субъективное ощущение человека (болевые, температурные, тактильные, обонятельные, зрительные, слуховые, вкусовые). Физиология сенсорных систем, нейропсихология не дают объяснения, почему один и тот же рецептор на коже человека генерирует три вида чувствительности (болевую, температурную, тактильную), нервные им- пульсы от которого приходят к одному и тому же нейрону в соматосенсорной коре мозга. Получается что при возбуждении одного и того же сенсорного нейрона (нейронов) соматосенсорной коры мозга человека разными модальностями от одного и того же рецепторного поля кожи возникают разные субъективные ощущения на поверхности кожи, а не в голове. Больной говорит, что у него зябкость или жжение в ноге, а не в голове, где, как официально признано, возникают субъективные ощущения человека.

В связи с открытием 3-х биологических констант (форма, поверхностная темпера-

θωερτψυιοπ[]ασδφγηφκλ;□ζξχϖβνμ,./

тура кожи, заряд поверхности кожи) и созданием системно-энергетической концепции самоорганизации живых систем (включая и человека) появилось но- вое объяснение механизма генерации субъективных ощущений и их связь с изменением пространственно энергетических параметров 3-х энергетических тел (тактильное, температурное, болевое), представляющих собой 3 спектра стоячих волн, образованных когерентными квантами 3-х видов (тактильные, температурные, болевые) [2]. Как известно, электрон имеет заряд, который в свою очередь генерирует электрическое поле. У электрона впервые появляется масса покоя, спин, объём и 3-я координата. $E=mc^2$. Энергия электрона связана с объёмом пространства, с массой покоя и скоростью света. Фотон не имеет массы покоя, заряда, 3-ей координаты и объёма. $E=h\nu$. Энергия фотона связана с частотой (ν) колебаний векторов сил в двух плоскостях.

Фотоны разной частоты между собой не взаимодействуют (проходят сквозь друг друга), но на вещество оказывают давление (Столетов 1905 г.), т. е. взаимодействуют, вызывая явление фотоэффекта. Фотоны взаимодействуют с электронами, вызывая фотоэффект – ток в полупроводнике.

При взаимодействии 2-х и более когерентных фотонов в одной точке пространства, испущенных из разных источников, образуется стоячая волна электромагнитного поля, длительность нахождения которой в одной и той же точке пространства определяется только наличием постоянного излучения. Но, при взаимодействии когерентных лазерных фотонов, сдвинутых по фазе в объеме фотоэмульсии образуется голограмма, как результат интерференции света с образованием стоячих волн когерентных квантов поля, взаимодействующих с веществом. Голограмма проявляется в виде фиксированных стоячих волн атомов и молекул фотоэмульсии, но при этом стоячие волны фотонов будут находиться в том же объёме, где образуются стоячие волны из электронов, ионов и молекул. То же самое мы наблюдаем на подошвенной и ладонной сторонах стоп и кистей. Кожный рисунок – это голограмма стоячих волн сложных углеводородов (белков, липопротеидов, гликопротеидов), из которых построены ткани кожи. Но, как известно из голографии, раскодировать голограмму можно только тем фронтом когерентных фотонов, падающих на фотопластинку под определённым углом к её поверхности, которым она была записана (закодирована).

Таким образом, поверхность кожи – это обширная голограмма в которой зафиксированы не только стоячие волны многих когерентных квантов поля (фотонов и др.), но и стоячие волны квантов вещества (электронов, ионов, молекул), которые образуют органическое тело человека.

Стоячие волны когерентных квантов различных полей образуют энергетические полевые (не имеющие массы покоя) объёмные тела человека (фантомы).

Полевые тела и органическое тело человека занимают один и тот же объём пространства, который занимает человек.

В момент клинической смерти человека, сна, эмоционального подъёма полевые тела могут выходить из органического тела и осуществлять процесс субъективных ощущений, особенно зрительных и слуховых, т. е. кванты идут от внешних предметов, а не кожных и не проприоцелтивных, т. к. нет тела. Это явление часто наблюдается на операционном столе, когда больной видит, как с его телом врачи проводят реанимационные мероприятия [4].

Итак, человек – это живое существо, состоящее из множества энергополевых тел, которые занимают объём органического тела человека и по своим пространственно-координатным параметрам совпадают с внешними и внутренними параметрами морфологической структуры органического тела человека [5].

Субъективные кожные ощущения генерируются при изменении физических величин поверхностных констант 3-х энер-

гетических тел: тактильного, теплового, болевого, которые являются материальной основой тактильных, температурных, болевых субъективных ощущений человека, как существа. Клетки мозга осуществляют только процесс мышления (сравнение – анализ количественных и качественных характеристик явлений, предметов; образование понятий путем изречения членораздельной речи), поведенческую, гормональную и вегетативную регуляцию органического тела человека. Только этим можно объяснить возможность субъективного осознания вне органического тела человека на операционном столе в момент клинической смерти [4].

Только при наличии субъективных ощущений (сознания) возможна целенаправленная деятельность человека для удаления из сферы сознания неприятных, доминирующих в каждый момент времени субъективных ощущений (кожных, зрительных, слуховых и др.) путем генерации чувствительности, которая формирует двигательные акты, речи, а через неё – мыслительные функции мозга, а также двигательные акты тела, гормональные и вегетативные сдвиги в органическом теле.

В нашей клинике установлено, что при облитерирующем тромбангиите в I ст. первыми возникают парастезии (тактильные субъективные ощущения со стопы); зябкости стоп (температурные субъективные ощущения со стопы), болевых субъективных ощущений ещё нет. Практически, в этой стадии поставить диагноз – облитерирующий тромбангиит невозможно, да и больные не обращаются за медицинской помощью. Нет потребности.

Во II ст. у лиц мужского пола до 40 лет парастезии практически постоянные, но появляется зябкость в стопе, которая быстро становится сильной и постоянной и подавляет парастезии. Во II ст. появляются боли в области икроножных мышц при ходьбе через 200-300 м, часто длительные болезненные тонические судороги в икроножных мышцах, особенно по ночам. Реовазограмма со стоп может существенно изменяться, линейная скорость кровотока на артериях стопы может быть снижена до 10 см/сек. Кожа стопы при осмотре бледная, холодная на ощупь. Капилляроскопия – мутный фон, местами спазм капилляров. Интенсивное лечение не приводит (кроме симпатэктомии) к исчезновению субъективных ощущений зябкости в стопе, полному исчезновению болей в икроножных мышцах при ходьбе. Ставить диагноз: облитерирующий тромбангиит можно. При биопсии – в коже и мышцах пораженной ноги нарастает воспаление тканей – мелкие и средние артерии пропитываются плазмой и местами спазмированы и тромбированы. Наблюдаются явления фибриноидного некроза в соединительной ткани, клеточные инфильтрации сосудов и т. д. Но эти изменения могут быть при любом аутоиммунном процессе (ревматизм, полиартрит и др.)

В III ст. у лиц мужского пола до 40 лет появляются постоянные сильные боли в стопе. Больной не спит, ни о чём кроме снятия болевого синдрома не думает. Ходить из-за болей в стопе практически не может. Реовазограмма со стопы – прямая линия, кровотока по артериям стопы и выше нет, отмечается выраженная атрофия тканей пораженной ноги. Диагноз: облитерирующий тромбангиит ставится в 100% случаев.

В IV ст. на фоне всех приведённых симптомов появляются некрозы тканей пальцев, т. е. идёт процесс обугливания периферических тканей стопы.

Таким образом, поставить диагноз: облитерирующий тромбангиит, т. е. идентифицировать нозоформу у конкретного больного можно:

– если у больного мужского пола до 40 лет в области ног (стопы и голени) обязательно постоянно наблюдаются и нарастают такие субъективные ощущения как: парастезии, сильная зябкость в стопе, боли в области икроножных мышц при ходьбе через 100 и менее метров. Объективные симптомы: реовазограмма на сто-

пе уплощена (снижена амплитуда, изменена форма), линейный кровоток на артериях стопы 1 -3 см/сек или отсутствует; капилляроскопия: мутный фон, капилляры не видны, кожа стоп бледная, влажная, холодная, пульса на стопах нет.

Гистология

1) выраженная воспалительная реакция в тканях больной ноги (мукоидное и фибриноидное набухание в клетках, гистиолимфоцитарные инфильтраты вокруг мелких сосудов).

Как мы выяснили, первичные изменения возникают в тактильном теле человека (парастезии), которые нарастают. Затем возникают изменения теплового тела человека (возникают субъективные температурные ощущения – зябкость). На фоне постоянных температурных субъективных ощущений зябкости возникают изменения в болевом теле, что сопровождается появлением субъективных ощущений боли в области икроножных мышц и стопе при ходьбе. Но изменения в энергетических телах, которые представляют собой стоячие волны когерентных квантов поля 3-х спектров, могут вызываться только воздействием тех когерентных квантов, которые образовали эти стоячие волны, при этом волна этих квантов должна быть сдвинута по фазе, только в этом случае изменится интерференционная картина, т. е. структура стоячих волн, что вызовет изменение структуры голограммы, изменение структуры органического тела на уровне органических молекул, а точнее, молекулы изменяют свою пространственную структуру (конформация). При этом происходит возникновение новых концентраций (уплотнений) органических молекул в других координатах одного и того же объема органического тела, т. е. в структуре тела организма возникают изменения (передислокация органических молекул в координаты, не предусмотренные структурой ДНК). При этих воздействиях может изменяться структура ДНК, мембран клеток и т. д.

В процессе изменения структуры стоячих волн тактильного тела под действием когерентных квантов поля происходит изменение структуры основного вещества соединительной ткани за счет перехода его коллоидов из золеобразного состояния в гелеобразное. Возникает фибриноидное набухание основного вещества соединительной ткани.

По мере накопления уплотнений органических молекул гелеобразное состояние органических молекул переходит фибриллярное, т. е. происходит образование из органических молекул фибриллярных тканей (фибриноидное набухание). При этом процесс превращения золя в гель, а далее в фибриллярные структуры идёт с уменьшением содержания воды в объёме органических молекул. В структуре фибриноидного некроза появляется много свободных молекул воды, что увеличивает теплоемкость единицы объема органического тела человека. Это ведёт к снижению температуры на поверхности кожи стопы, уменьшению константы температуры на поверхности теплового тела, а далее – к субъективному ощущению зябкости в стопе, генерации температурной чувствительности и спазму сосудов, который нарушает гемоциркуляцию на стопе и вторично приводит к повреждению клеток стопы.

Наиболее сложно объяснить механизм генерации болевых субъективных ощущений. Стоячие волны болевого тела захватывают кванты поля, возникающие при аннигиляции, т. е. превращении вещества в поле. Опуская ногу вниз, больной способствует стеканию электронов из здоровых участков тела в пораженную стопу, что ведет к снижению болевого синдрома.

Из клиники известно, что на фоне сильного постоянного жгучего болевого синдрома в стопе происходит формирование черного некроза кожи на периферии стопы.

Процесс превращения органических молекул полисахаридов клетчатки при высокой температуре без доступа кислорода ведёт к образованию более простых форм углерода без включенных молекул воды в

виде угля и графита. Некроз тканей – это разновидность простых форм углерода в результате вышеописанного процесса только при обычной комнатной температуре у живого человека. Это процесс локального пирокинеза, т. к. в природе наблюдаются молниеносные формы общего пирокинеза при комнатной температуре, когда живой человек за минуты превращается в горстку пепла, при этом одежда его остается целой.

Механизмы этого цепного процесса требуют своего изучения. Ясно только одно, что при данном виде пирокинеза энергия органических молекул выделяется не в виде теплового (инфракрасного) излучения, а в виде холодного голубовато – синего и фиолетового излучения.

Понятие СГ, введённое на заре изучения облитерирующего тромбангиита, как особая нозоформа в ранних классификациях, как оказалось, точно идентифицирует процесс пирокинеза (углеобразования), а точнее, кинетики превращения сложных форм углеводородов в простые циклические формы углерода: уголь, графит.

Исходя из выше приведенных взглядов на природу СГ (которая есть проявление сущности такого явления природы, как человек), можно дать новое определение сущности человека и необходима новая технология лечения СГ [6].

ЛИТЕРАТУРА

1. Материалы I Всероссийской научно-практической конференции 13-15 октября 2005 г. Актуальные вопросы профилактики ампутаций конечности по поводу самопроизвольной гангрены при тяжёлых стадиях окклюзионных поражений артерий конечностей. – Рязань, 2005. – 188 с.

2. Епифанов А. Г. Природа облитерирующего эндартериита (новое в патогенезе и лечении). – Рязань, 2003. – 132 с.

3. Руководство по общей патологии человека: учебное пособие / Под ред. Н. К. Хитрова, Д. С. Саркисова, М. А. Пальцева. – М.: Медицина, 1999. – 728 с.: ил.

4. Магия мозга и лабиринты жизни / Н. П. Бехтерева. – Доп. изд. – М.: АСТ;СПб: Сова, 2007. – 383 [1]с.: ил.; 16 л. ил.

5. Хроническая критическая ишемия конечностей, как критерий несостоятельности ангиологии в объяснении и лечении восходящего некроза тканей конечности на фоне болей покоя и необходимости внедрения в здравоохранение РФ нового вида специализированной стационарной медицинской помощи / А. Г. Епифанов, Е. А. Епифанова; реферат. – Рязань, 2006. – 23 с.

6. Разработка, оформление, государственная регистрация медико-технической документации медицинской технологии «Лечение хронических окклюзионных поражений артерий конечностей с применением ПМУ «Скафандр Епифанова» / А. Г. Епифанов, Е. А. Епифанова; конкурсный проект. – Рязань, 2007. – 23 с.

КАРАГАНДИНСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ТЕХНИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ

УДК 622.67:621.547
ББК 39.923.8 + 33.166.2 + 30.121

ДИНАМИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ ЭЛАСТИЧНЫХ ЭЛЕМЕНТОВ УПЛОТНЯЮЩИХ УСТРОЙСТВ ПНЕВМОПОДЪЁМНЫХ УСТАНОВОК ПРИ ДВИЖЕНИИ СКИПА

А. А. Айкеева

В статье приводятся результаты расчётов нагружения конструкции скипов шахтных и карьерных пневмоподъёмных установок. Показано, что разработанная методика позволяет произвести динамический анализ эластичных элементов уплотняющих устройств и выбрать материал с оптимальными параметрами.

Ключевые слова
Метод конечных элементо ANSYS, расчёты статического и динамического напряжённо-деформированного состояния конструкций, подъёмные сосуды (скипы) шахтных и карьерных пневмоподъёмных установок, имитационное моделирование

Метод конечных элементов ANSYS широко известен и пользуется популярностью среди инженеров-исследователей, занимающихся вопросами динамики и прочности. Средства МКЭ ANSYS позволяют проводить расчеты статического и динамического напряженно-деформированного состояния конструкций (в том числе геометрически и физически нелинейных задач механики деформируемого твердого тела), форм и частот колебаний, анализа устойчивости конструкций, нелинейных переходных процессов и др.

Препроцессор МКЭ позволяет, как импортировать, так и создавать заново достаточно сложные геометрические модели для дальнейших расчётов.

Внедрение автоматизированных расчетов на основе математического моделирования позволяет осуществить комплексный анализ и оптимизацию изделия задолго до изготовления опытного образца.

Современные информационные методы базируются на системном анализе и учитывают вышеперечисленные особенности технологии изготовления и эксплуатации на основе моделирования машин, их реализацию методами нелинейной механики деформирования и разрушения. В этой связи, применение этих методов к расчету подъемных сосудов (скипов) шахтных и карьерных пневмоподъемных установок является актуальной задачей обеспечения надежности их работы, экспериментальной проверкой полученных теоретическим путем результатов. Кроме этого, современные теоретические методы расчета и проектирования различных изделий и конструкций предполагают активное использование метода конечных элементов, концентрированным выражением которого и является пакет прикладных программ ANSYS. В этом плане па-

кет прикладных программ ANSYS может быть использован и при теоретических, аналитических исследованиях.

Необходимо было разработать метод расчета и моделирования конструкций скипов шахтных и карьерных пневмоподъемных установок с учетом конструктивно-технологических факторов и создать систему автоматизированного анализа для обеспечения их прочности, надежности и долговечности. На основе автоматизированного системного анализа были разработаны модели конструкций скипов пневмоподъемных установок, комплексно учитывающие конструктивно-технологические факторы.

Имитационное моделирование динамических процессов взаимодействия основных элементов скипов и шахтных стволов (карьерных путепроводов) шахтных и карьерных пневмоподъемных установок преследует своей целью дать возможность без дорогостоящих экспериментов расчетным путем определять оптимальные и рациональные параметры системы. Возможности современных компьютеров и пакетов прикладных программ позволяют достаточно полно реализовывать системный подход к описанию многофакторных динамических состояний органически взаимосвязанных звеньев единой динамической системы «уплотняющее устройство – подъёмный сосуд (скип)».

Достоверность имитационной модели, а значит и её прикладная ценность, определяется следующими двумя основными факторами: полнотой описания явлений в рамках известных физических представлений и корректностью решений полученных уравнений взаимодействия.

Функцией конструкции уплотняющих устройств шахтных и карьерных пневмоподъемных установок является поддержание заданной формы. Это гарантирует соответствие конструкции уплотняющих устройств проектным параметрам и, следовательно, её работоспособность под воздействием статических и динамических нагрузок. Характер и величина статических и динамических нагрузок на эластичный элемент уплотняющего устройства различны и изменяются в очень широких пределах. Нагружение эластичного элемента уплотняющего устройства происходит в условиях его взаимодействия со скипом при его движении вдоль ствола. Поэтому величина усилий определяется не только проявлениями внешних статических и динамических нагрузок, но и параметрами уплотняющих устройств:

– его прогибом под действием давления подсосудного воздуха,

– условиями контакта со скипом

Шахтные и карьерные подъёмные установки, от технического состояния которых зависит нормальное функционирование технологических процессов, относятся к классу горных машин с высокой интенсивностью использования.

Для повышения надежности и рационального использования материала конструкции, особую актуальность приобретает создание системных методов расчёта. Это требует разработки методов, позволяющих исследовать работоспособность уплотняющего устройства с учётом влияния остаточных напряжений и деформаций конструкций.

Основными факторами, влияющими на несущую способность уплотняющего устройства шахтных и карьерных скиповых пневмоподъемных установок, являются материал эластичного элемента и его основные параметры.

Основными зонами разрушений являются поверхность эластичного элемента, подверженные динамическим и статическим нагрузкам при придвижении скипа вдоль ствола и при действии подсосудного давления.

Необходимо разработать алгоритмы и программное обеспечение для расчета пространственных конструкций уплотняющих устройств шахтных и карьерных

пневмоподъёмных установок, учитывающие основные особенности эксплуатации и технологии изготовления.

Разработанная методика анализа и проектирования уплотняющих устройств шахтных и карьерных пневмоподъемных установок базируется на основе использования рациональных конструктивных решений и научно-обоснованных методов расчета и проектирования для оптимального многовариантного расчёта уплотняющих устройств с учетом значимых факторов.

Для полного анализа работы уплотняющих устройств надо провести статический и динамический имитационные эксперименты в программе ANSYS. Статический анализ эластичного элемента от воздействия постоянного подсосудного давления и динамический анализ от действия скипа при его входе в эластичный элемент и дальнейшем движении через эластичный элемент

Очевидно, что целесообразно на первом этапе провести динамический анализ для определения максимальных напряжений от действия скипа при входе и движении в эластичном элементе. Так как внутренний радиус эластичного элемента выполнен меньше, чем радиус скипа, при входе скипа в эластичный элемент, эластичный элемент растягивается и изгибается. возникают напряжения, определение которых без имитационного моделирования довольно сложно, так как было сказано ранее – нет единого подхода к решению задач больших деформаций.

Поэтому несмотря на то, что наиболее употребляемой моделью в конструкторских расчетах является модель линейного деформирования материала (закон Гука), нам необходимо провести анализ, не укладывающийся в рамки этого простейшего случая. Характерными свойствами резинового эластичного элемента уплотняющего устройства шахтных и карьерных пневмоподъемных установок с прикладной точки зрения деформирования материала, являются нелинейная упругость и пластичность.

Далее рассмотрены следующие физические модели (с указанием их названий) поведения изотропных материалов, используемые в ANSYS:

- упругость: **MELAS** - мультилинейная упругость;
- пластичность, не зависящая от скорости деформирования:
- учитывающая эффект Баушингера:
- **BKIN** – билинейное кинетическое упрочнение;
- **MKIN** – многолинейная пластичность;
- не учитывающая эффекта Баушингера;
- **BISO** – билинейное изотропное упрочнение;
- **MISO** – многолинейное изотропное упрочнение.

Для того чтобы выбрать конкретную модель поведения материала, можно, как и в случае с упругими материалами, использовать пункты главного меню. Все перечисленные модели находятся в пункте **Nonlinear** > в окне **Define Material Model Behavior:**

Material Models Availeble > Steructural > Nonlinear >

Многолинейная упругость определяется опцией ME **LAS.** Физическая сторона вопроса состоит в том, что в данном случае у материала на диаграмме растяжения участок, на котором можно использовать приближенно линейную связь между деформациями и напряжениями, мал. И практически при любой значительной деформации, напряжения выходят сразу за пределы этого участка.

При упругом деформировании деформация является обратимой, разгрузка в этом случае происходит по той же кривой, что и нагружение, и после снятия нагрузки деформация полностью исчезает, как и в линейном случае, т. е. тело полностью восстанавливает свою первоначальную форму.

Следует отметить, что эта опция представляет достаточно широкие возможности для описания нелинейно деформирующихся материалов. В качестве первого приближения эту опцию можно использовать для моделирования деформирования изделий из резины и т. д. Выражение «первое приближение» для резин употребляется в том смысле, что для этих материалов есть особая опция и, соответственно, физические модели: Mooney-Rivlin и Blatz-Ko. Из теории известно, что материал Муни предусматривает полную несжимаемость материала, то есть коэффициент Пуассона равен 0,5, в то время как материал Блатца учитывает малую сжимаемость материала.

Поэтому физическая модель Blatz-Ko более точно описывает физическую сторону поведения резин и содержит константы, характерные для данного вида деформирования. [Чигирев, А. В., Кравчук, А. С., Смалюк, А. Ф. ANSYS для инженеров: Справ. пособие. – М.: Машиностроение, 2004. – 512 с.]

В системе ANSYS имеется более 100 различных типов элементов. Как правило, в различных вариантах программы доступны не все виды элементов. Это зависит от того, какие виды расчета могут использоваться в данном варианте программы.

Каждый тип элементов имеет свое имя, например, BEAM3. Имя может состоять максимум из 8 символов и двух частей: буквенной, обозначающей категорию элемента, и цифровой, обозначающей его номер. В приведённом выше примере BEAM обозначает то, что элемент предназначен для использования в балочных моделях, а 3 – его порядковый номер.

Узлы, объединяемые элементом, обозначаются в описании элемента латинскими буквами, начиная с буквы I, обозначающей первый узел элемента.

Свойства элемента, которые не могут быть получены исходя из расположения узлов и свойств материала этого элемента, описываются как вещественные константы. Например, для оболочечных элементов – это толщина оболочки, для элементов трубообразной формы – это внешний и внутренний радиусы трубы, и так далее.

Каждый тип элементов использует значения свойств материала, например, для элементов, используемых в расчетах на прочность, чаще всего необходимо определить модуль Юнга и коэффициент Пуассона, а иногда и как в нашем случае и плотность.

Элементы категории Shell используются для моделирования тонкостенных оболочечных конструкций:

- Shell Elastic 4node 63 – элементы типа SHELL63 имеют форму четырехугольной тонкой пластины с четырьмя узлами по углам. Данный тип элементов позволяет использовать только линейные материалы. Элементы этого типа могут принимать вырожденную треугольную форму.
- Shell Elastic 8node 93 – элементы типа SHELL93 имеют форму четырехугольной тонкой пластины с восемью узлами: четырьмя узлами по углам и четырьмя по серединам ребер пластины. Данные элементы лучше всего подходят для моделирования пластин с большой кривизной. Также элементы этого типа позволяют использовать нелинейные материалы.
- Shell Plastic 4node 43 – элементы типа SHELL43 подобны элементам SHELL63, но допускают использование нелинейных материалов, кроме того пластины, моделируемые данными элементами, могут быть достаточно толстыми.
- Shell Hyper 4node 181 – элементы типа SHELL181 подобны SHELL43, но могут также использоваться в расчетах с большими деформациями, а также в задачах с гиперэластичными материалами.

В библиотеке приложения динамического анализа LS DINA имеется элемент shell163. Shell163 – это 4- узловой элемент как с возможностями изгиба, так и мемб-

раны. Элемент имеет 12 степеней свободы в каждом узле и может быть использован только в динамическом анализе.

Для динамического моделирования эластичного элемента уплотняющего устройства был выбран элемент shell163, с физической моделью Blatz-Ko.

Для моделирования скипа пневмоподъемной установки использовался элемент SHELL93 [1].

Лицензионная прикладная программа ANSYS включает в себя множество широких возможностей, таких как препроцессор, твердотельное моделирование, прочностной, тепловой, магнитный, гидравлический и смешанные виды расчета, процессорную обработку результатов, графические возможности [2, 3]. Данные о модели (включая описание геометрии, конечноэлементное разбиение, материалы и т. д.), записываются в базу данных с помощью препроцессора ANSYS. Решатель программы работает непосредственно с информацией, хранящейся в базе данных, и записывает результаты в ту же базу данных. Во время препроцессорной стадии задаются все данные, необходимые для расчёта. Есть возможность выбора типа конечного элемента, задания свойств материала, создания твердотельных моделей и разбиение их на элементы, а также задать необходимые граничные условия.

После того как модель построена, задается тип и параметры необходимого анализа, нагрузка и ее опции. Указанный тип анализа показывает, какие уравнения будут использованы для получения решения. Во время фазы постпроцессорной обработки выполняются операции с результатами, полученными во время решения. Они могут включать в себя перемещения, температуры, напряжения, деформации, скорости и т. д. Результаты можно получить в графическом виде или в табличной форме. Программа ANSYS содержит мощную подсистему геометрического моделирования, которая создает геометрию детали или конструкции независимо от ее конечноэлементной сетки.

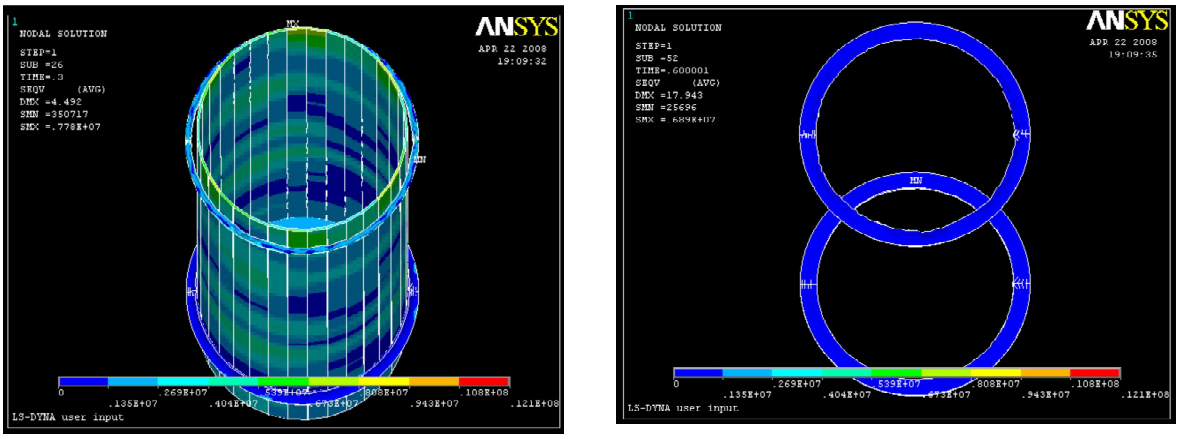
С помощью данной подсистемы задается область модели, как объём, который окружен поверхностями, линиями и точками. После задания модели можно её разбить конечно-элементной сеткой.

Граничные условия и нагрузки могут прикладываться как к твердотельной модели, так и непосредственно к конечноэлементной сетке.

Из всех расчётов выбирается вариант наиболее неблагоприятного условия нагружения конструкции скипов шахтных и карьерных пневмоподъемных установок. Выбранный вариант будет служить основанием для проведения дальнейшего расчета. Далее выбирается элемент, который является наиболее нагруженным. В нашем случае нагруженным является эластичный элемент пневмоподъёмной установки.

На следующем шаге модель представляется как пространственная округлая конструкция. Для этого предлагается, как было сказано выше использовать оболочный элемент SHELL163. Из этого анализа определяется зона максимальных напряжений и узел, для которого будет построена объемная модель с целью дальнейшего исследования, если это необходимо. Построение узлов конструкции скипа на основе твердотельного моделирования дает возможность учета нелинейности материала, наличия трещиноподобных дефектов и дает картину распределения напряжений и деформаций, близкую к реальной. В результате автоматизированного анализа осуществляется уточнение несущей способности конструкций скипов шахтных и карьерных пневмоподъемных установок. Одной из основных задач механики подъемных установок является определение усилий в элементах конструкций скипов шахтных и карьерных пневмоподъемных установок в конкретной технологической обстановке.

Основной целью на этапе разработки дискретной модели являлось создания адекватной конечно-элементной модели,



а) б)

Рис. 1. – Динамическая модель уплотняющего устройства при движении скипа:
а) НДС модели при входе скипа во второе уплотняющее устройство;
б) НДС эластичных элементов уплотняющих устройств после прохождения скипа.

состоящей из узлов и элементов. При построении конечно-элементной сетки учитывалось следующее:

– в зонах, где требовалось определить напряжения или деформации, использовалась более мелкая сетка по сравнению с той, которая относилась к зонам определения перемещений;

– при учёте нелинейности, сетка была построена такой, чтобы нелинейные эффекты могли проявиться, учет пластичности требует разумного увеличение числа точек интегрирования и, следовательно, частой сетки в зонах с высоким градиентом пластических деформаций.

Разработана оболочная конечно-элементная модель эластичного элемента уплотняющих устройств шахтных и карьерных пневмоподъемных установок (метауровень), отдельно – дискретная модель всей пневмоподъёмной установки (макроуровень), а также некоторых её элементов (микроуровень) (Рис.1.)

Целью проведения математического моделирования поведения объекта при каких-либо внешних условиях является получение значений параметров, определяющих величину его реакции. Однако, чтобы определить реакцию на внешнее воздействие объекта, в ходе решения задачи вначале необходимо определить тип и величину самого воздействия. Отметим, что если оно отсутствует, то и решение задачи не имеет смысла.

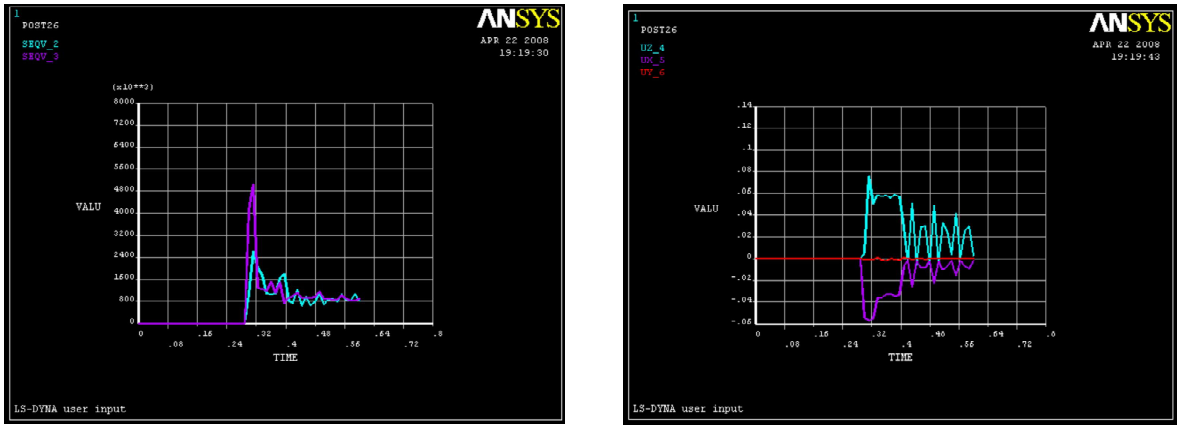
Таким образом, одним из важных этапов подготовки к проведению расчета и получения удовлетворительных результатов является определение внешних воздействий (механических, тепловых и т.д.) на твердотельный объект, заключенный в объёме, уже разбитом на конечные элементы.

Обычно внешнее воздействие определяется на границе созданной модели (от этого произошёл термин «краевое условие»).

Под терминами «ограничение» и «нагрузка» понимаются все разнообразные процессы, которые происходят как на поверхностях твердого тела, так и в отдельных точках внутри него. Например, под «ограничением» в ANSYS понимается: закрепление, т. е. ограничение перемещений и вращений в структурном анализе, либо определение температуры при решении задач теплообмена; а под «нагрузкой» -приложение сосредоточенных или распределенных сил (структурный анализ) или тепловых потоков (задачи теплообмена) и т. д. Просто в каждом типе анализа физических процессов исследователю доступны те типы нагрузок, которые ему

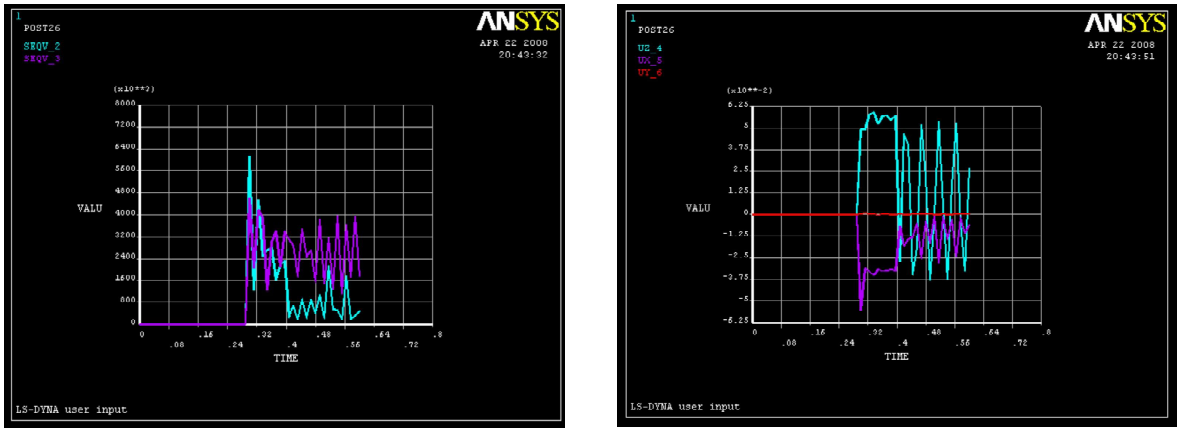
Табл. 1. Исследуемые параметры эластичного элемента

Тип эл-та	A	B	C	D	E	F	H	N	M
Натяг, мм	15	15	15	30	30	30	50	50	50
Вылет, мм	50	70	90	50	70	90	50	70	90



а) б)

Рис. 2. Результаты расчёта динамической модели при модуле сдвига эластичного 5 МПа: а) изменение напряжения по внутреннему (SEQV_2) и внешнему (SEQV_3) радиусу; б) изменение деформации по осям XYZ.



а) б)

Рис. 3. Результаты расчета динамической модели при модуле сдвига эластичного 15 МПа: а) изменение напряжения по внутреннему (SEQV_2) и внешнему (SEQV_3) радиусу; б) изменение деформации по осям XYZ.

соответствуют.

Были проведены эксперименты для уплотняющих элементов скипов диаметром 1 м. Учитывая опыт исследований Николаева Ю. А. был проведен динамический анализ эластичных элементов толщиной 10, 15, 20, 25, 30 мм (См. Табл.1.) [5].

При проведении анализа надо задать не только геометрические параметры объекта эксперимента, Но и параметры механических свойств материала, одним из важнейших которых является модуль сдвига, который задается при решении физической модели упругости.

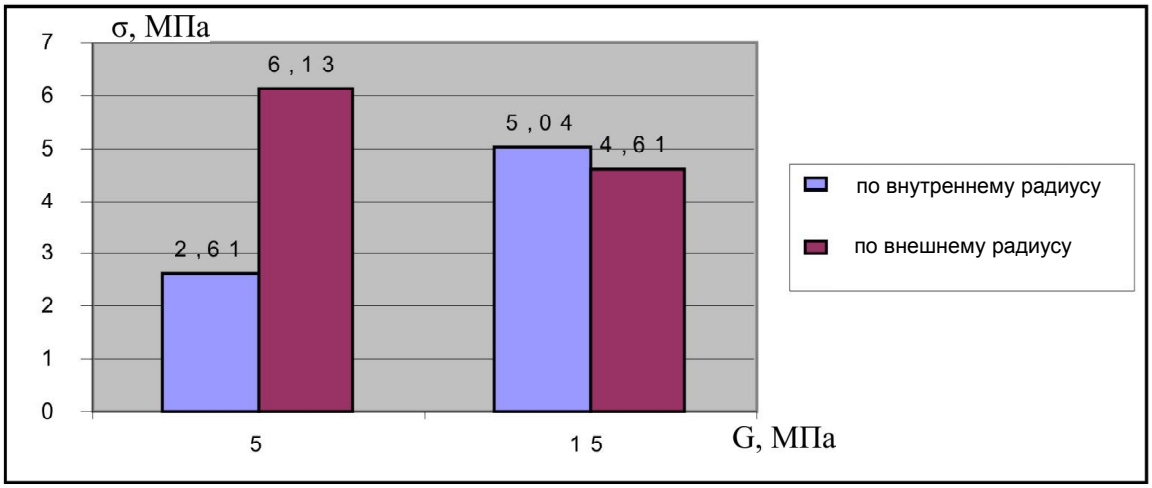


Рис. 4. Сравнительный анализ максимальных напряжений эластичных элементов с модулем сдвига 5 МПа и 15 МПа

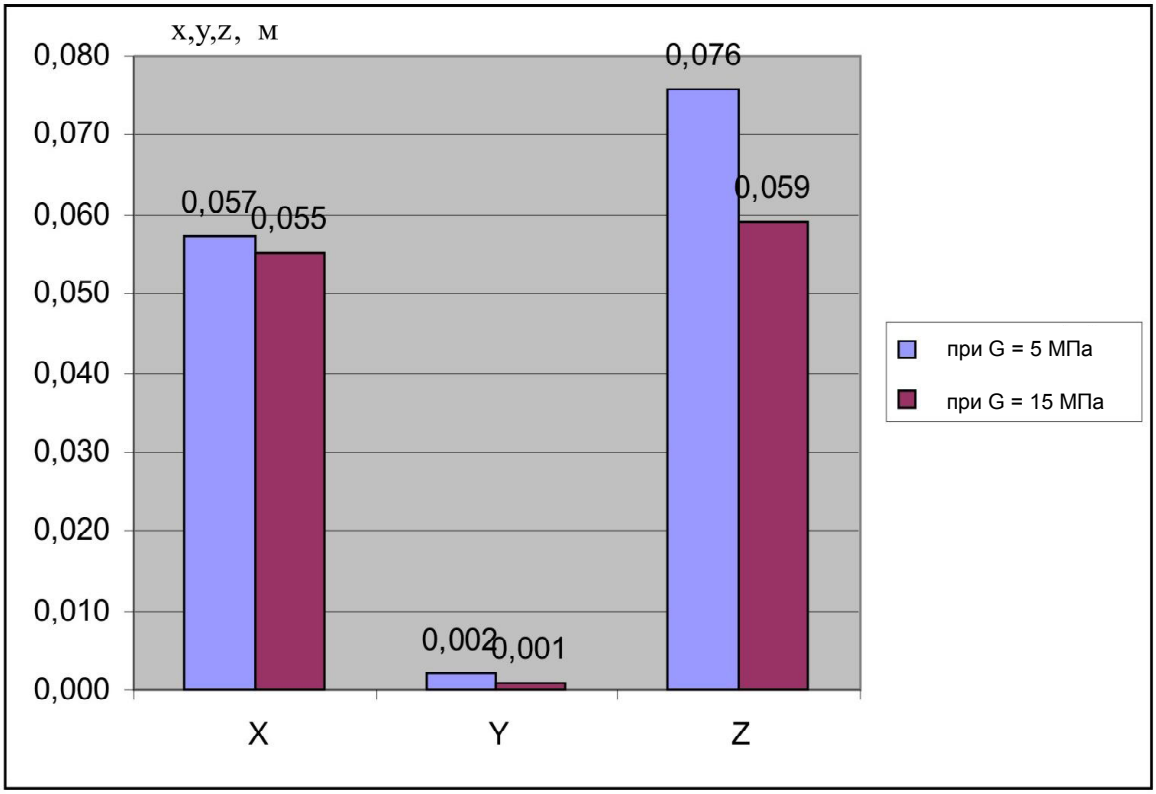


Рис. 5. Сравнительный анализ максимальных деформаций эластичных элементов с модулем сдвига 5 МПа и 15 МПа

Эксперимент для уплотняющего устройства скипа диаметром 1 м с эластичным элементом типа Д толщиной 0,01 м и модулем сдвига 5 МПа, который задается при решении выбранной физической модели Blatz-Ko, дал следующие результаты (См. Рис. 2.)

Эксперимент для уплотняющего устройства скипа диаметром 1 м с эластичным элементом типа Д толщиной 0,01 м и модулем сдвига 15 МПа, который задается при решении выбранной физической модели Blatz-Ko, дал следующие результаты (См. Рис. 3.)

По полученным результатам можно провести сравнительный анализ (См. Рис. 4, 5).

Из результатов сравнительного анализа видно, что для эластичных элементов уплотняющих устройств предпочтительнее материал с модулем сдвига 15 МПа. Вышеописанная методика позволяет провести динамический анализ эластичных элементов уплотняющих устройств и выбрать материал с наиболее оптимальными параметрами.

ЛИТЕРАТУРА

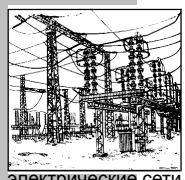
1. Жаутиков, Б. А. Теоретические основы создания скипов шахтных и карьерных пневмоподъемных установок: Автореф. дис. ... д-ра техн. наук. – Караганда, 2007. – 37 с.

2. Нургужин, М. Р., Степанов, П. Б. Прикладная теория систем. Микро- и макромоделирование. – Караганда: Изд-во КПТИ, 1994. – 132 с.

3. Нургужин, М. Р., Кацага, Т. Я., Даненова, Г. Т. Лабораторный практикум по математическому моделированию объектов проектирования на макро- и микроуровнях: учебное пособие. – Караганда: КарГТУ, 2001. –104 с.

4. Николаев, Ю. А. Теория и методы расчета скиповых пневмоподъемных установок для шахт и карьеров: Автореф. дис. ... д-ра техн.наук. – Свердловск, 1991. – 45 с.

КАРАГАНДИНСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ТЕХНИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ


электрические сети

УДК 621.311.001
ББК 31.279 – 022.85

МОДЕЛЬ ЭЛЕКТРИЧЕСКОЙ СЕТИ С КОМПЕНСАЦИЕЙ РЕАКТИВНОЙ МОЩНОСТИ

Доктор технических наук
Б. А. Жаутиков

В статье рассматриваются методы компенсации реактивной мощности, приводятся результаты анализа модели режима работы электрической сети при компенсации реактивной мощности.

Ключевые слова
Электрические сети, активная мощность, реактивная мощность

Для любой электрической цепи переменного тока справедливым является условие баланса полной мощности. Однако практически, если не принять специальных мер, это условие баланса может возникать при недопустимых или неприемлемых параметрах режима. Режим может вообще не существовать, если, например, не обеспечена достаточная пропускная способность сети или устойчивость работы электрических станций или нагрузок.

Это значит, что условие баланса является необходимым, но не всегда достаточным. Для реактивной мощности в большей мере, чем для активной, важно обеспечение баланса не только для системы в целом, но и по отдельным узлам питающей сети, где могут возникать существенные ограничения для ее передачи по техническим условиям.

Передача реактивной мощности, расходуемой на создание магнитных полей и не требующей расхода энергоносителей по линиям связана с затратами активной мощности в системе электроснабжения., компенсация реактивной мощности сказывается на общей стоимости проектируемой системы.

Производство и передача реактивной мощности в высоковольтных сетях связаны с проблемой обеспечения управляемости процессами производства и передачи на большие расстояния электрической мощности.

Итак, при производстве и передаче электроэнергии получается, что при необходимом технологическом уровне передачи реактивной мощности для потребителей, понижается уровень передаваемой активной мощности. Подобно замкнутому контуру в энергосистеме происходит перераспределение электрических мощностей так, чтобы сбалансированное состояние системы достигалось при пониженном по отношению к заданному уровню напряжения.

Цель поставщиков электрической энергии – полная реализация произведенной продукции. А это в свою очередь оправдывает тарифную политику, устраивающую их только на сегодня. Это отнюдь не значит, что такая политика выгодна для потребителей электроэнергии.

Кроме того, при недокомпенсации реактивной (cosφ<0,97), от местных перегревов выходят из строя контакты и стандартная изоляция (например, обмотки электрических двигателя и т. п.), что сокращает сроки работы оборудования.

Передача и потребление реактивной мощности сопровождается потерями активной мощности. Активные потери мощности в сети трехфазного переменного тока равны, кВт:

$$\Delta P = 3\, I^2 r 10^3,$$

т. е. зависят от квадрата тока нагрузки, поэтому для уменьшения потерь важно снизить величину полного тока.

Полный ток $I = I_a/\cos\varphi$ увеличивается при уменьшении коэффициента мощности, причём $I^2 = I_a^2/\cos^2\varphi$.

С целью энергосбережения при выборе компенсационного оборудования следует провести технологический анализ системы электроснабжения.

Реактивная мощность зависит от характера активности потребления. Передача реактивной мощности по линии от генератора к потребителю на большие расстояния вызывает увеличение потерь, так как растут R и X. С увеличением реактивной мощности Q растут потери как реактивной, так и активной мощностей. Для их снижения, применяют компенсирующие устройства, являющимися источниками реактивной мощности и снабжают мощностью потребителей. Источники устанавливаются вблизи потребителей, чтобы не загружать линии большой реактивной мощностью. Тогда потери в линии снижаются от значений:

$$\Delta P = \frac{(P^2 + Q^2)R}{U^2},\ \Delta Q = \frac{(P^2 + Q^2)X}{U^2}$$

до значений $\Delta P = \dfrac{P^2 + \left(Q - Q_{к.у.}\right)^2 R}{U^2}$,

$$\Delta Q = \frac{P^2 + \left(Q - Q_{к.у.}\right)^2 X}{U^2}.$$

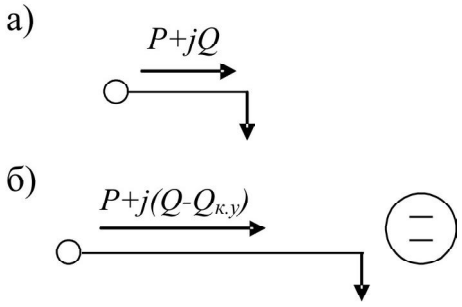


Рис. 1. Схемы изменения мощности в линии без КУ (а) и при установке КУ (б) у потребителя

По Рис. 1 чем больше мощность компенсирующего устройства $Q_{к.у}$ (в пределах $Q_{к.у}$<Q), тем больше снижаются потери мощности. Но снижение потерь требует дополнительных затрат на компенсирующие устройства, поэтому при выборе мощности устройства необходимо учитывать и этот фактор.

К источникам реактивной мощности относятся генераторы, компенсаторы, синхронные двигатели, конденсаторы и статические регулируемые источники. Реактивную мощность вырабатывают также линии электропередачи, но эта мощность влияет на расчёты только при U≥ 110 кВ.

Генератор с номинальной мощностью:

$$S_{ном} = \sqrt{P^2 + Q^2}$$

может вырабатывать как активную $P = 3^{1/2} UI\cos\varphi$, так и реактивную $Q = 3^{1/2} UI\sin\varphi$ мощности. Однако загрузка генераторов реактивной мощностью за счет активной неэкономично. Между тем бывают случаи, когда при избытке реактивной мощности в системе выгодно переводить малоэкономичные генераторы в режим синхронных компенсаторов, т. е. в режим, когда они будут потреблять только реактивную мощность.

Синхронные двигатели, используются на промышленных предприятиях, которые способны отдавать реактивную мощность в сеть на месте потребления при

полезной нагрузке на валу. Допускается форсировка возбуждения и имеются широкие пределы регулирования реактивной мощности.

Величина наибольшей реактивной мощности, отдаваемой синхронным двигателем в сеть, определяется по формуле:

$$Q_M=(\alpha_M P_M tg\varphi_н) / \eta_н,$$

где $P_Н$ – номинальная мощность синхронного двигателя кВт,

$tg\varphi_н$ – соответствует номинальному cosj двигателя,

$\eta_н$ – к. п. д. двигателя,

α_M – наибольшая допустимая перегрузка двигателя.

Синхронные компенсаторы на промышленных устанавливаются, как правило, на районных подстанциях и в ряде случаев у мощных электроприемников с резко переменной нагрузкой.

Достоинство синхронных компенсаторов заключается в возможности быстродействующего плавного регулирования уровня напряжения у потребителя. В периоды малых нагрузок синхронный компенсатор может работать как потребитель реактивной мощности.

Недостаток синхронных компенсаторов – высокая стоимость и наличие вращающихся частей.

Централизованная компенсация на низшем напряжении может быть целесообразна лишь в случаях, когда по производственным условиям размещение конденсаторов у групповых щитов невозможно; в таких условиях может быть оправдано размещение компенсирующих устройств на главном распределительном щите подстанции.

Групповая компенсация по сравнению с централизованной при одинаковых затратах на компенсирующие устройства имеет то преимущество, что при установке компенсирующих устройств у групповых щитов, расположенных в цехах, получается существенная экономия на потерях электрической энергии в линиях или проводах, соединяющих групповые щиты с щитами низшего напряжения трансформаторных подстанций.

Групповая компенсация, как правило, является более предпочтительной по сравнению с индивидуальной.

Индивидуальный способ компенсации также менее эффективен, чем групповой, при стандартной мощности компенсирующего устройства в большинстве случаев невозможно обеспечить экономичное соотношение между мощностью компенсирующего устройства и потребляемой электродвигателем реактивной мощностью. В связи с этим при установке компенсирующего устройства малой мощности могут иметь место перекомпенсация реактивной мощности и связанное с этим увеличение потерь электрической энергии в распределительных линиях от группового щита до электроприемника. Индивидуальная компенсация целесообразна для достаточно мощных электроприемников с длительным режимом работы при большом числе часов работы (сварочные трансформаторы, электропечи и т. п.).

Передача всем потребителям активной и реактивной мощности может осуществляться при различных распределениях этой мощности по элементам системы. От чего зависят потери мощности.

В сети с одним и более источниками питания, имеющими ЭДС, минимальные потери активной мощности соответствуют распределению мощностей в однородной сети, т. е. при $tg\,\alpha = X/R = const$.

Способы получения минимальных потерь мощности, т.е. оптимальных распределений активных мощностей в сети: соответствующим распределением активной мощности между отдельными генераторами системы, применение специальных линейных регуляторов, осуществляющих поперечное регулирование, изменением конфигураций системы (отключением и включением отдельных элементов) и др.

Перечисленные мероприятия по сни-

жению потерь мощности одновременно влияют и на другие факторы. Так, перераспределение мощностей между турбогенераторами приводит к изменению стоимости потребляемого топлива, так как одни генераторы экономичнее других, или один и тот же генератор может работать в более или менее экономичном режиме. Аналогично изменение мощности гидрогенераторов приводит к перераспределению расхода воды разных водохранилищ, что может вызвать изменение экономичности разных гидроресурсов. При использовании линейных регуляторов следует учесть капитальные затраты на эти регуляторы и т. д.

Передача реактивной мощности на значительные расстояния ухудшает технико-экономические показатели работы всей системы. Одновременно это понижает надежность работы энергосистемы. Уменьшение напряжения у потребителей вызывает, в свою очередь, снижение напряжения у потребителей вызывает, в свою очередь, снижение производительности работы механизмов и преждевременный выход их из строя.

Моделирование проектирования в данный момент является одним из наиболее перспективных способов повышения производительности и качества инженерного труда и получает все более широкое

Таблица 1. Результаты модельных экспериментов при $R = 1/5\ R_{max}$

X(L)			U1	U2	U3	P	Q
0	0	0	264	264	262	16	8
25	25	25	259	252	245	16	4
50	50	50	250	240	229	16	16
75	75	75	247	232	217	16	24
100	100	100	242	224	205	16	32

Таблица 2. Результаты модельных экспериментов при $R = 1/2\ R_{max}$

X(L)			U1	U2	U3	P	Q
0	0	0	256	250	244	36	0
25	25	25	251	240	230	32	24
50	50	50	246	230	215	32	12
75	75	75	242	223	204	32	20
100	100	100	236	214	192	32	28

Таблица 3. Результаты модельных экспериментов при $R = R_{max}$

X(L)			U1	U2	U3	P	Q
0	0	0	244	229	216	60	0
25	25	25	242	223	205	56	0,8
50	50	50	240	218	197	52	12
75	75	75	236	210	187	48	20
100	100	100	239	205	179	46	26

распространение в радиоэлектронике и электроснабжении.

Целью проведения модельных экспериментов является исследование работы системы электроснабжения, с целью компенсации реактивной мощности при помощи синхронного двигателя. Для реализации поставленной задачи проводим два эксперимента. В первом эксперименте исследуем работу данной системы без компенсирующей установки.

Для исследования электрической схемы задавались следующими параметрами линий: CR=50 R=50; L/R_L = 0,3/8; C=0,18 мкФ. Изменяя параметры реактивной мощности (индуктивное сопротивление), снимались зависимости изменения от нагрузки на разных концах линий (в начале, середине и в конце), для трёх режимов активного сопротивления – Таблицы 1, 2 , 3.

В ходе исследования электрических систем были проведены исследования для различных параметров активного сопротивления. В качестве оптимальных, были выбраны наиболее часто встречающиеся параметры активной нагрузки в системах электроснабжения.

В ходе проведённых опытов первой части эксперимента наглядно получены зависимости изменения напряжения в разных концах линий при изменяющихся параметрах реактивного сопротивления.

Для подтверждения полученных зависимостей переходим ко второй части 1-го эксперимента, т. е. получению параметров напряжений при измененных параметрах линий. Цель – подтверждение факта разброса значений напряжений в разных концах линий при разных параметрах нагрузки.

В данной работе были описаны методы и способы компенсации реактивной мощности. Так же были рассмотрены проблемы современных систем, предназначенных для проведения опытов с помощью лабораторных стендов. Проведены эксперименты с моделями систем электроснабжения, с устройствами компенсации в виде синхронного двигателя.

ЛИТЕРАТУРА

1. Постников, Н. П., Рубашов, Г. М.. Электроснабжение промышленных предприятий. – Ленинград, 1980. – 236 с.

2. Блок, В. М.. Электрические сети и системы – М.: Высшая школа, 1984. – 456 с.

3. Мукосеев, Ю. Л. Электроснабжение промышленных предприятий. – М.: Энергия, 1973. – 326 с.

РЯЗАНСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ РАДИОТЕХНИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ ИМЕНИ А. С. ПОПОВА

УДК 519.71 ББК 22.124 Математика

ФУНКЦИОНАЛЬНЫЕ ВОЗМОЖНОСТИ СТОХАСТИЧЕСКИХ БАЗИСОВ В РАСШИРЕННОЙ СУПЕРПОЗИЦИИ ЯБЛОНСКОГО

Кандидат физико-математических наук В. В. Тарасов

Исследуются возможности по стохастической аппроксимации булевых функций над базисом, содержащим вполне надёжные контакты 0,1. Результаты статьи могут быть использованы в теории и практике синтеза надёжных схем из ненадёжных элементов.

Ключевые слова

Булевы функции, стохастическая аппроксимация, вероятностная логика

ВВЕДЕНИЕ

Пусть Q – конечная система (базис) случайных булевых функций (сокращенно СБФ). Схемной суперпозицией (схемой, схемой из функциональных элементов) над базисом Q будем называть любую СБФ, получающуюся из данной СБФ путём переименования, отождествления переменных, введения или изъятия фиктивных переменных и бинарную композицию $\varphi(\psi(\tilde{x})\tilde{x})$, где φ,ψ – схемы–суперпозиции над базисом Q, $\tilde{x}$ – список булевых переменных.

Пусть $P_1^f(\tilde{\sigma})$, $P_0^f(\tilde{\sigma})=1-P_1^f(\tilde{\sigma})$, где $P_\alpha^f(\tilde{\sigma})$ – вероятность того, что СБФ $f(\tilde{x})$ на наборе $\tilde{\sigma}$ примет значение α. Для СБФ, полученной по введённой выше схемой суперпозиции, математическое ожидание вычислимо, и, таким образом, множество всех СБФ становится алгеброй pP_2. Будем говорить, что булева функция f аппроксимируется (p-порождается, p-реализуется) схемой над базисом Q, если для любого $\varepsilon>0$ существует схемная суперпозиция $S(\varepsilon,f)$ над Q такая, что $|MS(\varepsilon,f)-f(\tilde{x})|<\varepsilon$ для любого булева набора $\tilde{x}$.

СБФ $f(\tilde{x})$ сохраняет предикат R (R определён на столбцах высоты m с компонентами из отрезка $[0;1]$), если для любой булевой матрицы $(\tilde{\sigma}^1,\ldots,\tilde{\sigma}^m)^T$ со столбцами, в которых истинен предикат R, R истинен и в столбце $Mf(\tilde{\sigma}^1,\ldots,\tilde{\sigma}^m)^T$.

Пусть B – метасимвол для обозначения классов Поста из [1]. Расширение pB класса Поста B назовём любую алгебру СБФ такую, что $pB\cap C_1=B$. Расширение класса Поста B назовём p – необходимым для B, если никакая его конечная система СБФ не аппроксимирует функций из надклассов класса B. Расширение pB класса Поста B назовём p – достаточным для B, если для любой СБФ $g(\tilde{x})\notin pB$ система $B\cup\{g\}$ аппроксимирует некоторую булеву функцию, находящуюся вне класса B.

Определение 1. *Система* p*-необходимых расширений*

$$\mu_1(B),\ldots,\mu_s(B) \qquad (1)$$

класса Поста B называется p– достаточной для B, если для конечной системы СБФQ, целиком не содержащейся в классах списка (1), система $B\cup Q$ аппроксимирует некоторую булеву функцию g, $g\notin B$. *(При* $s=1$ *расширение $\mu_1(B)$ называется p – точным для класса B и обозначается* pB *по традиции [2,3].)*

В статье используются обозначения Поста для классов Поста[1].

Сформулируем известные из [2] результаты по стохастической аппроксимации:

1) итерационная схема

$$\varphi(x,y)=\psi^{(1)}(x,y),$$
$$\psi^{(n)}(x,y)=\psi^{(n-1)}\left(\psi^{(n-1)}(x,y),\psi^{(n-1)}(x,y)\right), \qquad (2)$$

где $M\varphi(x,y)=(0\ p_1\ p_2\ 1)^T$, при $n\to\infty$ ведет к аппроксимации конъюнкции при условии $p_1+p_2<1$ и к аппроксимации дизъюнкции при $p_1+p_2>1$;

2) итерационная схема

$$\psi^{(1)}(\tilde{x})=f(\tilde{x})*g(\tilde{x}),$$
$$\psi^{(n)}(\tilde{x})=\psi^{(n-1)}(\tilde{x})*\psi^{(n-1)}(\tilde{x}), \qquad (3)$$

где $f(\tilde{x})$ – произвольная СБФ, при $n\to\infty$ ведет к аппроксимации $g(\tilde{x})$, получающейся из $f(\tilde{x})$ заменой случайных величин на нули при условии $*=\&$, к аппроксимации $h(\tilde{x})$, получающейся

из $f(\tilde{x})$ заменой случайных величин на единицы при условии $* = \vee$;

3) итерационная схема

$$\varphi(x,y),\ \psi^{(1)}(x)=\varphi(x,x),$$
$$\psi^{(n)}(x)=\varphi(\psi^{(n-1)}(x),x), \qquad (4)$$

при $n\to\infty$ ведет к аппроксимации $\bar{x}$, если $\mathbf{M}\varphi(x,y)=(p_1\ 0\ 1\ p_2)^T,\ 0<p_1,p_2<1.$

В статье исследованы р – достаточные расширения для классов Поста O_8, O_9, P_6, S_6 как классы, содержащие константы; р-точные расширения остальных классов Поста, содержащих константы, можно найти по библиографическому списку: pA_1 в [2], pL_1 в [3]. Найденные классы позволяют в конце сформулировать критерий р-полноты конечных стохастических базисов, содержащих вполне надёжные константы 0,1, что соответствует в режиме расширенной суперпозиции Яблонского.

Определение 2. *СБФ $f(x_1,\dots,x_n)$ р-сохраняет предикат R (R определен на столбцах высоты m с компонентами из отрезка $[0,1]$), если для любой случайной булевой матрицы $(\tilde{\xi}^1,\dots,\tilde{\xi}^m)^T$ со столбцами, для которых $\mathrm{M}\,\tilde{\xi}^i\in R,\ i=\overline{1,m}$, столбец $\mathbf{M}(f(\tilde{\xi}^1),\dots,f(\tilde{\xi}^n))^T$ принадлежит R.*

Лемма 1. *Класс всех СБФ, р-сохраняющих предикат, замкнут.*

Доказательство тривиально.

ОПИСАНИЕ КЛАССОВ

Определение 3. *pO_9^1 – класс всех СБФ, р-сохраняющих предикат*

$$\begin{pmatrix} 0 & p_1 & p_1 & p_1 & 0 & 0 & p_1 & p_1 & 0\\ p_1 & 0 & p_2 & p_2 & 0 & p_1 & p_2 & 0 & p_1\\ p_2 & p_2 & 0 & p_3 & p_1 & 0 & 0 & p_2 & p_2\\ p_3 & p_3 & p_3 & 0 & p_2 & p_2 & 0 & 0 & 0 \end{pmatrix}\times$$
$$\begin{pmatrix} p_1 & p_1 & 0 & 0 & 0 & 1 & p_1 & p_1 & p_1\\ 0 & 0 & p_1 & 0 & 0 & p_1 & 1 & p_2 & p_2\\ 0 & 0 & 0 & p_1 & 0 & p_2 & p_2 & 1 & p_3\\ p_2 & 0 & 0 & 0 & p_1 & p_3 & p_3 & p_3 & 1 \end{pmatrix}\times$$
$$\begin{pmatrix} 1 & 1 & p_1 & p_1 & p_1 & 1 & p_1 & 1 & 1\\ 1 & p_1 & p_2 & 1 & 1 & p_1 & 1 & p_1 & 1\\ p_1 & 1 & 1 & p_2 & 1 & p_2 & 1 & 1 & p_1\\ p_2 & p_2 & 1 & 1 & p_2 & 1 & 1 & 1 & 1 \end{pmatrix}\times$$
$$\begin{pmatrix} 1 & p_1 & 0 & 1 & p & p & 0 & 1 & 0 & 0 & 1 & 1\\ 1 & p_2 & p & p & 0 & 1 & 0 & 1 & 0 & 1 & 1 & 0\\ 1 & p_3 & q & q & 1 & 0 & 0 & 1 & 1 & 0 & 0 & 1\\ p_1 & p_4 & 1 & 0 & q & q & 0 & 1 & 1 & 1 & 0 & 0 \end{pmatrix},$$

где $p+q=1,\ 0<p_i<1.$ (5)

Определение 4. *pO_9^2 – класс всех СБФ, р-сохраняющих предикат*

$$\begin{pmatrix} 0 & p_1 & p_1 & p_1 & 0 & 0 & p_1 & p_1 & 1\\ p_1 & 0 & p_2 & p_2 & 0 & p_1 & p_2 & 0 & p_1\\ p_2 & p_2 & 0 & p_3 & p_1 & 0 & 0 & p_2 & p_2\\ p_3 & p_3 & p_3 & 0 & p_2 & p_2 & 0 & 0 & p_3 \end{pmatrix}\times$$
$$\begin{pmatrix} p_1 & p_1 & p_1 & 1 & 1 & p_1 & p_1 & p_1\\ 1 & p_2 & p_2 & 1 & p_1 & 1 & p_2 & p_2\\ p_2 & 1 & p_3 & p_1 & 1 & p_2 & 1 & p_3\\ p_3 & p_3 & 1 & p_2 & p_2 & 1 & 1 & p_4 \end{pmatrix}\times$$
$$\begin{pmatrix} p & p & 0 & 1 & 1 & 0 & 1 & p & p\\ 0 & 1 & 1 & 0 & p & p & p & 0 & 1\\ q & q & p & p & 0 & q & q & 1 & 0\\ 1 & 0 & q & q & q & 1 & 0 & q & q \end{pmatrix}\times$$
$$\begin{pmatrix} p & p & 0 & 0 & 1 & 0 & 0 & 1 & 1\\ q & q & p & 0 & 1 & 0 & 1 & 1 & 0\\ 1 & 0 & 1 & 0 & 1 & 1 & 0 & 0 & 1\\ 0 & 1 & q & 0 & 1 & 1 & 1 & 0 & 0 \end{pmatrix},$$

где $p+q=1,\ 0<p_i<1.$ (6)

Определение 5. *pO_9^3 – класс всех СБФ, р-сохраняющих предикат*

$$\begin{pmatrix} 0 & p_1 & p_1 & p_1 & 0 & 0 & p_1 & p_1\\ p_1 & 0 & p_2 & p_2 & 0 & p_1 & p_1 & 0\\ p_2 & p_2 & 0 & p_3 & p_1 & 0 & 0 & p_1\\ p_3 & p_3 & p_3 & 0 & p_1 & p_1 & 0 & 0 \end{pmatrix}\times$$
$$\begin{pmatrix} 0 & p_1 & 1 & p_1 & p_1 & p_1 & 1 & 1\\ p_1 & 0 & p_1 & 1 & p_2 & p_2 & 1 & p_1\\ p_1 & 0 & p_2 & p_2 & 1 & p_3 & p_1 & 1\\ 0 & p_1 & p_3 & p_3 & p_3 & 1 & p_1 & p_1 \end{pmatrix}\times$$

$$\begin{matrix} p_1 & p_1 & p_1 & 1 & p_1 & p & p & p \\ p_1 & 1 & 1 & p_1 & p_2 & q & q & 0 \\ 1 & p_1 & 1 & p_1 & p_3 & 0 & 1 & q \\ 1 & 1 & p_1 & 1 & p_4 & 1 & 0 & 1 \end{matrix} \times$$

$$\begin{matrix} p & 0 & 1 & 0 & 0 & 1 & 1 & p \\ 1 & 1 & 0 & p & p & p & p & 0 \\ q & p & p & q & 1 & 0 & q & 1 \\ 0 & q & q & 1 & q & q & 0 & q \end{matrix} \times$$

$$\left.\begin{matrix} p & 0 & 1 & 0 & 0 & 1 & 1 \\ 1 & 0 & 1 & 0 & 1 & 1 & 0 \\ 0 & 0 & 1 & 1 & 0 & 0 & 1 \\ q & 0 & 1 & 1 & 1 & 0 & 0 \end{matrix}\right),$$

где $p+q=1,\ 0<p_i<1.$ (7)

Определение 6. pO_8^1 — *класс всех СБФ, р-сохраняющих предикат*

$$\left(\begin{matrix} 0 & p_1 & p_1 & p_1 & 0 & 0 & p_1 & p_1 \\ p_1 & 0 & p_2 & p_2 & 0 & p_1 & p_2 & 0 \\ p_2 & p_2 & 0 & p_3 & p_1 & 0 & 0 & p_2 \\ p_3 & p_3 & p_3 & 0 & p_2 & p_2 & 0 & 0 \end{matrix}\right) \times$$

$$\begin{matrix} 1 & p_1 & p_1 & p_1 & 1 & 1 & p_1 & p_1 & p_1 \\ p_1 & 1 & p_2 & p_2 & 1 & p_1 & 1 & p_2 & p_2 \\ p_2 & p_2 & 1 & p_3 & p_1 & 1 & p_2 & 1 & p_3 \\ p_3 & p_3 & p_3 & 1 & p_2 & p_2 & 1 & 1 & p_4 \end{matrix} \times$$

$$\left.\begin{matrix} 0 & 0 & p_1 & p_1 & 0 & 0 & 1 & 0 & 0 \\ 1 & p_1 & p_2 & 0 & p & 0 & 1 & 0 & 1 \\ p_1 & 1 & 0 & p_2 & q & 0 & 1 & 1 & 0 \\ p_2 & p_2 & 1 & 1 & 1 & 0 & 1 & 1 & 1 \end{matrix}\right),$$

где $p+q=1,\ 0<p_i<1.$ (8)

Определение 7. pO_8^2 —*класс всех СБФ, р-сохраняющих предикат*

$$\left(\begin{matrix} 0 & p_1 & p_1 & p_1 & 0 & 0 & p_1 & p_1 & p_1 \\ p_1 & 0 & p_2 & p_2 & 0 & p_1 & p_2 & 0 & 0 \\ p_2 & p_2 & 0 & p_3 & p_1 & 0 & 0 & p_2 & 0 \\ p_3 & p_3 & p_3 & 0 & p_2 & p_2 & 0 & 0 & p_2 \end{matrix}\right) \times$$

$$\begin{matrix} 0 & 1 & p_1 & p_1 & p_1 & 1 & 1 & p_1 & p_1 \\ p_1 & p_1 & 1 & p_2 & p_2 & 1 & p_1 & p_2 & 1 \\ p_2 & p_2 & p_2 & 1 & p_3 & p_1 & 1 & 1 & p_2 \\ 0 & p_3 & p_3 & p_3 & 1 & p_2 & p_2 & 1 & 1 \end{matrix} \times$$

$$\begin{matrix} 1 & p_1 & 0 & 0 & 0 & p_1 & 1 & 1 \\ p_1 & 1 & 0 & 0 & p_1 & 0 & 1 & 1 \\ p_2 & 1 & 0 & p_1 & 0 & 0 & 1 & p_1 \\ 1 & p_2 & p_1 & 0 & 0 & 0 & p_1 & 1 \end{matrix} \times$$

$$\left.\begin{matrix} 1 & p_1 & 0 & p_1 & 0 & 1 & 0 & 0 \\ p_1 & 1 & p & p_2 & 0 & 1 & 0 & 1 \\ 1 & 1 & q & p_3 & 0 & 1 & 1 & 0 \\ 1 & 1 & 1 & p_4 & 0 & 1 & 1 & 1 \end{matrix}\right),$$

где $p+q=1,\ 0<p_i<1.$ (9)

Определение 8. pO_8^3 — *класс всех СБФ, р-сохраняющих предикат*

$$\left(\begin{matrix} 0 & p_1 & p_1 & p_1 & 0 & 0 & p_1 & p_1 \\ p_1 & 0 & p_2 & p_2 & 0 & p_1 & p_2 & 0 \\ p_2 & p_2 & 0 & p_3 & p_1 & 0 & 0 & p_2 \\ p_3 & p_3 & p_3 & 0 & p_2 & p_2 & 0 & 0 \end{matrix}\right) \times$$

$$\begin{matrix} 1 & p_1 & p_1 & p_1 & 1 & 1 & p_1 & p_1 \\ p_1 & 1 & p_2 & p_2 & 1 & p_1 & p_2 & 1 \\ p_2 & p_2 & 1 & p_3 & p_1 & 1 & 1 & p_2 \\ p_3 & p_3 & p_3 & 1 & p_2 & p_2 & 1 & 1 \end{matrix} \times$$

$$\begin{matrix} p_1 & 1 & p_1 & 1 & 1 & 1 & 0 & 0 \\ 1 & p_2 & 1 & 1 & p_1 & 1 & 1 & p_1 \\ p_2 & 1 & 1 & 1 & 1 & p_1 & p_1 & p_2 \end{matrix} \times$$

$$\left.\begin{matrix} 0 & 0 & p_1 & 0 & 1 & 0 & 0 \\ p_1 & p & p_2 & 0 & 1 & 0 & 1 \\ 1 & q & p_3 & 0 & 1 & 1 & 0 \\ p_2 & 1 & p_4 & 0 & 1 & 1 & 1 \end{matrix}\right),$$

где $p+q=1,\ 0<p_i<1.$ (10)

Определение 9. pO_8^4 — *класс всех СБФ, р-сохраняющих предикат*

$$\left(\begin{matrix} 0 & p_1 & p_1 & p_1 & 0 & 0 & p_1 & p_1 \\ p_1 & 0 & p_2 & p_2 & 0 & p_1 & p_2 & 0 \\ p_2 & p_2 & 0 & p_3 & p_1 & 0 & 0 & p_2 \\ p_3 & p_3 & p_3 & 0 & p_2 & p_2 & 0 & 0 \end{matrix}\right) \times$$

$$\begin{matrix} 0 & p_1 & p_1 & 0 & 0 & 0 & 1 & p_1 \\ p_1 & 0 & 0 & p_1 & 0 & 0 & p_1 & 1 \\ p_2 & 0 & 0 & 0 & p_1 & 0 & p_2 & p_2 \\ 0 & p_2 & 0 & 0 & 0 & p_1 & p_3 & p_3 \end{matrix} \times$$

$$\begin{pmatrix} p_1 & p_1 & 1 & 1 & p_1 & p_1 & p_1 & p_1 \\ p_2 & p_2 & 1 & p_1 & p_2 & 1 & 0 & p_2 \\ 1 & p_3 & p_1 & 1 & 1 & p_2 & 0 & 0 \\ p_3 & 1 & p_2 & p_2 & 1 & 1 & 1 & 1 \end{pmatrix} \times$$

$$\times \begin{pmatrix} p_1 & 0 & p_1 & 0 & 1 & 0 & 0 \\ 0 & p & p_2 & 0 & 1 & 0 & 1 \\ p_2 & q & p_3 & 0 & 1 & 1 & 0 \\ 1 & 1 & p_4 & 0 & 1 & 1 & 1 \end{pmatrix},$$

где $p+q=1,\ 0<p_i<1.$ (11)

Определение 10. *pO_8^5 – класс всех СБФ, p-сохраняющих предикат*

$$\begin{pmatrix} 0 & p_1 & p_1 & p_1 & 0 & 0 & p_1 & p_1 \\ p_1 & 0 & p_2 & p_2 & 0 & p_1 & p_1 & 0 \\ p_2 & p_2 & 0 & p_3 & p_1 & 0 & 0 & p_1 \\ p_3 & p_3 & p_3 & 0 & p_1 & p_1 & 0 & 0 \end{pmatrix} \times$$

$$\times \begin{pmatrix} 1 & p_1 & p_1 & p_1 & 1 & 1 & p_1 & p_1 \\ p_1 & 1 & p_2 & p_2 & 1 & p_1 & p_1 & 1 \\ p_2 & p_2 & 1 & p_3 & p_1 & 1 & 1 & p_1 \\ p_3 & p_3 & p_3 & 1 & p_1 & p_1 & 1 & 1 \end{pmatrix} \times$$

$$\times \begin{pmatrix} 0 & p_1 & p_1 & 1 & 0 & 0 & 0 & p \\ p_1 & 0 & 1 & p_1 & p & 1 & p & q \\ p_1 & 0 & 1 & p_1 & q & p & 1 & 0 \\ 0 & p_1 & p_1 & 1 & 1 & q & q & 1 \end{pmatrix} \times$$

$$\times \begin{pmatrix} p & p_1 & 0 & 1 & 0 & 0 \\ 0 & p_2 & 0 & 1 & 0 & 1 \\ q & p_3 & 0 & 1 & 1 & 0 \\ 1 & p_4 & 0 & 1 & 1 & 1 \end{pmatrix},$$

где $p+q=1,\ 0<p_i<1.$ (12)

Определение 11. pP_6 *– класс всех СБФ,* p *– сохраняющих предикат.*

$$\begin{pmatrix} 0 & p_1 & p_1 & p_1 & 0 & 0 & p_1 & p_1 \\ p_1 & 0 & p_2 & p_2 & 0 & p_1 & p_2 & 0 \\ p_2 & p_2 & 0 & p_3 & p_1 & 0 & 0 & p_2 \\ p_3 & p_3 & p_3 & 0 & p_2 & p_2 & 0 & 0 \end{pmatrix} \times$$

$$\times \begin{pmatrix} 0 & p_1 & p_1 & 0 & 0 & 0 & p_1 & p_1 & p_1 & p_1 \\ p_1 & 0 & 0 & p_1 & 0 & 0 & p_2 & p_2 & 1 & p_2 \\ p_2 & 0 & 0 & 0 & p_1 & 0 & p_3 & 1 & p_2 & p_3 \\ 0 & p_2 & 0 & 0 & 0 & p_1 & p_4 & 1 & 1 & 1 \end{pmatrix} \times$$

$$\times \begin{pmatrix} p_1 & p_1 & p_1 & 0 & 0 & 1 & 0 & 0 & 0 \\ 0 & p_2 & 0 & p & 0 & 1 & 0 & 1 & 0 \\ p_2 & 0 & 0 & q & 0 & 1 & 1 & 0 & 0 \\ 1 & 1 & 1 & 1 & 0 & 1 & 1 & 1 & 1 \end{pmatrix},$$

где $p+q=1,\ 0<p_i<1.$ (13)

Лемма 2. *Пусть pB – один из классов pO_9^i, $i=\overline{1,3}$ (pO_8^j, $j=\overline{1,5}$) $f(x_1,\dots,x_n)\notin pB$. Тогда подстановками функций $0,1,x,y,\bar{x},\bar{y}$ (соответственно $0,1,x,y$) на места переменных функции $f(\tilde{x})$ можно получить функцию $g(x,y)$, не принадлежащую pB.*

Доказательство. Пусть $(\tilde{\xi}^1,\dots,\tilde{\xi}^n)$ – случайная булева матрица, математические ожидания столбцов которой удовлетворяют предикату $R(pB)$, описывающему класс pB, тогда как столбец $\mathbf{M}(f(\tilde{\xi}^1),\dots,f(\tilde{\xi}^n))^T$ не удовлетворяет предикату $R(pB)$. Поменяем столбцы $\tilde{\xi}^1,\dots,\tilde{\xi}^n$ на их реализации $(\tilde{\alpha}^1,\dots,\tilde{\alpha}^n)$, которые в силу определенных выше предикатов (5) ÷ (13) являются подходящими столбцами видов:

$$\begin{pmatrix} 0 & 1 & 0 & 0 & 1 & 1 \\ 0 & 1 & 0 & 1 & 1 & 0 \\ 0 & 1 & 1 & 0 & 0 & 1 \\ 0 & 1 & 1 & 1 & 0 & 0 \end{pmatrix}$$

в случае если pB совпадает с одним из классов pO_9^i, $i=\overline{1,3}$, и видов:

$$\begin{pmatrix} 0 & 1 & 0 & 0 \\ 0 & 1 & 0 & 1 \\ 0 & 1 & 1 & 0 \\ 0 & 1 & 1 & 1 \end{pmatrix}$$

в случае если pB совпадает с одним из классов $pO_8^i, i=\overline{1,5}.$

При этой замене столбец $\mathbf{M}(f(\tilde{\alpha}^1),\dots,f(\tilde{\alpha}^n))^T$ сохранит все булевы значения столбца $\mathbf{M}(f(\tilde{\xi}^1),\dots,f(\tilde{\xi}^n))^T$, хотя численно какие-то компоненты, отвечающие случайным величинам, могут быть изменены, но тип столбца при этом сохраняется; теперь нам остается только расклассифицировать переменные $x_1,\dots,x_n$ по видам столбцов $\tilde{\alpha}^1,\dots,\tilde{\alpha}^n$ по правилу: переменное x_i в функции $f(x_1,\dots,x_n)$ заменяется нулем, если $a^i=(0,0,0,0)^T$;

заменяется единицей, если $\tilde{\alpha}^i = (1,1,1,1)^{\mathrm{T}}$; заменяется на x, если $\tilde{\alpha}^i = (0,0,1,1)^{\mathrm{T}}$; заменяется на y, если $\tilde{\alpha}^i = (0,1,0,1)^{\mathrm{T}}$; заменяется на $\bar{x}$, если $\tilde{\alpha}^i = (1,1,0,0)^{\mathrm{T}}$; заменяется на $\bar{y}$, если $\tilde{\alpha}^i = (1,0,1,0)^{\mathrm{T}}$. Таким образом, мы получим в итоге функцию $g(x,y) \notin pB$.

Лемма 2 доказана.

Лемма 3. $pO_9^i,\ i=\overline{1,3},$ – p-достаточная система для класса O_9.

Доказательство. Пусть система Q не содержится целиком ни в одном из классов указанной системы, т.е. $\exists f_i\ f_i \notin pO_9^i\ \&\ f_i \in Q,\ i=\overline{1,3},$ где f_i в силу леммы 2 может считаться зависящей от не более чем двух переменных, а столбцы $\mathbf{M}f_1, \mathbf{M}f_2, \mathbf{M}f_3$ считаются отсутствующими в списках (5)÷(7) соответственно.

А. Рассмотрим сначала ситуацию, когда столбцы $\mathbf{M}f_i,\ i=\overline{1,3},$ находятся в объединении списков столбцов (5) ÷ (7), т.е. тройка $(\mathbf{M}f_1, \mathbf{M}f_2, \mathbf{M}f_3)$ находится в декартовом произведении множеств столбцов $U_1 \times U_2 \times (U_1 \cup U_2)$, где

$$U_1 = \begin{pmatrix} p_1 & p_1 & p_1 & p_1 & 0 & 1 & 0 & 1 \\ p_2 & p_2 & 0 & 1 & 1 & 0 & p_1 & p_1 \\ 0 & 1 & p_2 & p_2 & p_1 & p_1 & 1 & 0 \\ 1 & 0 & 1 & 0 & p_2 & p_2 & p_2 & p_2 \end{pmatrix},$$

$$U_2 = \begin{pmatrix} 0 & q_1 & 1 & q_1 & p_1 & 0 & 0 & 0 \\ q_1 & 0 & q_1 & 1 & 0 & p_1 & 0 & 0 \\ q_2 & 0 & q_2 & 1 & 0 & 0 & p_1 & 0 \\ 0 & q_2 & 1 & q_2 & 0 & 0 & 0 & p_1 \end{pmatrix} \times$$

$$\times \begin{pmatrix} p_1 & 1 & 1 & 1 \\ 1 & p_1 & 1 & 1 \\ 1 & 1 & p_1 & 1 \\ 1 & 1 & 1 & p_1 \end{pmatrix},$$

причем $p_1 + p_2 \neq 1,\ q_1 \neq q_2$.

Определение 12. Два столбца $\mathrm{M}\varphi(x,y)$, $\mathrm{M}\psi(x,y)$ из $U_1 \cup U_2$ назовем $\bar{x}$-эквивалентными, если существуют $\sigma, \sigma_1, \sigma_2$ такие, что $\varphi(x,y) = \psi^{\sigma}(x^{\sigma_1}, y^{\sigma_2})$ или $\varphi(x,y) = \psi^{\sigma}(y^{\sigma_1}, x^{\sigma_2})$. Множество $U_1 \cup U_2$ разобьем на смежные классы по $\bar{x}$-эквивалентности. Далее, используя $\bar{x}$-эквивалентность в декартовом произведении $U_1 \times U_2 \times (U_1 \cup U_2)$, приходим к рассмотрению троек-представителей смежных классов:

$$\begin{pmatrix} 0 & p_1 & 0 \\ p_1 & 0 & q_1 \\ 1 & 0 & 1 \\ p_2 & p_2 & q_2 \end{pmatrix},$$

где $q_1 + q_2 \neq 1$, $\begin{pmatrix} 0 & p_1 & q_1 \\ p_1 & 0 & 0 \\ 1 & 0 & 0 \\ p_2 & p_2 & q_2 \end{pmatrix}$, где $q_1 \neq q_2$,

$\begin{pmatrix} 0 & 0 & p_1 \\ p_1 & 0 & p_2 \\ 1 & 0 & p_3 \\ p_2 & p_1 & p_4 \end{pmatrix}$, где, очевидно, присутствие столбца (p_1, p_2, p_3, p_4) несущественно. Более того, отсюда нетрудно видеть, что достаточно рассмотреть лишь пару

$\begin{pmatrix} 0 & q_1 \\ p_1 & 0 \\ 1 & 0 \\ p_2 & q_2 \end{pmatrix}$, где $p_1 + p_2 \neq 1$ либо $q_1 \neq q_2$.

Введем обозначения: $\mathbf{M}\varphi = (0\ p_1\ 1\ p_2)^{\mathrm{T}}$, $\mathbf{M}\psi = (q_1\ 0\ 0\ q_2)^{\mathrm{T}}$ и образуем композицию $h(x,y) = \varphi(x, \psi(x,y))$, где $\mathbf{M}h = (q_3\ 0\ 1\ q_4)^{\mathrm{T}}$, $q_3 + q_4 \neq 1$ и, следовательно, на основе функции $h(x,\bar{y})$ по итерационной схеме (1) p-реализуется $x\,\&\,y$ или $x \vee y$.

Б. Пусть $\mathbf{M}f_1 \notin U_1 \cup U_2$. Тогда столбец $\mathbf{M}f_1$ имеет один из следующих видов:

$\begin{pmatrix} \alpha_1 \\ \alpha_2 \\ \alpha_3 \\ \alpha_4 \end{pmatrix}$, где $\alpha_i \in \{0,1\}$, $\begin{pmatrix} 0 \\ p_1 \\ p_2 \\ 1 \end{pmatrix}$, где $p_1 + p_2 \neq 1$,

и далее:

$$\begin{bmatrix} 1 & p_1 & p_1 & p_1 & p_1 & p_1 & p_1 & p_1 & p_1 \\ p_1 & 1 & 0 & 0 & 1 & 0 & 1 & 0 & 1 \\ p_2 & 0 & 1 & 0 & 1 & 1 & 0 & 1 & 0 \\ 0 & p_2 & p_2 & 1 & 0 & 0 & 0 & 0 & 1 \end{bmatrix} \times$$

$$\begin{pmatrix} 0 & 0 & 1 & 1 & 1 & 0 & 0 & 0 & 1 & 1 \\ p_1 & p_1 & p_1 & p_1 & p_1 & p_1 & 0 & 1 & 0 & 1 \\ 0 & 1 & 0 & 0 & 1 & 1 & p_1 & p_1 & p_1 & p_1 \\ 1 & 0 & 0 & 1 & 0 & 1 & 1 & 0 & 0 & 0 \end{pmatrix} \times$$

$$\times \begin{pmatrix} 1 & 0 & 0 & 0 & 1 & 1 & 1 & 0 \\ 0 & 1 & 0 & 1 & 0 & 1 & 0 & 1 \\ p_1 & p_1 & 1 & 0 & 0 & 0 & 1 & 1 \\ 1 & 1 & p_1 & p_1 & p_1 & p_1 & p_1 & p_1 \end{pmatrix},$$

где $0 < p_i < 1$. (*)

Если $(\alpha_1,\alpha_2,\alpha_3,\alpha_4)^{\mathrm{T}} = \mathbf{M}\, f_1$, $\alpha_i \in \{0,1\}$, $i = \overline{1,4}$, то доказывать нечего.

Оставшиеся столбцы из (*) с точностью до $\bar{x}$ -эквивалентности будут:

$$\begin{pmatrix} 0 & 0 & 0 & p_1 \\ p_1 & 0 & 1 & 1 \\ p_2 & p_1 & p_1 & 1 \\ 1 & 1 & 1 & 0 \end{pmatrix}, \text{ где } p_1 + p_2 \neq 1. \quad (14)$$

По первым трем случаям из (14) сработает итерационная схема (1) для получения $x \,\&\, y$ или $x \vee y$. В четвертом случае действует итерационная схема:

$$\mathbf{M}\varphi = (p_1 110)^{\mathrm{T}},\ \varphi_0(x,y) = \varphi(x,y),$$
$$\varphi_n(x,y) = \varphi_0(\varphi_{n-1}(x,y),y)$$

для получения аппроксимации $\overline{xy}$.

Лемма 3 доказана.

Лемма 4. pO_8^j, $j = \overline{1,5}$, – p-*достаточная система для* O_8.

Доказательство. Множества столбцов (8)÷(12) обозначим через $U_1,\ldots,U_5$ соответственно. Пусть Q – конечная система СБФ, целиком не содержащаяся ни в одном из классов pO_8^j, $j = \overline{1,5}$. Возможны только два случая: либо в Q есть функция, из которой подстановками $0,1,x,y$ можно получить функцию $f(x,y)$ такую, что $\mathbf{M}f \notin \bigcup_{i=1}^{5} U_i$, либо из функций системы Q подстановками функций $0,1,x,y$ получим функции двух переменных $g_i(x,y), i = \overline{1,5}$, такие, что

$$\mathbf{M}g_j(x,y) \notin U_j,\ j = \overline{1,5},\ \{\mathbf{M}g_j\} \subseteq \bigcup_{i=1}^{5} U_i. \quad (15)$$

Пусть осуществился первый случай. Тогда столбец $\mathbf{M}f$ с точностью до перестановки переменных имеет один из видов:

$$\begin{pmatrix} \alpha & 0 & 1 & p_1 & 1 & p_1 & 1 \\ \beta & p & p_1 & 0 & 0 & p_2 & 0 \\ \gamma & q & p_2 & 1 & p_1 & 1 & 1 \\ \delta & 1 & 0 & p_2 & p_2 & 0 & p_1 \end{pmatrix} \times$$

$$\times \begin{pmatrix} 1 & 1 & 1 & 1 & p_1 & p_1 & 0 \\ 0 & 0 & 0 & 1 & 0 & 1 & 1 \\ 0 & p_1 & p_1 & p_1 & 1 & 1 & p_1 \\ p_1 & 1 & 0 & 0 & 0 & 0 & 0 \end{pmatrix}, \quad (16)$$

где $p + q \neq 1$, $0 < p_i < 1$, $(\alpha\,\beta\,\gamma\,\delta)^{\mathrm{T}}$ – булевы столбцы, отличные от столбцов:

$$(0000)^{\mathrm{T}},\ (1111)^{\mathrm{T}},\ (0101)^{\mathrm{T}},\ (0011)^{\mathrm{T}}.$$

Если $\mathbf{M}f = (\alpha,\beta,\gamma,\delta)^{\mathrm{T}}$, то доказывать нечего.

Если $\mathbf{M}f = (0\,p\,q\,1)^{\mathrm{T}}$, где $p + q \neq 1$, то по итерационной схеме (1) можно иметь p-реализацию $x \,\&\, y$ или $x \vee y$. В остальных случаях отрицание $\bar{x}$ получается либо простым отождествлением, либо подстановкой подходящей константы.

Для анализа второго случая рассмотрим декартово произведение $\prod_{i=1}^{5} U_i$ с целью описания (с точностью до переименования переменных) пятерок столбцов $\mathbf{M}g_i - x$ с условием (15). В качестве $\mathbf{M}g_1$ может выступать только один из столбцов вида:

$$\begin{pmatrix} 0 & p_1 & p_1 & 0 & 0 & 1 \\ p_1 & 0 & 0 & 0 & 0 & p_1 \\ p_2 & 0 & 0 & p_1 & 0 & p_2 \\ 0 & p_2 & 0 & 0 & p_1 & 1 \end{pmatrix} \times$$

$$\times \begin{pmatrix} p_1 & p_1 & 1 & 1 & 0 & p_1 \\ 1 & 1 & 1 & 1 & 1 & 0 \\ 1 & 1 & p_1 & 1 & 1 & 0 \\ p_2 & 1 & 1 & p_1 & p_1 & 1 \end{pmatrix}. \quad (17)$$

В качестве $\mathbf{M}g_2$ может выступать только один из столбцов вида:

$$\begin{pmatrix} 0 & 0 & p_1 & p_1 \\ 1 & 1 & 0 & p_2 \\ 1 & p_1 & 0 & 0 \\ p_1 & p_2 & 1 & 1 \end{pmatrix}. \quad (18)$$

В качестве $\mathbf{M}g_3$ может выступать только один из столбцов вида:

$$\begin{pmatrix} p_1 & p_1 & 0 & p_1 \\ p_2 & 0 & p_1 & 0 \\ 0 & 0 & p_2 & 0 \\ 1 & 1 & 1 & p_2 \end{pmatrix}. \qquad (19)$$

В качестве $\mathbf{M}\,g_4$ может выступать один из столбцов вида:

$$\begin{pmatrix} 1 & p_1 & 0 & 0 \\ p_1 & 1 & 1 & 1 \\ p_2 & 1 & 1 & p_1 \\ 1 & p_2 & p_1 & p_2 \end{pmatrix}. \qquad (20)$$

В качестве $\mathbf{M}\,g_5$ может выступать один из столбцов вида:

$$\begin{pmatrix} 0 & p_1 & 1 & p_1 & 0 & p_1 & 1 & p_1 & q_1 \\ 0 & p_2 & 1 & p_2 & p_1 & 0 & p_1 & 1 & q_2 \\ p_1 & 0 & p_1 & 1 & p_2 & 0 & p_2 & 1 & 0 \\ p_2 & 0 & p_2 & 1 & 0 & p_2 & 1 & p_2 & 1 \end{pmatrix} \times$$

$$\times \begin{pmatrix} 0 & p_1 & 0 & 0 & p_1 & 1 & 1 & p_1 & 0 \\ 1 & 0 & 0 & 0 & 1 & 1 & 1 & 0 & 1 \\ q_1 & 0 & p_1 & 0 & 1 & p_3 & 1 & 0 & 1 \\ q_2 & 0 & 0 & p_1 & 1 & 1 & p_3 & 1 & p_1 \end{pmatrix},$$

где $p_1 \neq p_2,\ q_1 + q_2 \neq 1.$ (21)

От пятерок, определяемых декартовым произведением множеств столбцов (17) ÷ (21), разупорядочиванием переходим к множествам, которые будем классифицировать по мощностям.

Двухэлементные множества:

$$\begin{pmatrix} q_1 & 1 \\ q_2 & p_1 \\ 0 & p_2 \\ 1 & 1 \end{pmatrix}, \begin{pmatrix} q_1 & p_1 \\ q_2 & 1 \\ 0 & 1 \\ 1 & p_2 \end{pmatrix}, \begin{pmatrix} p_1 & 0 \\ p_2 & 1 \\ 0 & 1 \\ 1 & p_3 \end{pmatrix}, \begin{pmatrix} p_3 & 1 \\ 0 & p_1 \\ 0 & p_2 \\ 1 & 1 \end{pmatrix},$$

$$\begin{pmatrix} p_3 & p_1 \\ 0 & 1 \\ 0 & 1 \\ 1 & p_2 \end{pmatrix}, \begin{pmatrix} p_3 & 0 \\ 0 & 1 \\ 0 & 1 \\ 1 & p_4 \end{pmatrix}, \begin{pmatrix} p_3 & 0 \\ 0 & 1 \\ 0 & q_1 \\ 1 & q_2 \end{pmatrix}, \begin{pmatrix} 0 & 0 \\ p_1 & 1 \\ p_2 & 1 \\ 0 & p_3 \end{pmatrix},$$

$$\begin{pmatrix} 0 & 0 \\ p_1 & 1 \\ p_2 & q_1 \\ 0 & q_2 \end{pmatrix}, \begin{pmatrix} p_1 & 0 \\ 0 & 1 \\ 0 & 1 \\ p_2 & p_3 \end{pmatrix}, \begin{pmatrix} p_1 & 0 \\ 0 & 1 \\ 0 & q_1 \\ p_2 & q_2 \end{pmatrix}, \qquad (22)$$

где в паре либо $q_1 + q_2 \neq 1$, либо $p_1 \neq p_2$.

Соображения двойственности из перечисленных пар оставляют для дальнейшего рассмотрения только следующие из них:

$$\begin{pmatrix} q_1 & 1 \\ q_2 & p_1 \\ 0 & p_2 \\ 1 & 1 \end{pmatrix}, \begin{pmatrix} q_1 & p_1 \\ q_2 & 1 \\ 0 & 1 \\ 1 & p_2 \end{pmatrix}, \begin{pmatrix} p_3 & 1 \\ 0 & p_1 \\ 0 & p_2 \\ 1 & 1 \end{pmatrix}, \begin{pmatrix} p_3 & p_1 \\ 0 & 1 \\ 0 & 1 \\ 1 & p_2 \end{pmatrix},$$

$$\begin{pmatrix} p_3 & 0 \\ 0 & 1 \\ 0 & 1 \\ 1 & p_4 \end{pmatrix}, \begin{pmatrix} p_3 & 0 \\ 0 & 1 \\ 0 & q_1 \\ 1 & q_2 \end{pmatrix}. \qquad (23)$$

Те пары, которые из (22) не вошли в (23), могут быть заполнены [с помощью столбцов (18)] до троек столбцов. Выпишем эти пары с точностью до двойственности:

$$\begin{pmatrix} 0 & 1 \\ p_1 & p_3 \\ p_2 & p_4 \\ 0 & 1 \end{pmatrix}, \begin{pmatrix} 0 & p_3 \\ p_1 & 1 \\ p_2 & 1 \\ 0 & p_4 \end{pmatrix}, \begin{pmatrix} p_1 & p_3 \\ 0 & 1 \\ 0 & 1 \\ p_2 & p_4 \end{pmatrix}. \qquad (24)$$

Дополняя пары (24) до троек, мы должны следить за тем, чтобы каждая тройка не содержала в себе рассмотренные пары (22), (23).

Легко убедиться, что таких троек просто не существует. Следовательно, и множеств мощности более трех не существует тем более.

Итак, весь дальнейший анализ касается только списка (23)

1. $\mathrm{M}\varphi = (q_1\, q_2\, 01)^{\mathrm{T}}$, $\mathrm{M}\psi = (1\, p_1\, p_2\, 1)^{\mathrm{T}}$, где $q + q \neq 1$ либо $p_1 \neq p_2$. Имеем $h(x,y) = \varphi(\Psi(x,y), y)$, где $\mathbf{M}\,h = (0, \alpha, \beta, 1)^{\mathrm{T}}$, $\alpha + \beta = p_1 + (1 - p_1)q_2 + (1 - p_2)q_1$. Легко проверить, что здесь при $p_1 = p_2 \,\&\, q_1 + q_2 \neq 1$ и $p_1 \neq p_2 \,\&\, (q_1 + q_2 = 1)$ имеем $\alpha + \beta \neq 1$. Если $p_1 \neq p_2$, то при $\Psi(\Psi(x,y), \Psi(y,x)) = g(x,y)$ имеем $\mathbf{M}\,g = (1, p_1', p_2', 1)^{\mathrm{T}}$, где $p_1' \neq p_2'$. Таким образом, мы можем считать, что $\alpha + \beta \neq 1$, и по итерации (1) получим p-реализацию $x \,\&\, y$ или $x \vee y$.

2. $\mathrm{M}\varphi = (\mathrm{q}_1\, \mathrm{q}_2\, 01)^{\mathrm{T}}$, $\mathrm{M}\psi = (\mathrm{p}_1\, 11\, \mathrm{p}_2)^{\mathrm{T}}$, где $q_1 + q_2 \neq 1$ или $p_1 \neq p_2$. Имеем $h(x,y) = \varphi(\psi(x,y), y)$, где $\mathbf{M}\,h = (\alpha\, 10\, \beta)^{\mathrm{T}}$, $\alpha + \beta = p_2 + (1 - p_1)q_1 + (1 - p_2)q_2$. Легко проверить, что здесь при условиях $p_1 = p_2 \,\&\, q_1 + q_2 \neq 1$ и $p_1 \neq p_2 \,\&\, (q_1 + q_2 = 1)$ имеем $\alpha + \beta \neq 1$. Если $p_1 \neq p_2$, то при $\psi(\psi(x,y), \psi(y,x)) = g(x,y)$ имеем

$\mathbf{M}\,g = (p_1' 11\, p_2')^{\mathrm{T}}$, где $p_1' \neq p_2'$. Таким образом, мы можем считать, что $\alpha + \beta \neq 1$, и по итерации (1) получаем p-реализацию $x \,\&\, y$ или $x \vee y$.

3. $\mathrm{M}\varphi = (\mathrm{p}_3\, 001)^{\mathrm{T}}$, $\mathrm{M}\psi = (1\mathrm{p}_1\, \mathrm{p}_2\, 1)^{\mathrm{T}}$, $0 < p_3 < 1$. Имеем $\varphi(\psi(x,y),x) = h(x,y)$, где $\mathbf{M}\,h = (0, p_3(1-p_1), p_2, 1)^{\mathrm{T}}$; при $p_3 \neq 1$ условие $p_2 + p_3(1-p_1) = 1$ невозможно, поэтому при итерации (1) с функцией h получаем p-реализацию $x \,\&\, y$ или $x \vee y$.

4. $\mathrm{M}\varphi = (\mathrm{p}_3\, 001)^{\mathrm{T}}$, $\mathrm{M}\psi = (\mathrm{p}_1 11 \mathrm{p}_2)^{\mathrm{T}}$, $0 < p_3 < 1$. Имеем $\varphi(\psi(x,y),x) = h(x,y)$, где $\mathbf{M}\,h = ((1-p_1)p_3, 0, 1\, p_2)^{\mathrm{T}}$. По итерационной схеме (3) с функцией $h(x,y)$ p-реализуется $\bar{x}$.

5. $\mathrm{M}\varphi = (\mathrm{p}_3\, 001)^{\mathrm{T}}$, $\mathrm{M}\psi = (011\,\mathrm{p}_1)^{\mathrm{T}}$. Имеем $h(x,y) = \psi(\varphi(x,y), \psi(x,y))$, где

$$\boldsymbol{M}\,h = (p_3, 0, 1, p_4^2 + (1-p_4))^{\mathrm{T}}.$$

По итерационной схеме (3) имеем p-реализацию $\bar{x}$.

6. $\mathrm{M}\varphi = (\mathrm{p}_3\, 001)^{\mathrm{T}}$, $\mathrm{M}\psi = (01\mathrm{q}_1\, \mathrm{q}_2)^{\mathrm{T}}$. Имеем $h(x,y) = \psi(\varphi(x,y), x)$, где

$\boldsymbol{M}\,h = (p', 0, 1, q')^{\mathrm{T}}$, где $0 < p', q' < 1$, по итерационной схеме (3) имеем p-реализацию $\bar{x}$. Лемма 4 доказана.

Лемма 5. pP_6 – p-достаточное расширение класса P_6.

Доказательство. Пусть $\mathrm{f} \notin \mathrm{pP}_6$. По технологии доказательства леммы 2 нетрудно убедиться, что подстановками функций $0, 1, \mathrm{x}, \mathrm{y}, \mathrm{x} \,\&\, \mathrm{y}$ на подходящие места переменных функций $\mathrm{f}(\mathrm{x}_1, \ldots, \mathrm{x}_n)$ можно получить функцию $g(x,y), q(x,y) \notin pP_6$. Если $g(x,y) \in P_2$, то доказывать нечего. Из описания предиката (13) следует, что достаточно рассмотреть три случая:

1) $\mathbf{M}g = (0, p, q, 1)^T$, где $\mathrm{p} + \mathrm{q} > 1$; тогда p-реализуется по итерационной схеме (1) дизъюнкция $\mathrm{x} \vee \mathrm{y}$;

2) столбец $\mathbf{M}g$ имеет один из видов:

$$\left\{\begin{matrix} \mathrm{p}_1 & \mathrm{p}_1 & \mathrm{p}_1 & \mathrm{p}_1 & \mathrm{p}_1 & 0 & 0 & 0 \\ 1 & 1 & 1 & 0 & 1 & 0 & 1 & 1 \\ 1 & 1 & 1 & 1 & 0 & 1 & 0 & \mathrm{p}_1 \\ \mathrm{p}_2 & 1 & 0 & \mathrm{p}_2 & \mathrm{p}_2 & \mathrm{p}_1 & \mathrm{p}_1 & \mathrm{p}_2 \end{matrix}\right. \times$$

$$\times \left\{\begin{matrix} 0 & \mathrm{p}_1 & \mathrm{p}_1 & \mathrm{p}_1 & \mathrm{p}_1 \\ \mathrm{p}_1 & 1 & \mathrm{p}_2 & 1 & \mathrm{p}_2 \\ 1 & \mathrm{p}_2 & 1 & \mathrm{p}_2 & 1 \\ \mathrm{p}_2 & 0 & 0 & \mathrm{p}_3 & \mathrm{p}_3 \end{matrix}\right\},$$

где $0 < \mathrm{p}_i < 1$. Тогда можно получить p-реализацию $\bar{\mathrm{x}}$ либо простой перестановкой константы, либо по итерационной схеме (3), либо одну из функций: $\mathrm{x} \oplus \mathrm{y}$, $\mathrm{x} \vee \mathrm{y}$, $\bar{\mathrm{x}}\mathrm{y}$, $\mathrm{x}\bar{\mathrm{y}}$ по итерационной схеме (2).

3) Столбец $\mathrm{M}g$ имеет вид $(\mathrm{p},0,1,1)^{\mathrm{T}}$ (вид $(\mathrm{p},1,0,1)^{\mathrm{T}}$ отличается от вида $(\mathrm{p},0,1,1)^{\mathrm{T}}$ переименованием переменных); тогда итерационная схема:

$$g(x,y) = \psi^{(1)}(x,y), \psi^{(n)}(x,y) = g\left(x, \psi^{(n-1)}(x,y)\right)$$

p-реализует дизъюнкцию $\bar{\mathrm{x}} \vee \mathrm{y}$.

Лемма 5 доказана.

Лемма 6. *Классы* $\mathrm{pO}_9^{\mathrm{i}}$, $\mathrm{i} = \overline{1,3}$, $\mathrm{pO}_8^{\mathrm{j}}$, $\mathrm{j} = \overline{1,5}$, pP_6 – p-*необходимые расширения классов Поста* $\mathrm{O}_9, \mathrm{O}_8, \mathrm{P}_6$ *соответственно.*

Доказательство. Для классов $\mathrm{pO}_9^{\mathrm{i}}$, $\mathrm{i} = \overline{1,3}$, достаточно показать, что никакая конечная система СБФ Q не аппроксимирует функций $\mathrm{x} \oplus \mathrm{y}$, $\mathrm{x} \vee \mathrm{y}$. Для классов pP_6, $\mathrm{pO}_8^{\mathrm{j}}$, $\mathrm{j} = \overline{1,5}$ достаточно показать, что никакая конечная система СБФ Q не аппроксимирует функций: $\bar{\mathrm{x}}$, $\mathrm{x} \vee \mathrm{y}$. Доказательство будем вести от противного. Расширим базис Q, добавляя к нему все базисные функции соответствующего класса $\mathrm{O}_9, \mathrm{O}_8$ или P_6 а также с каждой функцией $\varphi(\bar{\mathrm{x}})$ из Q считаем, что системе Q принадлежит и любая функция ψ, получающаяся из φ подстановками на места переменных соответствующих базисных функций классов $\mathrm{O}_9, \mathrm{O}_8, \mathrm{P}_6$. Функции над базисом Q будем реализовывать схемами минимальной сложности, где сложность схемы суть число базисных элементов схемы. Пусть ε_n –исчезающая монотонная последовательность положительных чисел. Ей отвечает последовательность схем (функций)

$$g_{\varepsilon_n}(x,y) = \psi_{\varepsilon_n}\left(\varphi_{\varepsilon_n}(x,y), x, y\right),$$

при $\mathrm{n} \to \infty$ по вероятности сходящаяся к функции $g(x,y)$, $g(x,y) \in \{\bar{x}, x \oplus y, x \vee y\}$. В силу конечности базиса можно считать φ_{ε_n} независящей от параметра n (во всяком случае это имеет место для некоторой подпоследовательности схем). Таким образом, при $\mathrm{n} \to \infty$ имеем

$P_1^{\varphi}(\sigma_1 \cdot \sigma_2) P^{\psi_{\varepsilon_n}}_{g(\sigma_1\sigma_2)}(1,\sigma_1,\sigma_2)+$

$+ P_1^{\varphi}(\sigma_1,\sigma_2) P^{\psi_{\varepsilon_n}}_{g(\sigma_1\sigma_2)}(0,\sigma_1,\sigma_2) \to g(\sigma_1,\sigma_2)$

при подходящей функции φ и, следовательно, при $0 < P_1^{\varphi}(\sigma_1,\sigma_2) < 1$ получим

$P^{\psi_{\varepsilon_n}}_{g(\sigma_1\sigma_2)}(1,\sigma_1,\sigma_2) \to$

$\to g(\sigma_1,\sigma_2) P^{\psi_{\varepsilon_n}}_{g(\sigma_1\sigma_2)}(0,\sigma_1,\sigma_2) \to g(\sigma_1,\sigma_2)$

где пределы не зависят от значений $P_1^{\varphi}(\sigma_1,\sigma_2)$, $P_0^{\varphi}(\sigma_1,\sigma_2)$.

В этом случае функция $\varphi(x,y)$ может быть заменена на одну из её реализаций – функцию, зависящую от не более, чем одного переменного (или на функцию $x \,\&\, y$, если рассматривается класс pP_6), см. $5 \div 13$. А это уже противоречит предложенной минимальности схем.

Лемма 5 доказана.

ОСНОВНЫЕ РЕЗУЛЬТАТЫ

Из доказанных лемм мы сформулируем некоторые следствия.

Теорема 1. *Для того, чтобы конечная система СБФ* Q, *содержащая функции* $0,1,x,\bar{x}$ *аппроксимировала существенную булеву функцию, необходимо и достаточно, чтобы она целиком не содержалась ни в одном из классов* pO_9^i, $i=\overline{1,3}$.

Теорема 2. *Для того, чтобы конечная система СБФ* Q, *содержащая функции* $0,1,x$ *аппроксимировала одну из функций:* $\bar{x}, xy, x \vee y$ *необходимо и достаточно, чтобы она целиком не содержалась ни в одном из классов* pO_8^i, $i=\overline{1,5}$.

Теорема 3. pP_6 *есть –точное расширение класса Поста* P_6.

Следствие. Двойственный класс $(pP_6)^* = pS_6$ есть p-точное расширение класса Поста S_6.

Теорема 4. *Для того, чтобы система* Q *из случайных булевых функций, содержащая конъюнкцию* $x \,\&\, y$, *аппроксимировала* $x \vee y$, *необходимо и достаточно, чтобы система* Q *не содержалась целиком в классе* pP_6.

Следствие. Для того, чтобы система СБФ Q, содержащая дизъюнкцию $x \vee y$, аппроксимировала $x \,\&\, y$, необходимо и достаточно, чтобы система Q не содержалась целиком в классе pS_6.

Теорема 5. *Для того, чтобы конечная система СБФ* Q, *содержащая константы, была* p*-полной для* P_2, *необходимо и достаточно, чтобы она целиком не содержалась ни в одном из классов:* pO_9^i, $i=\overline{1,3}$, pO_8^j, $j=\overline{1,5}$, pP_6, pS_6, pA_1 *(см. [2]), (см. [3]).*

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. *Яблонский С.В., Гаврилов Г.П., Кудрявцев В.Б.* Функции алгебры логики и классы Поста. М.: Наука 1966. С. 120.

2. *Тарасов В.В.* К проблеме полноты систем функций алгебры логики с ненадёжной реализацией // Матем. сб. Т. 98. №3. С. 378-394.

3. *Тарасов В.В.* Стохастичсская аппроксимация нелинейной булевой функции // ЖВМ и МФ. 2005. Т. 45. №6. С. 1146-1152.

БИБЛИОГРАФИЯ

(книги, полученные в дар от авторов и владельцев)

От профессора РГУ им. С. А. Есенина, доктора сельскохозяйственных наук Иванова Е. С. и доцента РГУ им. С. А. Есенина, кандидата биологических наук Лупанова Е. А.

Сборник задач по генетике / сост. Т. В. Мазяркина, Е. С. Иванов, Е. А. Лупанов; Ряз. гос. ун-т им. С. А. Есенина. – Рязань, 2008. – 88 с.

Сборник включает задачи по моно- и дигибридному скрещиванию, взаимодействию генов, наследованию, сцепленному с полом, кроссинговеру, генетике популяций и молекулярным основам наследственности.

Работа адресована студентам 4 курса, обучающимся по специальности 032400.00 – «Биология с дополнительной специальностью химия». Может быть использована учащимися средних школ, гимназий и лицеев для более целенаправленного изучения генетики в курсе «Общая биология» и качественной подготовки к единому государственному экзамену.

От доцента Рязанского военного автомобильного института им. генерала армии В. П. Дубынина, кандидата психологических наук Маркова А. С.

Володарская И. А., Марков А. С. Формирование профессионализма у курсантов-артиллеристов в процессе изучения электротехнике. – Коломна: ВАУ ФК, 2004. – 152 с.

Монография посвящена психолого-педагогической проблеме формирования профессионализма офицера-артиллериста. Рассматриваются подходы к понятию профессионализма в современной научной литературе и особенности профессиональной деятельности офицера-артиллериста. Представлены материалы психолого-педагогического исследования традиционной подготовки курсантов Военного артиллерийского университета (филиал, г. Коломна). Предлагается технология формирования профессионализма офицера-артиллериста в процессе обучения электротехнике. Приводятся результаты пролонгированного теоретико-экспериментального исследования по формированию профессионализма у курсантов командно-инженерных артиллерийских высших военно-учебных заведений Сухопутных войск.

Книга предназначена для специалистов в области педагогической психологии, психологии труда, инженерной психологии, специалистов, занятых проблемами профессиональной подготовки военнослужащих.

От писательницы Рыжковой-Гришиной Л. В.

Рыжкова Л. Духовные воители России. – М.: Издательство «Осознание», «Самотека», 2008. – 268 с.

От шеф-редактора журнала «Юный краевед» Савинкова С. И.

Научно-популярный журнал для детей и юношества «Юный краевед». – 2007. – № 6.

От профессора УГТУ–УПИ, доктора технических наук, зав. кафедрой редких металлов и наноматериалов Бекетова А. Р.

Уральский государственный технический университет. 1920-1995 гг.: Истор. очерк. Отв. ред. Б. В. Личман. – Екатеринбург: УГТУ, 1995. – 352 с.

От профессора УГТУ–УПИ, доктора исторических наук, декана гуманитарного факультета , зав. кафедрой истории науки и техники УГТУ–УПИ, Национального представителя России в Международном Комитете по Сохранению Индустриального Наследия (TICCIH) Запария В. В.

ЗАПАРИЙ В. В. ЧЁРНАЯ МЕТАЛЛУРГИЯ УРАЛА в 70-е гг. XX века. 2-е изд. – Екатеринбург: Изд-во УМЦ–УПИ, 2007. – 86 с.

Работа представляет собой краткий исторический очерк развития одной из ведущих отраслей промышленности Урала – чёрной металлургии на переломном этапе её развития в 70-е годы XX века. Автором делается попытка рассмотреть и проанализировать динамику развития отрасли и внедрение на предприятиях металлургии достижений научно-технического прогресса, а также тот вклад, который внесли уральские металлурги в развитие экономики страны.

Работа написана с привлечением богатого статистического материала, извлечённого из текущего архива МЧМ СССР, архивов ряда организаций Свердловской и Челябинской областей. Использованы также материалы сектора информации института экономики УРО РАН.

Представляет интерес для всех, кто интересуется экономической историей России и Урала.

Запарий В. В. Чёрная металлургия Урала в 70-90-е гг. XX века. – Екатеринбург – Банк культурной информации:: УрО РАН, 2003. – 552 с.

В книге впервые дана характеристика истории развития уральской чёрной металлургии на фоне кардинальных перемен, происходивших в мире и стране в последней трети XX в. Освещены вопрсоы технического прогресса в отрасли, перестройки управления, проблемы основных её переделов, процесс приватизации в регионе и её итоги, перспективы развития уральской металлургии в ближайшие годы. Автор широко использовал архивные данные, новые, малодоступные ранее материалы.

Книга рассчитана на металлургов, руководителей производства, преподавателей, студентов, всех интересующихся историей промышленности на Урале.

Кауфман А. А., Запарий В. В. Очерки истории коксохимической промышленности. – Екатеринбург: ООО Издательство УМЦ УПИ, 2007. – 210 с.

В книге в доступной широкому кругу читателей популярной форме рассказано о становлении важнейшей области индустрии – коксохимической промышленности. Описано не только производство, но отражена история отрасли, её сегодняшний день, а также сказано о перспективах развития коксохимии в XXI веке.

Очерки истории коксохимической промышленности будут полезны для всех, интересующихся историей промышленности, особенно молодёжи – студентов и старших школьников.

ПРОБЛЕМЫ ЭКОНОМИЧЕСКОЙ ИСТОРИИ РОССИИ. Профессорский сборник научных статей, посвящённый 55-летию проф. В. В. Запария / Под ред. проф. В. П. Мотревича. – Екатеринбург: Изд-во УМЦ – УПИ, 2007. – 488 с.

Сборник научных работ затрагивает малоисследованные проблемы индустриального и аграрного развития России и её регионов, таких как Центрального, Уральского и Волжского, оказывающих решающее значение на развитие экономического потенциала страны в разные периоды её развития.

Книга написана ведущими учёными-историками Москвы и регионов России. Она является данью уважения видному учёному, педагогу высшей школы, организатору высшего образования, специалисту в области индустриальной истории и международного движения за сохранение индустриального наследия, доктору исторических наук, профессору Запарию Владимиру Васильевичу.

ПРОБЛЕМЫ ЭКОНОМИЧЕСКОЙ ИСТОРИИ УРАЛА. Профессорский сборник научных статей, посвящённый 60-летию проф. Б. В. Личмана / Под ред. проф. В. В. Запария. – Екатеринбург: Изд-во УМЦ – УПИ, 2006. – 392 с.

Сборник научных трудов посвящён малоисследованным проблемам индустриального и аграрного развития Урала – крупнейшегов России экономического района, оказывающего важное значение на экономический потенциал страны. Рассматриваются также вопросы политической истории.

Книга написана ведущими уральскими историками. Она является данью уважения видному учёному и талантливому педагогу, крупному специалисту в области отечественной истории, доктору исторических наук, профессору, заслуженному работнику высшего профессионального образования Российской Федерации Борису Васильевичу Личману.

Личман Б. В. Уральская индустрия в экономической политике Советского государства второй половины 50-х – середины 80-х гг. – Екатеринбург: Издательство УМЦ – УПИ, 2007. – 299 с.

В монографии рассматривается влияние экономической политики Советского государства на развитие Уральской индустрии. Ретроспективно анализируется действие основных тенденций в экономике страны (целого) и региона (составной части). В этом контексте выделено четыре блока проблем: хозяйственный механизм; основные направления экономической политики; обеспечение квалифицированными кадрами; состояние материально-технической базы отраслей индустрии.

Книга будет интересна историкам и экономистам, студентам, а также всем, интересующимся историей и экономикой Уральского региона.

Гаврилов Д. В. ГОРНОЗАВОДСКОЙ УРАЛ XVII – XX вв.: ИЗБРАННЫЕ ТРУДЫ. предисловие академика РАН В. В. Алексеева. – Екатеринбург: УрО РАН, 2005. – 616 с.

В книгу известного уральского историка, доктора исторических наук, профессора, заслуженного деятеля науки Российской Федерации Д. В. Гаврилова вошли работы, посвящённые наиболее важным социально-экономическим проблемам истории Урала XVII – XX вв. Они отличаются чётко выраженной, обстоятельно обоснованной концепцией исторического развития Урала, богатым фактическим материалом, обобщающими аналитическими выводами. В нипх на протяжении четырёх столетий прослеживаются процессы трансформации и модернизации региона, выявля-

ются его специфические особенности.

Книга позволит конкретизировать и углубить наши представления о многих сторонах исторического развития обширного и и важнейшего региона России, «опорного края державы», будет полезна научным работникам, преподавателям, студентам, краеведам, всем, интересующимся историей России и Урала.

Бакунин А. В. Избранные труды. Екатеринбург: Издательство АМБ, 2004. – 544 с.

В книгу включено 30 работ Александра Васильевича Бакунина, посвящённых проблемам Урала и России в XX в. Данные труды опубликованы в 1970-2000 гг., то есть в течение 30 лет, на которые приходится пик его деятельности как учёного. Они отражают как научные достижения автора, так и характер его научных интересов, эволюцию теоретических взглядов исследователя. Вошедшие в издание работы внесли существенный вклад в уральскую историографию и представляют зхначительный интерес как для профессиональных историков, так и всех читателей, интересующихся историей Урала.

Урал индустриальный. Бакунинские чтения. Материалы VII Всероссийской научной конференции, ноябрь 2005 г. В 2-х тт. – Т. 1. – Екатеринбург: ООО «Издательство УМЦ УПИ», 2005. – 497 с.

Урал индустриальный. Бакунинские чтения. Материалы VII Всероссийской научной конференции, ноябрь 2005 г. В 2-х тт. – Т. 2. – Екатеринбург: ООО «Издательство УМЦ УПИ», 2005. – 416 с.

В сборник материалов вошли доклады и тезисы участников Всероссийской научной конференции, посвящённые самым разным проблемам истории и современности Уральского региона, месту края на карте России, перспективам его развития.

Книга адресована историкам, философам, экономистам, преподавателям вузов и средних учебных заведений, всем, кому небезразлично прошлое, настоящее и будущее Урала и России.

ФГО – 25. Мгновения истории: юбилейный сборник. – Екатеринбург: Банк культурной информации, 2002. – 416 с.

Предлагаемый сборник охватывает четвертьвековую историю факультета гуманитарного образования УГТУ–УПИ. Он рассказывает о предыстории факультета, его возникновении, развитии, о сегодняшнем дне, а также

о плеяде талантливых профессоров, преподавателей и сотрудников.

В этом коллективном труде сочетаются аналитический подход учёных к истории факультета, осмысление и предвосхищение его новых смелых шагов, любовь к его людям и добрая дружеская смешинка.

Надеемся, что сборник, выходящий к 25-летию ФГО, будет интересен всем болеющим за нашу альма-матер, её гуманитариев, за благородный, подлинно человеческий облик выпускников университета.

Постоногов Ю. И. Первый выпуск архитекторов и дизайнеров УГТУ-УПИ в XXI веке. – Тюмень: Издательство Вектор Бук», 2006. – 378 с.

Книга посвящается юбилейным датам 2005 г.: 60-летию Победы в Великой Отечественной войне; 85-летию со дня основания Уральского государственного технического университета – Уральского политехнического института; 100-летию со дня основания Екатеринбургской художественно-промышленной школы – родоначальника среднего архитектурного образования на Урале; 125-летию со дня рождения зодчего Бабыкина К. Т. – основателя высшего архитектурного образования в Свердловске.

Приводятся воспоминания архитекторов–участников Великой Отечественной войны, краткая история УГТУ–УПИ, биографии выпускников архитектурных техникумов, воспоминания учеников об архитекторе–учителе Бабыкине К. Т.

Прослеживается студенческий путь первых выпускников творческих профессий из УГТУ–УПИ в 2005 г.

Книга может быть полезна архитекторам и дизайнерам, студентам и краеведам Уральского региона. Содержит 242 фотографии, из них – 141 цветных и 16 рисунков.

«УРАЛЬСКИЙ ИНДУСТРИАЛЬНЫЙ» в Великой Отечественной... 1941–1945. – Екатеринбург: УГТУ–УПИ, 2005. – 320 с.

Книга посвящена роли Уральского индустриального института (ныне УГТУ–УПИ), всего его коллектива: студентов, преподавателей и сотрудников в деле борьбы за Победу советского народа в Великой Отечественной войне. Это рассказ ветеранов о разных днях этой бессмертной эпопеи, мнение современников о значении вклада вуза.

Издание иллюстрировано интересными фотографиями того времени. Впервые публикуются, пока не полняе, списки ушедших на фронт и участников крупнейших сражений войны.

Книга будет интересна как участникам Великой Отечественной, так и молодёжи, которая должна больше знать правды о подвигах нашего государства.

От доцента кафедры экологии РГУ им. С. А. Есенина, кандидата технических наук, директора астрономической обсерватории РГУ Муртазова А. К.

Муртазов А. К. Физические основы экологии околоземного пространства: учебное пособие / А. К. Муртазов; Ряз. гос. ун-т им. С. А. Есенина. – Рязань, 2008. – 272 с.

Настоящеее учебное пособие предназначено для изучения общих положений новой, сформировавшейся в последние 20 лет, фундаментальной науки.

Рассмотрены и проанализированы физические процессы, происходящие в глобальной окружающей биосферу среде – околоземном космическом пространстве. Подробно рассмотрены вопросы «космической опасности» для человечества и перспективные методы её преодоления, представлен анализ современных методов экологического мониторинга состояния околоземного космического пространства и его изменения при естественных и техногенных воздействиях, проведён анализ современного состояния проблемы охраны и рационального использования околоземного космического пространства как экологической ниши техногенной цивилизации.

Пособие может быть использовано для обучения студентов естественнонаучных специальностей, таких, как «Физика», «Геофизика», «Астрофизика», «Физика Земли и планет», «Экология», а также для всех, интересующихся вопросами физики Земли и Вселенной, глобальной экологией и её ролью в расширении в околоземное пространство ниши человеческой цивилизации.

От профессора Рязанского областного института развития образования (РИРО), заведующего научно-исследовательской лабораторией проблем регионализации образования, доктора исторических наук Горбунова Б. В.

Материалы и исследования по рязанскому краеведению. Сб. научных работ / Отв. ред., сост. Б. В. Горбунов / Ряз. обл. ин-т развития образования. – Т. 17. – Рязань: Узорочье, 2008. – 388 с.

Настоящий сборник научных работ содержит исследования и материалы по археологии, истории, генеалогии, этнографии, истории православия, антропонимии, топонимии, литературоведению, есениноведению, библиотековедению и библиографоведению, экологии, сельскому хозяйству и другим разделам рязанского краеведения. Сборник подготовлен сотрудниками научно-исследовательской лаборатории проблем регионализации образования РИРО, учёными, педагогами и краеведами, сотрудничающими с лабораторией.

SUMMARY

Ryndin I. J. Russian Principality in the Period of Ruling Vladimir Monomah's Sons Mstislav and Jaropolk (1125 – 1139) // Russian Scientific Journal. – 2008. – № 4 (5). – PP. 3 – 13. [0,9 п. л.]

Key words

The structure of political system in Russia, «rode» Jaroslav, «rode» Vladimir Monomah, principals «lestvizza»

Summary

The Analyses of political situation in Kievskaya Rus after the death of Vladimir Monomah. The reasons of successful delegation of Kievskythrone according to majority. The structure of political system during the rule of Mstislav the Great. The analyses of reasons interlocal wars that appeared during the rule of Jaropolk Vladimirovich.

Vagner G. K. «The Trinity» by Andrey Rublev analyzed from Positions of «The History of Ancient Esthetics» by A. F. Losev // Russian Scientific Journal. – 2008. – № 4 (5). – PP. 14 – 21. [0,6 п. л.]

Key words

Christian dogma code of trinity, «trinity ideas» of ancient philosopher, «The Trinity» by Andrey Rublev

Summary

This report considers the main Christianity code **–** the dogma code of trinity connected with Andrey Rublev famous icon «Trinity». The authors supposes, that it is adequately depicted in the Andrey Rublev famous creature work, i. e. one should revise from the subjective identification of angels in hue pictures and reconcile their full identify.

Lylova M. E. Chancelor of Katherine the Great Alexander Andreevich Bezborodko // Russian Scientific Journal. – 2008. – № 4 (5). – PP. 22 – 30. [0,7 п. л.]

Key words

Chancellor, the foreign affair's policy, Russia, Katherine the second, A. A. Bezborodko

Summary

These article considers the activity of one of the most important political leaders of the second part of the seventieth century. Of the leader of the foreign affair's minister of Katherine the Great's chancellor Alexander Andreevich Bezborodko.

Erlihkson I. M. British Utopian Thought of the 16th and 17th Centuries (on the Historiography of the Problem in Russian and Anglo-American Literature) // Russian Scientific Journal. – 2008. – № 4 (5). – PP. 31 – 45. [1,0 п. л.]

Key words

Utopia, England, 16th century, 17th century, historiography

Summary

The article is devoted to the problem of British utopian thought development in the 16th and 17th centuries. Analyzing the works by the Russian and Anglo-American historians who have investigated various aspects of this subject, the author compares different methodological ways of social utopia definition and classification of utopian literature of the16th and 17th centuries.

Sokolov V. I. The Answer to Stalinists: about Stalin, Stalinists and the Attempts of the Third Restalinisation (To 70-th Anniversary of « Great Terror» 1937-1938 years) // Russian Scientific Journal. – 2008. – № 4 (5). – PP. 46 – 60. [1,2 п. л.]

Key words

Jugashwilli-Stalin, Lenin, Trotsky, totalitarism, repressions, Stalinists, Stalinism, industrialization, collectivism, «great terror», apologets, Eurasians, a special Russian way, «Moscow-the third Rome»

Summary

The article analyses the relation of our contemporaries to Jugashwilli-Stalin personally, Stalin's epoch and its estimations. It considers rather a vast layer of scientific, historical publican literature of the first years of the 20-th century by this problematic.

Yezhova E. Yu. The Future Educators' Aesthetic Culture Development in the University Studying Process // Russian Scientific Journal. – 2008. – № 4 (5). – PP. 61 – 67. [0,5 п. л.]

Key words

Aesthetic culture, arts, development, personal, subjective position, aesthetic taste, feelings, aesthetic course

Summary

Teacher's aesthetic culture provides the further cultural development of human society. The ability of fine arts to develop the aesthetic qualities: such as aesthetic taste and feelings, ideals and aesthetic perception, acts as the powerful means of subjective position arts. The aim of the article is the studying of the process of the students, future educators' aesthetic culture development system.

The educator's aesthetic cultural levels are the following: the personal, the culturological and the professional. So as to develop the educator's aesthetic culture as the connection of internal and external and his/ her subjective position as the culture basic part, it is organized the aesthetic culture development system.

Eltsov A. V., Zaharkin I. A., Shuitsev A. M. Teaching Physics in Profile Senior High School // Russian Scientific Journal. – 2008. – № 4 (5). – PP. 68 – 74. [0,6 п. л.]

Key words

Profile education, modernization of education, educational experiment, elective courses, quality of knowledge

Summary

The work discusses problems of teaching Physics in profile schools within the frame of changing education paradigm. The special emphasis in placed on developing versatile experimental skills in students while carrying out educational experiments. It also analyses the existing syllabi by different authors and gives examples of basic and profile elective courses, developed with the help of modern information technologies.

Ershova R. V. The Orderliness as the Professional Important Personality Quality of Teachers // Russian Scientific Journal. – 2008. – № 4 (5). – PP. 75 – 80. [0,5 п. л.]

Key words

The professional important personality quality, the orderliness, the structure of orderliness, psychological peculiarities orderliness, professionalisation

Summary

The article runs about the psychological sings and peculiarities orderliness as the personality quality by teachers. It also gives the factor analysis of the teachers's orderliness.

Kopylova N. A. Interaction of Instructors and Students in Higher School // Russian Scientific Journal. – 2008. – №4 (5). – PP. 81 – 87. [0,5 п. л.]

Key words

Cooperation, interaction, coordination between teachers and students, creativity, extracurricular activity, professional and pedagogical competency, competence.

Summary

In the article the main questions of cooperation between university teachers and students are observed. The author states that their work is based on humanistic relations, cooperation, creativity, and help.

Kostikova L. P. Poly-cultural tolerance as an indispensable part of new-wave education // Russian Scientific Journal. – 2008. – № 4 (5). – PP. 88 – 95. [0,7 п. л.]

Key words

Poly-cultural tolerance, global culture, poly-cultural education, linguo-socio-culturally competence, linguo-socio-culturally competent personality, poly-ethnic and poly-cultural environment

Summary

The article is dedicated to the position of poly-cultural tolerance among the aims of a new educational paradigm. The author is convinced, that it's not the values of one's own cultural and ethnic environment, which should act as value system and landmarks of education, but the values of some global society, peacefully combining various national cultures. Poly-cultural tolerance is an indispensable component of a linguo-socio-culturally competent personality as well as the cornerstone of poly-cultural education. This education is a guided process of a personality's acquisition of the world culture and the cultural, historical, ethical experience of different countries and peoples.

Madalieva Z. B. To the problem of interconnection between the emotional decrease and adoption potential of a teacher // Russian Scientific Journal. – 2008. – № 4 (5). – PP. 96 – 101. [0,5 п. л.]

Key words

Emotional condition, emotional decrease, teacher's potential, educational space.

Summary

The article is devoted to the problem of interconnection between the emotional decrease and adoption potential between teachers of high and low degrees of emotional decrease according to the of the potential. A special prophylactic program worked out for overcoming the emotional decrease, was worked out. The received results proved the effectiveness of the suggested means of prophylactic and overcoming the emotional decrease of the teacher.

Markov A. S. Psychologo-Pedagogical Features of Preparation of Teaching Structure of Military High Schools // Russian Scientific Journal. – 2008. – № 4 (5). – PP. 102 – 109. [0,7 п. л.]

Key words

A spasmodic growing, adult trainees, pedagogical model of training, andragogical training model

Summary

The article is devoted psychological and methodical readiness of teaching structure of military high school for work on various curriculums. In military high schools the spasmodic growing of cadets during training is revealed. It is shown, that on younger courses the teacher works with the senior young men, and on older years with adult trainees. It is recommended

to consider psychological age of trainees at the organization of improvement of professional skill of teachers of military high schools.

Bobyljova O. A. Social Activity as Developing Factor of Social Potential of the Senior Class School Student Person // Russian Scientific Journal. – 2008. – № 3 (4). – PP. 110 – 119. [0,8 п. л.]

Key words
Social ability, social activity, educational sphere, motivational sphere, socialization.

Summary
In this article the actual aspects of the senior class school student's formation potential is being examined. Special attention is emphasized on the making conditions in the educational sphere of school for development of the individual social activity showing itself in the ability of the purposeful creation of own life, ability to act successfully in the social sphere.

Kuzmin T. A. The Theoretical and Methodical Problems of Research of the Personality's Level of Pretension // Russian Scientific Journal. – 2008. – № 4 (5). – PP. 120 – 126. [0,5 п. л.]

Key words
The level of pretension, the determinants, the hierarchy of the structure of determinants, self-estimation, motivation, the values of knowledge, the diagnostics in the process of studying, the correction in the process of studying

Summary
In this article different means and the evolution of the term «the level of pretension» in psychology are analysed. It concerns the determinants of the level of pretension, the regularizes and functions of control in the process of studying.

Different possibilities of researching of the level of pretension with the help of various methodologies and methods are discussed, the results and conclusions are compared. The content and the results of the longitudinal natural experiment in the process of studying of pupils are revealed.

Nazukina A. A. The First Days of State Wine Monopoly of 1894 in Moscow and the Moscow District // Russian Scientific Journal. – 2008. – № 4 (5). – PP. 127 – 131. [0,4 п. л.]

Key words
State wine monopoly, state wine shops, tavern, drinkable business, Moscow and Moscow District

Summary
Clause is written on materials of the Moscow Provincial Gendarme Management. Features of introduction of state wine monopoly in Moscow and the Moscow province are analyzed. The special attention is given to opening of state wine shops and reaction of the population to these processes.

Pervuhina T. S. Regional Aspect, in the Sphere of Culturology in the Harmonic Development of the Person at the Lessons of Russian for Foreigners // Russian Scientific Journal. – 2008. – № 4 (5). – PP. 132 – 137. [0,5 п. л.]

Key words
Cultural approach, local lore aspect, out of school activities

Summary
The article is devoted to the local lore aspect of the work with foreign students. The

advantages of cultural approach of teaching; the role of local lore out-of-school activities in the personality forming.

Selezneva M. V. Features of Development of Military Higher School Cadets as Active Creators in Learning and Teaching Process // Russian Scientific Journal. – 2008. – № 4 (5). – PP. 138 – 144. [0,6 п. л.]

Key words

Active creativity, a position of the subject of the education, the student-centered approach, the educational environment of military higher school, problem-based learning, teacher-cadet collaboration

Summary

In conditions of changing dominating paradigm in academic community the position of the subject of education can be considered as a phenomenon on the basis of which the search of practical ways of the higher school modernization is carried out. In this paper practice of cadets' development active creativity is expanded through an active approach to learning and problem-based learning.

Sidorkina H. V. Student's Collective: Bases of Formation and Activity in the Context of Multilevel Education // Russian Scientific Journal. – 2008. – № 4 (5). – PP. 145 – 151. [0,6 п. л.]

Key words

Student's collective, person formation, multilevel education, the competent approach

Summary

The basic development stages of the theory of collective in domestic and foreign pedagogics and their distinctive features are presented in this article. Also socially-pedagogical aspects of person formation in student's groups in the context of multilevel education are considered. The factors causing increase of a role of these groups in educational process and their development up to a level of collective are analyzed. Practical recommendations on management of this development are given.

Syrkina A. L. Value-Semantic Constructs Approach to the Professional's Personality // Russian Scientific Journal. – 2008. – № 4 (5). – PP. 152 – 165. [1,1 п. л.]

Key words

Professional motivation, value-semantic constructs, repertory grids, methodology «adjustment», semantic expansion, pattern charts

Summary

The article covers the study of the value-semantic components of the locomotive crew professional motivation. The analysis of the methodical approaches to the study of the value-semantic sphere of a professional's personality has been conducted. The urgency of the improvement of the value-semantic diagnostic tools for personality characteristics with the purpose of increasing the prediction reliability of the occupation suitability has been outlined.

The research grounds the modification necessity of the «value-semantic constructs of the professional's motivation» technique, and substantiates the potential of its usage for the locomotive crew testing in the system of occupational selection and certification.

Fomashina N. V. Self-Education in the Structure of the Professional Training of the Future Specialists // Russian Scientific Journal. – 2008. – № 4 (5). – PP. 166 – 171. [0,5 п. л.]

Key words

Education, self-education, independent cognitive activity, and independent work, self-

improvement, professional training

Summary

Nowadays the problems of self-education are widely working out in pedagogics. The article contains analyzes of theoretical sources on this problem. It shows that the role of self-education has changed greatly, education must be self-instruction and self-education.

Khramova E. B. Forming Value Orientations of the Future Specialists in the Process of Studying a Foreign Language in a Technical University // Russian Scientific Journal. – 2008. – № 4 (5). – PP. 172 – 177. [0,5 п. л.]

Key words

Value orientations, process of studying a foreign language, double-sided interaction, dynamics in value formation, motive sphere

Summary

The article is devoted to the practical realization of the author's value orientations forming conception in the process of studying a foreign language. It represents the results of a scientific research which reveals positive dynamics in students' value formation taking into the account the specificity of motive sphere and specific features of professional activity.

Chulayeva O. S. The Problem of College Students' Key Competence Formation // Russian Scientific Journal. – 2008. – № 4 (5). – PP. 178 – 183. [0,5 п. л.]

Key words

Competence approach, key competences, content and criteria of college students' key competences, the process of key competence formation

Summary

The article represents the results of the research devoted to the problems of improving the quality of education in terms of the competence approach. The author describes key competences, suggests their content and criteria, gives future trends of their formation in the teaching and educational process of educational institutions.

Kutjakin S. A. From Prison Community to Criminal Opposition (the History of the Fenomenon's Development) // Russian Scientific Journal. – 2008. – №4 (5). – PP. 184 – 197. [1,1 п. л.]

Key words

Crimes, prison community, imprisonment, antagonism, informal leaders, criminal opposition, thieves, «watchers», criminal organization, social activity.

Summary

The article considers historical and social laws of the fenomenon of criminal opposition in prisons. It shows its essence, purposes, social aspects, functions.

Epifanov A. G., Epifanova E. A. Modern Views on Causation and Pathologies of Winiwarter Buerger Disease (Spontaneous Gangrene) // Russian Scientific Journal. – 2008. – № 4 (5). – PP. 198 – 207. [0,8 п. л.]

Key words

Winiwarter-Buerger disease, scientific paradigm, pathogenesis, system-energetic conception of self organization of living systems, a bio constant, cogitation (mentality), Consciousness, human being.

Summary

In this article on the ground of longstanding study and treatment of the sick with Winiwarter

– Buerger disease is given a new scientific paradigm of a human it self as a natural phenomenon.

A person gets subjective tactile, temperature and pain sense modality during the changes of rates of the 3 bio constants of 3 energetic bodies of human being.

Consciousness is not a function of bead brain but a subjective sense of a person which comes during the changes of 3 bioconstants of 3 energy bodies of human being (tactile, temperature and algetic)

Mentality (cogitation) is a cell activating in brain for the regulation of reproduction of the articulated speech for the formation of ideas by means of thinking and discourse.

A Human being – is the unity of 3 energetic bodies, build in the organic body Interaction between organic and energetic bodies happens by means of exchange of field quant with rest mass, equal to zero. Without the understanding of a new human essence it is impossible to cure his disease effectively.

Aikeeva A. A. The Dynamic Analysis of Elastic Elements of Consolidating Units of Pneumoelemating Devices during Skip Movement // Russian Scientific Journal. – 2008. – № 4 (5). – PP. 208 – 216. [0,7 п. л.]

Key words

Final elements method ANSYS, calculation of static and dynamic tension-deformation status of construction, elevating skips of mining and quarry pneumoelevating devices, modeling imitation

Summary

The article gives the calculation results for loaded skips of mining and quarry pneumoelemating devices. It is proved the methodic lets to make dynamic analyses for elastic elements of consolidating devices and choose the optimal material.

Jautikov B. A. The Model of the Electrical Net with the Compensation of Power // Russian Scientific Journal. – 2008. – № 4 (5). – PP. 217 – 221. [0,4 п. л.]

Key words

Electrical nets, active power, reactive power

Summary

In the article consider methods compensation reactive power, bring result analysis models routine work electric net at the compensation reactive power.

Tarasov V. V. Functional Abilities of a Stochastic Basis in Expanded Superposition of Jablonsky // Russian Scientific Journal. – 2008. – № 4 (5). – PP. 222 – 230. [0,7 п. л.]

Key words

Boolean functions, stochastic approximation, probabilistic logic

Summary

There an investigation of the abilities of a stochastic approximation of Boolean functions over the basis, containing quite reliable contacts 0.1. The results of the article can be used in the theory and practice of synthesis of reliable combinations of unreliable elements.

АВТОРЫ
(AUTHORS)

АЙКЕЕВА Алтын Аманжоловна (Казахстан) – старший преподаватель кафедры электроснабжения и электротехники Карагандинского государственного технического университета

БОБЫЛЁВА Ольга Алексеевна – аспирант кафедры педагогики Рязанского государственного университета (РГУ) им. С. А. Есенина

ВАГНЕР Георгий Карлович – выдающийся учёный-искусствовед, доктор искусствоведения, лауреат Государственной премии СССР (1983)

ЕЖОВА Елена Юрьевна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры культурологии Рязанского государственного университета имени С. А. Есенина

ЕЛЬЦОВ Анатолий Викторович – доктор педагогических наук, начальник учебно-информационного управления Рязанского государственного университета им. С. А. Есенина, профессор кафедры общей, теоретической физики и МПФ

ЕПИФАНОВ Алексей Герасимович – доктор медицинских наук, заслуженный врач РФ, зав. отделением сосудистой хирургии с применением ПМУ «Скафандр Епифанова»

ЕПИФАНОВА Елена Алексеевна – кандидат медицинских наук, ведущий научный сотрудник учреждения здравоохранения Медицинский центр наукоёмких технологий

ЕРШОВА Регина Вячеславовна – кандидат психологических наук, доцент, заведующая кафедрой психологии Коломенского государственного педагогического института

ЖАУТИКОВ Бахыт Ахатович (Казахстан) – доктор технических наук, профессор кафедры электроснабжения и электротехники Карагандинского государственного технического университета

ЗАХАРКИН Игорь Анатольевич – аспирант кафедры общей, теоретической физики и МПФ Рязанского государственного университета им. С. А. Есенина

КОПЫЛОВА Наталья Александровна – кандидат педагогических наук, асс. кафедры педагогических технологий Рязанского государственного университета им. С. А. Есенина

КОСТИКОВА Лидия Петровна – кандидат педагогических наук, доцент, заведующая кафедрой иностранных языков факультета истории и международных отношений Рязанского государственного университета им. С. А. Есенина

КУЗЬМИН Тихон Алексеевич – соискатель кафедры общей, специальной психологии и коррекционной педагогики Рязанского государственного университета им. С. А. Есенина

КУТЯКИН Сергей Алексеевич – кандидат юридических наук, доцент кафедры административного и финансового права Академии ФСИН России

ЛЫЛОВА Марина Евгеньевна – кандидат исторических наук, доцент, заведующая кафедрой иностранных языков Рязанского военного автомобильного института имени генерала армии В. П. Дубынина, соискатель учёной степени доктора исторических наук

МАДАЛИЕВА Забира Бекешовна (Казахстан) – кандидат психологических наук, доцент Казахского национального университета имени аль-Фараби

МАРКОВ Алексей Сергеевич – кандидат психологических наук, доцент Рязанского военного автомобильного института им. генерала армии В. П. Дубынина

НАЗУКИНА Анастасия Александровна – главный библиограф ИНИОН, аспирантка Московского городского педагогического университета

ПЕРВУХИНА Татьяна Сергеевна – преподаватель кафедры русского языка специального факультета Военно-воздушной инженерной академии имени проф. Н. Е. Жуковского

РЫНДИН Игорь Жанович – старший научный сотрудник научно–исследовательской лаборатории проблем регионализации образования Рязанского областного института развития образования (НИЛ ПРО РИРО)

СЕЛЕЗНЕВА Маргарита Викторовна – преподаватель кафедры иностранных языков Рязанского военного автомобильного института имени генерала армии В. П. Дубынина

СИДОРКИНА Елена Викторовна – заведующая кабинетом кафедры русского и иностранных языков Рязанского филиала Московского университета МВД России

СОКОЛОВ Владимир Иванович – доктор исторических наук, профессор кафедры истории и философии Академии Федеральной службы исполнения наказаний

СЫРКИНА Анна Леонидовна – аспирант Института психологии РАН

ТАРАСОВ Вячеслав Владимирович – кандидат физ.-мат. наук, доцент кафедры высшей математики Рязанского государственного радиотехнического ун-та им. А. С. Попова

ФОМАШИНА Наталья Васильевна – преподаватель кафедры иностранных языков Рязанского военного автомобильного института имени генерала армии В. П. Дубынина

ХРАМОВА Евгения Борисовна – старший преподаватель кафедры иностранных языков Рязанского государственного радиотехнического университета им. А. С. Попова

ЧУЛАЕВА Ольга Сергеевна – заместитель директора по научно-методической работе ГОУ СПО «Рязанский медико-социальный колледж»

ШУЙЦЕВ Александр Михайлович – аспирант кафедры общей, теоретической физики и МПФ Рязанского государственного университета им. С. А. Есенина

ЭРЛИХСОН Ирина Мариковна – кандидат исторических наук, докторант кафедры новой и новейшей истории Московского педагогического государственного университета

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

ПОПРАВКА

В статье: **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», опубликованной в «Российском научном журнале», 2008, № 3 (4), с. 229 - 237, допущена техническая ошибка. На с. 231, правый столбец, первый абзац вместо «y» должно быть «σ». Данный абзац следует читать как: «Вычислены среднестатистические показатели M±m; ±σ, достоверность различий определялась по t-критерию Стьюдента, линейная (r) взаимосвязь в Macrosoft Exsel, 2007».

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 25.09.2008.
Подписано в печать 25.09.2008.
Тираж 1 200 экз.
Заказ № 620
Отпечатано в ООО «Полиграфия»
390000, Рязань, ул. Почтовая, 61, стр. 9а.