РОССИЙСКИЙ НАУЧНЫЙ ЖУРНАЛ 1(8)' 2009

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
ЛОСЕВ Юрий Иванович

ОТВЕТСТВЕННЫЙ СЕКРЕТАРЬ
НОВОЖИЛОВ Александр Юрьевич

РЕДАКЦИОННЫЙ СОВЕТ

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

БОРИСОВ Валерий Михайлович – Зам. Председателя Совета, доктор исторических наук, 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. Политическая обстановка в русских княжествах
в период старшинства Изяслава Давыдовича и Святослава Ольговича (1154 –1164 гг.).....3
Эрлихсон И. М. Проблема безработицы и новаторские подходы к её решению
в английской экономической публицистике второй половины XVII века
(на примере проектов Р. Хэйнса и Р. Норта).....15
Соколов И. А. Долгий путь чая в Россию: 1690-е – 1910-е гг. 25
Григоров А. И. Рязанский синодик. 1914-18 гг. Ч. 1.
Воины, умершие в Рязанских лазаретах и госпиталях в 1914-1918 гг. 28
Жигалев А. В. От тюрем к лагерной системе
(к 90-летию образования Управления лагерей особого назначения ОГПУ СССР).....59

II. ПЕДАГОГИКА И ПСИХОЛОГИЯ

Андреева Т. В. Социальные и социально-психологические детерминанты
функционирования российской сельской семьи.....72
Артамонова Л. Н., Леонова А. Б. Стресс в деятельности банковских работников.
Профессиональные факторы.....78
Баграмянц М. Л. О психологической подготовке педагогов
к взаимодействию с одарёнными детьми.....85
Багрий М. А., Леонова А. Б. Особенности развития профессионального стресса
у врачей разных специализаций.....92
Башкирева Т. В. Физическое развитие как критерий оценки социального здоровья
детей конкретного этноса в экстремальных условиях экологии места проживания.....106
Бонкало Т. И. Коммуникационная система семьи как детерминанта
её функциональной дееспособности.....115
Ельцов А. В., Степанов В. А., Федорова Н. Б., Мурзин С. В. Индивидуальное
рабочее место учащегося для классов физико-математического профиля.....121
Костин К. К., Марков А. С. Психолого-педагогические особенности
профессиональной подготовки младшего командного состава.....132
Крючков В. А. Проектная работа в обучении иностранному языку:
эффективное средство межпредметной интеграции учебного процесса
в системе школьного, вузовского и непрерывного образования.....140
Махиборода Н. И. Совершенствование общения несовершеннолетних осужденных
в процессе религиозно-воспитательных мероприятий.....155
Прохоров А. В. К вопросу о реалистичности
педагогического исследования саморазвития человека.....161

III. СТРАНИЦА МОЛОДОГО УЧЁНОГО

Борисова Е. А. Особенности профессионального самоопределения старшеклассников.....167
Касимова И. А. Социально-культурные представления о гендерных образах
в психологии (в памятникахз литературы античности и средневековья).....174
Корнейчук С. А. Педагогические условия формирования
профессионально-познавательной активности студентов неязыкового вуза.....185
Космачева Н. В. Проблема формирования нравственных ценностных ориентаций
в отечественной педагогике.....192
Рыжкова-Гришина Л. В. Поурочные разработки как средство обучения и развития речи
на основе инновационного учебно-методического комплекса (Фрагменты уроков).....198
Сбруева Т. А. Принципы эффективного формирования
профессиональной компетентности студентов технического вуза.....205
Сунько Т. Ю. Исследование современного состояния проблемы
совершенствования речевой техники на уроках риторики.....211
Юдина Ю. Р. Потенциальные преимущества тренинговых методов обучения
менеджеров и управляющих персоналом в системе вузовского образования.....215

IV. ЗАБЫТЫЕ СТРАНИЦЫ ОБЩЕСТВЕННОЙ, ПОЛИТИЧЕСКОЙ И ЛИТЕРАТУРНОЙ МЫСЛИ

Аристов Н. Я. Предания об исторических лицах и событиях.....221

Библиография.....236
Summary.....241
Authors.....247

УДК 94(47).027
ББК 63.3(2)412 + 63.214-1
Отечественная история, генеалогия правящих династий

ПОЛИТИЧЕСКАЯ ОБСТАНОВКА В РУССКИХ КНЯЖЕСТВАХ В ПЕРИОД СТАРШИНСТВА ИЗЯСЛАВА ДАВЫДОВИЧА И СВЯТОСЛАВА ОЛЬГОВИЧА (1154 – 1164 гг.)

И. Ж. Рындин

Рассмотрение политической обстановки в русских княжествах в период княжения в Киеве Изяслава Давыдовича и его противоборства с князем Ростиславом Мстиславичем. Причины утраты им великокняжеского престола и утверждения на нем его племянника Ростислава Мстиславича. Анализ причины отказа Святослава Ольговича от старшинства среди русских князей.

Ключевые слова
Княжеское старшинство, майорат, княжеская «лествица», «завещание Владимира Мономаха», конфигурация княжеской власти на Руси

На момент вокняжения в Киеве Изяслава Давыдовича, кроме него самого, старейшими на Руси оставались Святослав Ольгович и Юрий Долгорукий. Возраст первых двух неизвестен, относительно года рождения последнего до сих пор идёт дискуссия [1. С. 33 – 37]. Однако можно предположить, что Юрий и Святослав были примерно одного возраста (в 1109 г. они одновременно женились на половчанках). По летописным данным и переписке этих князей между собой не прослеживается доминирование одного над другим, но совершенно чётко проглядывается мнение Святослава, считающего Киев достоянием Юрия. Трудно сказать, чем вызвана такая позиция Святослава: старшинством Юрия или его принципиальным решением после смерти брата Игоря не вступать в борьбу за Киев.

В то же время, в отношениях Изяслава и Святослава по дошедшим до нас письменным источникам можно сделать вывод о старшинстве Изяслава Давыдовича. Именно он становится черниговским князем после смерти брата Владимира, а Святослав довольствуется Новгородом-Северским – вторым по значению городом Черниговского княжества. После того как Изяслав Давыдович становится великим князем, черниговский стол переходит следующему по старшинству потомку Святослава Ярославича – новгород-северскому князю Святославу Ольговичу, который в свою очередь уступил своё княжение старшему племяннику Святославу Всеволодовичу. Нетрудно заметить, что последний считался более старшим, нежели сын Владимира Давыдовича – Святослав Владимирович. Т. е. между сыновьями сохранилось такое же взаимоотношение, какое было между их отцами – Всеволодом Ольговичем и Владимиром Давыдо-

вичем несмотря на то, что Давыдовичи являлись старшей ветвью Святославичей, Святослав Всеволодович стоял в княжеской «лествице» выше своего двоюродного брата и тезки.

Как правильно отметил А. Ю. Карпов, «Межкняжеские отношения того времени усложнились настолько, что определить династическое, так сказать генеалогическое, «старейшинство» Юрия перед Изяславом Давыдовичем или, скажем, Святославом Ольговичем не представлялось возможным. Не случайно, изгоняя Изяслава из Киева, Юрий ссылается уже не на свое «старейшинство», а на «отчинные» права, на то, что Киев прежде принадлежал его отцу, Мономаху, и деду, Всеволоду («Мне отцина Киев, а не тобе»)» [1. С. 319].

Когда на рубеже 1154 – 1155 гг. Изяслав Давыдович впервые утвердился в Киеве, он отдал Черниговское княжество Святославу Ольговичу. В порядке старшинства Новгород-Северское княжество должен был получить Святослав Всеволодович, который княжил в Турове. Однако и дядя, и племянник понимали, что Изяславу Давыдовичу не удержать Киева. Они оба вышли навстречу войску Юрия Долгорукого и перешли на его сторону. Святослав Ольгович соглашался вернуть Изяславу Чернигов, если тот уступит великое княжение Юрию. Тот, однако, не соглашался уступать киевский стол Юрию, отчину и дедину последнего. Видимо, ***у Изяслава были веские основания оспаривать киевский стол у суздальского князя, а именно – старшинство среди русских князей***. В конце концов, однако, он вынужден был уступить великое княжение Юрию и вернуться в Чернигов.

Юрий вновь раздал киевские города своим сыновьям и на момент его вокняжения в Киеве конфигурация княжеской власти в русских княжествах была следующей: в Смоленске сидел Ростислав Мстиславич, который признал великим князем Юрия, в Вышгороде – Андрей Юрьевич, в Турове – Борис Юрьевич, в Переяславле – Глеб Юрьевич, в Новгороде – Мстислав Юрьевич, в Поросье – Василько Юрьевич, во Владимире Волынском – Владимир Мстиславич, в Пересопнице – Мстислав Изяславич, в Луцке – Ярослав Изяславич, в Берестье – Владимир Андреевич, в Галиче – Ярослав Осмомысл, в Чернигове – Изяслав Давыдович, в Новгороде-Северском – Святослав Ольгович, в Бужске и Межибожье – Святослав Всеволодович, в Березом – Святослав Владимирович. Где-то в это время Ростислава Ярославича в Рязани сменил его племянник Владимир Святославич. В Полоцке княжил Ростислав Глебович, в Минске – его брат Володарь, в Изяславле – другой брат Всеволод, в Друцке – его сын Глеб Ростиславич. Бывший полоцкий князь Рогволод Борисович находился у Святослава Ольговича в Чернигове. Вячко Святославич предположительно княжил в Витебске. Брячислав и Володша Васильковичи находились в плену у Ростислава Глебовича. Городенским князем в это время был Борис Всеволодович или его брат Глеб.

Поскольку все старшие сыновья Юрия Долгорукого в 1155 г. находились в Киевской земле, куда к нему вскоре прибыла и его княгиня с малолетними Михалкой и Всеволодом, то резонно предположить, что в Суздале остался править Ярослав Юрьевич, поскольку Святослав Юрьевич, как известно, был от рождения болен и поэтому «не да ему бог княжити на земле». А. Ю. Карпов считает, что в это время Суздальская земля вообще осталась без князя, чем и был вызван переезд князя Андрея Юрьевича из Вышгорода во Владимир [1. С. 326].

После своего третьего по счёту вокняжения в Киеве Юрию Долгорукому подчинялись, помимо Ростово-Суздальской и Киевской земель, Новгородская, Черниговская и Новгород-Северская, Смоленская, Галицкая, Рязанская, Переяславская и Волынская. Полоцкая земля в это время

фактически отделилась от остальных русских княжеств и жила своей собственной жизнью. Таким образом, можно констатировать, что Юрию удалось установить юрисдикцию великого князя киевского почти на всей территории Руси.

Между тем, Мстислав Изяславич, уходя из Переяславля, обосновался в Пересопнице на Горыни, которая принадлежала Киевской земле. Юрий послал выбить племянника из этого города «злодея Мстиславичев», своего тезку Юрия Ярославича, и неизвестных по именам «внуков Вячеславлих». Что касается последних, то до нас дошло только известие об одном из них – Романе Михайловиче, получившему в 1165 г. города Василев и Красен.

Мстислав, узнав о приближении вражеской рати, не стал обороняться в Пересопнице, а бежал в Луцк к своему брату Ярославу. По просьбе Юрия Владимировича в войне с Изяславичами согласились принять участие Ярослав Галицкий и их родной дядя Владимир «Мачешич», как они его называли. Последний, видимо, опасался, что деятельный племянник, к тому же бывший намного старше его, отберет у него Волынске княжение.

Войска Ярослава и Владимира осадили Луцк, но взять его не смогли. Город оборонял младший из братьев – Ярослав. Мстислав же отправился в Польшу к своим шурьям, князьям Болеславу, Мешко и Генриху, за помощью. Князь Мешко, кроме того, был женат на сестре Мстислава Евдокии. Польское войско, прибывшее на помощь Изяславичам, оказалось внушительным аргументом в пользу того, чтобы великий князь через посредство Ростислава Мстиславича стал пытаться заключить мир с Изяславичами. Очевидно, что первоначальной целью похода на Луцк была передача этой области Юрию Ярославичу, который затем выступал против мира с Изяславичами. Теперь же Юрий Долгорукий был вынужден сохранить за ними их волости при условии признания ими его верховной власти. По приглашению великого князя в Киев приехали Владимир Мстиславич и Ярослав Изяславич. Сам Мстислав не поехал, сказавшись больным. По условиям заключенного соглашения, Изяславичи отказывались от претензий на Киев и Переяславль, а Юрий сохранял за ними Волынь.

После умирения Изяславичей у Юрия на Руси остался только один противник – Изяслав Давыдович. Еще во время конфронтации с луцкими князьями, он стал уговаривать Святослава Ольговича и Святослава Всеволодовича выступить против Юрия, но оба князя отказались поднимать оружие против великого князя. Оставшись без союзников, Изяслав должен был пойти на заключение мира с Юрием, ценою отказа от претензий на великое княжение. В это время в Киеве было собрано войско, готовое выступить против черниговского князя, в котором находились также полки Ростислава и Владимира Мстиславичей, Ярослава Изяславича. По условиям заключенного мира Юрий передал Изяславу Давыдовичу город Корецк, а Святославу Ольговичу – Мозырь.

После названных событий, по выражению летописца, «и бысть тишина в Русьстеи земли». Зимой 1155/1156 гг. Юрий Долгорукий и Изяслав Давыдович скрепили свой союз браком: недавно овдовевший сын Юрия Глеб женился на дочери Изяслава. Свадьбу отпраздновали в Киеве.

Осенью 1155 г. произошло ещё одно знаменательное событие: старший сын Юрия Андрей самовольно покинул Вышгород и ушёл княжить во Владимир в Ростово-Суздальской Руси, куда его призвали родственники его жены – бояре Кучковичи [1. С. 326].

Юрий тем временем возвел на митрополичью кафедру вместо Климента Смолятича – ставленника Изяслава Мстиславича – его соперника Константина. Рукоположение Константина в сан киевского митрополита состоялось в Константинополе в конце 1155 г. В следующем 1156 г. новый митрополит прибыл в Киев.

Между тем «тишина» на Руси была нарушена усобицей в Черниговском княжестве. Племянник Изяслава Давыдовича Святослав Владимирович, недовольный своей волостью, покинул город Березый и перешел во Вщиж, захватив также Всеволож и ряд городов по Десне. Чтобы укрепить свое положение он заключил союз с Ростиславом Смоленским. Судя по всему, его же поддержал и Святослав Всеволодович, на которого Изяслав Давыдович навел наемных половцев, причем под город Березый. Видимо, его племянники к этому времени поменялись волостями. Летописные известия об этой усобице чрезвычайно скудны и полной ясности не дают. Осенью того же года все четверо черниговских князей (Изяслав и трое Святославов) оказываются у Мстиславля в Смоленской земле, где они заключили мир между собой и, видимо, с Ростиславом Смоленским. Так черниговская междоусобица закончилась опасным для Юрия союзом смоленского князя с черниговскими. В это же время с Ростиславом заключили договор рязанские князья, которые именовали его «отцемь собе».

Тем временем Мстислав Изяславич выгнал дядю Владимира Мстиславича, бывшего младше его по возрасту, из Владимира-Волынского. Тот бежал в Венгрию и стал просить помощи у венгерского короля Гезы и у Юрия Долгорукого. Однако королева Венгрии, Евфросинья Мстиславна, была скорее на стороне своего родного племянника, нежели на стороне сводного брата.

Юрий же решил под предлогом защиты Владимира Мстиславича завладеть Волынью и отдать ее своему племяннику Владимиру Андреевичу и тем самым выполнить обещание, данное своему покойному брату Андрею. Поэтому он отказался взять с собой Изяслава Давыдовича и Святослава Ольговича, надеясь в союзе с Ярославом Галицким одолеть Мстислава самостоятельно, что видимо сильно обидело черниговских князей.

Юрий вместе с Ярославом Осмомыслом и Владимиром «Мачешичем» осадили Владимир-Волынский, но взять его так и не смог. Владимир Андреевич попытался взять город Червен, где он когда-то княжил, но горожане не открыли ему ворота. Киевский князь уже хотел заключить мир, оставив Владимир-Волынский за Мстиславом, но тот отказался целовать ему крест и Юрию пришлось отступить «не створя мира», что было равносильно поражению.

Зимой 1156/1157 гг. Юрий Долгорукий, выполняя просьбу Ярослава Галицкого, велел доставить из Суздаля в Киев Ивана Берландника. Из Галича за ним прибыло специальное посольство

В одночасье великий князь, которому еще недавно подчинялись фактически все русские княжества, оказался покинутый всеми своими союзниками. Наиболее могущественные князья – Изяслав Давыдович, Святослав Ольгович и Ростислав Мстиславич – заключили союз против него и готовились изгнать его из Киева. Но 15 мая 1157 г. Юрий скончался через пять дней после того, как побывал на пиру у киевского боярина Петрилы.

С. М. Соловьев пишет, что «смертью Юрия кончилось третье поколение Ярославичей» [2. С. 478], очевидно, имея в виду смерть последнего Мономашича, т. к. к этому моменту времени в добром здравии еще находились Изяслав Давыдович и Святослав Ольгович – последние правнуки Ярослава Мудрого.

«Главным характером княжеских отношений, – продолжает С. М. Соловьев, – в их время была… борьба младших дядей с племянниками от старшего брата, кончившаяся торжеством дядей, т. е. торжеством права всех родичей на старшинство» [там же].

После смерти Юрия киевляне позвали к себе на престол Изяслава Давыдовича. Хотя последний был на тот момент старейшим князем на Руси, поступок киевлян выглядит странно: ведь раньше они, не взирая на старшинство, твёрдо стояли

за потомков Мстислава Владимировича. С. М. Соловьев считает по этому поводу: «Нет сомнения, что, заключая союз против Юрия с черниговским князем, Ростислав отказался от старшинства в пользу последнего» [там же. – С. 484]. На существование подобного договора указывает и тот факт, что вокняжение Изяслава Давыдовича активно поддержал и сын Изяслава Мстиславича – Мстислав, который вместе со Святославом Всеволодовичем участвовал в походе нового киевского князя к Чернигову, куда пришел с войском Святослав Ольгович. Последний, помня о договоре с Изяславом Давыдовичем, по которому в случае вокняжения последнего в Киеве, Чернигов должен был достаться Святославу Ольговичу, пришел занять черниговский стол. Но Изяслав Давыдович оставил в городе своего племянника Святослава Владимировича, которому не велел пускать Святослава, за его недавний союз с Юрием. В конце концов князья урядились между собой и постановили, что Чернигов достается Святославу Ольговичу, а Северская земля – Святославу Всеволодовичу. При этом Изяслав Давыдович удержал за собой значительную часть черниговских волостей. Что получил Святослав Владимирович – неизвестно. Очевидно за ним был закреплен занятый им за год до этого Вщиж. Возможно, что уже на этом съезде за малолетним Ярославом Всеволодовичем был закреплен город Ропеск.

Воспользовавшись временной неразберихой, Юрий Ярославич захватил Туров, где до этого княжил Борис Юрьевич. Последний вернулся в Ростово-Суздальскую землю, где вскоре умер.

Изяслав Давыдович вместе с Ярославом Изяславичем Луцким, Ярополком Андреевичем (братом Владимира Андреевича Пересопницкого, который скорее всего владел Дорогобужем), Владимиром Мстиславичем, сыном Ростислава Мстиславича Смоленского – Рюриком и галицкими полками ходил к Турову для того, чтобы посадить там Владимира Мстиславича. В союзе с южными князьями действовали полочане во главе с Ростиславом Глебовичем, которые разорили села под Туровым, и берендеи, воевавшие под Пинском за Припятью. Простояв под Туровым 10 недель, Изяслав Давыдович с прочими князьями вынужден был отступить, «не учиня мира». Столь успешная оборона Турова могла происходить только при активной поддержки горожан. Скорее всего, туровцы сами призвали Юрия Ярославича к себе на княжение, надеясь обрести постоянного князя.

Между тем новгородцы, услышав о смерти Юрия, выслали его сына Мстислава и послали за сыном Ростислава Мстиславича, причем просили они «сына старейшего», т. е. Романа. Но Ростислав прислал им двух других сыновей – Святослава и Давыда: Святослав сел в Новгороде, а Давыд – в Торжке. Мстислав Юрьевич попробовал остаться в городе, опираясь на немногих своих сторонников, но, видя своих сторонников в меньшинстве, вынужден был уступить новгородский стол Ростиславичам. На следующий день прибыл сам Ростислав Мстиславич, который, призвав к себе Мстислава Юрьевича, сказал ему: «Брате, мы равные внуки Владимировы. Его же вся Руская земля мимо старейших старейших Святославичев избрала себе государем и целовали ему крест, а по нем сыном его, внучатом и всему племени его. Он же по себе великое княжение руское отдал старшему сыну своему, а моему отцу, твоему же отцу с лесною и польскою землями Белую Русь. И в том они безпрекословно жили. И хотя отец мой по смерти своей отдал Киев брату своему Ярополку и Новград завесчал владеть старейшему от рода Владимира и сынов его, и на том новгородцы обсченародно крест ему целовали, но что отец твой, а мой стрый, оставя отца своего завесчание и преступя роту, воевал на старейшего моего брата, помогая племени Святославлю усилется, изгонял брата мо-

его и меня и лишил владения Рускаго, чрез что Давидовичи и Ольговичи получили силою, а не по наследию всю Русь и неколико раз обладали Новымградом. Оное все учинено ко усчербу преимусчества рода Владимирова. Ныне же благорассудные мужи новгородские, вспомня роту свою, меня призвали и я, яко есмь старейший во племени Владимери, того ради Новград достоит мне. Когда же меня бог поимет, тогда вы предостерегайте, чтоб не отошел от старейшего рода нашего. И о сем утверди старейших братьев твоих и сам, не имея себе за оскорбление, иди с миром. Я же хочу вас иметь всех яко родных моих братию» [3. С. 61 – 62]. Таким образом, Ростислав Мстиславич, ставший после смерти Юрия главой дома Мономашичей, призывает их выступить единым фронтом против Святославичей – Давыдовичей и Ольговичей, а также вновь всплывает пресловутое «завещание Владимира». Из слов смоленского князя следует, что Владимир Мономах рассматривал свое призвание киевлянами, поддержанное и новгородцами, как окончательное утверждение на Руси власти его самого и потомства его сына Мстислава. Младшие Мономашичи должны были довольствоваться полученными ими волостями. Также из слов Ростислава следует, что передача великокняжеской власти Ярополку Владимировичу не была оговорена в “завещании”, а произошла по инициативе Мстислава Великого. Он же утвердил порядок, по которому в Новгороде могли княжить не только его сыновья, но и все потомство князя Владимира. Главным же смыслом речи Ростислава стал призыв к объединению всего «Мономахова племени» против Давыдовичей и Ольговичей.

Таким образом, можно констатировать, что отказ Ростислава от старшинства (если он действительно имел место) был вынужденным и был сделан под давлением обстоятельств. Ростислав Мстиславич решил бороться за установление того порядка на Руси, о котором говорил его дед Владимир Мономах – противник родовой системы наследования, из-за которой он вынужден был после смерти отца уступить великое княжение бездарному Святополку. Налицо было формирование на Руси сторонников двух различных систем наследования княжеской власти – родового принципа и майората. Однако необходимо оговориться, что речь здесь может идти не о полном майорате, т. к. великокняжеский престол закреплялся за Мстиславом Владимировичем и его потомством, т.е. за всеми его сыновьями, а не за старшим Всеволодом. По этому принципу наследником старшего брата стал Изяслав, а не сын Всеволода Мстиславича Владимир (возможно, правда, что последний к этому времени уже умер). Соответственно, наследником Изяслава признавался его брат Ростислав, а не сын Мстислав. Таким образом, новая система княжеской власти предполагала тот же самый родовой принцип, но распространявшийся лишь на потомство Мстислава Великого.

После смерти Юрия Рогволод Борисович был освобожден и с помощью Святослава Ольговича утвердился в Друцке, откуда дручане выгнали Глеба Ростиславича. Последний прибывает к отцу, но не в Полоцк, а в Минск. Полочане вновь захотели видеть у себя князем Рогволода. С большим трудом Ростиславу Глебовичу удалось утихомирить народ. Собрав полки, вместе с братьями Всеволодом и Володарем, он осадил Рогволода в Друцке, но взять города не сумел. Заключив мир с Рогволодом, по которому он ему «прибавил владения», Ростислав вернулся в Полоцк, где уже назревал новый мятеж против него.

До нас дошло очень мало источников, освещающих историю Полоцкой земли этого времени. Но, судя по всему, в разгоревшемся конфликте правда была на стороне Рогволода, который как сын старшего брата имел больше прав на Полоцк, нежели Ростислав. Это осознавали и полочане, которые “вспомня свою вину изгна-

нием неправым Рохволда, умыслили злый совет на Глеба, послали к нему в Минск просить его к себе на княжение, обесчеваяся ему верно служить. А тайно послали к Рохволду Борисовичу в Друтеск, принося вину свою во изгнании и разграблении дома и пожитков его и что его отдали Глебовичам на мучение, возлагая все то на Глебовича, и просили: «Естьли ты ныне все то нам отпустишь, что учинили мы безумием своим, то обесчаемся тебе все в верности крест целовать, а Ростислава, поимав, тебе отдадим» [3. С. 62].

Узнав о том, что полочане злоумышляют против него, Ростислав бежал из города и в Полоцке вновь вокняжил Рогволод. С помощью смоленского войска, возглавляемого Романом Мстиславичем, и новгородско-псковского, которое привел Рюрик Ростиславич, он выгнал Всеволода Глебовича из Изяславля, который отдал Брячиславу Васильковичу. Всеволоду, с которым у него до этого были хорошие отношения, он дал взамен Стрежев. После безуспешной осады Минска Рогволод, заключив мир с Ростиславом (Володарь мира не поддержал), вернулся обратно в Полоцк. Вскоре Глебовичи вернули себе Изяславль.

Между тем, Изяслав Давыдович, фактически имея в оппозиции мощную коалицию Мономашичей, проявил не совсем понятное упорство с отказом в выдаче бывшего при нем князя-изгоя Ивана Берладника. Добивавшейся этого Ярослав Осмомысл расположил к себе многих князей и все они просили великого князя во избежании новой войны отдать Ивана Ярославу. К требованию галицкого князя о выдаче Берладника присоединились Святослав Ольгович Черниговский, Святослав Всеволодович Новгород-Северский, Ростислав Мстиславич Смоленский, Мстислав Изяславич Владимир-Волынский, Ярослав Изяславич Луцкий, Владимир Андреевич Пересопницкий, а также король венгерский и князья польские.

Изяслав Давыдович заверял всех, что он ради Ивана Берладника войны не начнет и его самого к этому не допустит. В итоге решили съехаться во Владимире-Волынском и решить, как князя Ивана «удовольствовать». Но тот, испугавшись, что так много князей требует его выдачи, тайно от великого князя бежал к половцам. Галицкий и венгерский послы пытались добиться от половцев выдачи беглеца – сначала мирно, затем силой, но безуспешно. В отместку на это нападение, Иван с половцами и берладниками стал грабить галицких рыболовов и купцов по Дунаю. Когда у Ивана собралось до 6 тысяч войска, он попытался взять несколько галицких городов: Кугдятин открыл ему свои ворота, но Ушица, куда успели вступить галицкие войска, стала обороняться. Сторонники Ивана стали перебегать из города к нему в стан и набралось их около 300 человек. Половцы хотели взять их как пленных, но Иван не отдал. После чего половцы покинули его.

Между тем, русские князья, обвиняя Изяслава в том, что произошло, решили изгнать его из Киева. Великий князь велел Ивану вернуться, но союзное войско уже шло к Киеву. Во главе его стояли Ярослав Галицкий, Владимир Мстиславич, Владимир Андреевич.

Киевский князь послал за помощью к Святославу Ольговичу в Чернигов, обещая ему отдать Мозырь и Чичерск. Тот войска не дал и предложил съехаться в Лутаве, куда вместе с ним прибыли его сыновья Олег и Игорь и племянник Святослав Всеволодович. На съезде решили послать к Ярославу и Владимиру с требованием разъяснить, за что они идут на Изяслава. Те ответили, что готовы заключить мир, если Изяслав не будет помогать Ивану. После чего все князья распустили свои войска.

Однако Изяслав Давыдович нарушил свое обещание и, поверив немногим галичанам, что звали его «помочь Ярослава из города выгнать и посадить в нем Ивана», и стал готовиться к войне. Галичане уверили великого князя, что другие кня-

зья также хотят на Ярослава идти, а сами обещали перейти на его сторону, как только он придет с полками.

Изяслав стал звать с собой в поход Святослава Ольговича и Святослава Всеволодовича, но те отказались нарушать мирный договор и советовали Изяславу не делать этого. Красноречивы слова Святослава Ольговича, сказанные им великому князю: «Брат! Кому ищешь волости – брату или сыну? Лучше б тебе не начинать первому; а если пойдут на тебя с похвальбою, то и бог будет с тобою, и я, и племянники мои» [2. С. 487 – 488].

Изяслав Давыдович, не послушав двоюродного брата, пошел с войском к Галичу. Святослав Ольгович послал ему вдогонку гонца с вестью, что все князья решили обманом его выманить из Киева и лишить киевского стола. Главным организатором этого замысла был Мстислав Изяславич. Изяслав, вместо того, чтобы поблагодарить брата за предостережение, обещал выгнать его из Чернигова, как только вернется из похода. Святослав вновь просил двоюродного брата отменить поход, но безуспешно.

Великий князь, послав племянника Святослава Владимировича к половцам за подмогой, стал дожидаться его в Мунареве, как пришла весть, что Мстислав с дядей Владимиром, братом Ярославом и галицким войском идут другой дорогой в Киев. Великий князь возвратился к Василеву, где к нему пришел сыновец (племянник от брата) с половцами. Пришел на помощь Изяславу и половецкий князь Баскарт. В. Н. Татищев при этом упоминает интересную подробность. Оказывается некая русская княгиня бежала к половцам и вышла замуж за князя Башкарта. У нее был сын от первого брака – Брячислав Владимирович, стараниями которого и пришло на помощь князю киевскому 20-тысячное войско Башкарта [3. С. 66].

Среди русских князей на роль отца Брячислава подходит только один князь – убитый в 1151 г. старший брат Изяслава – Владимир Давыдович. Этот факт подтверждается информацией Татищева о наличии у Владимира Давыдовича как минимум двух сыновей [там же. С. 34].

В сражении под Белгородом берендеи изменили Изяславу и перешли на сторону Мстислава, в результате чего Изяслав, не заходя в Киев, вынужден был бежать в Гомий, куда велел прибыть и своей княгине из Киева. С ним были его племянник Святослав Владимирович и Владимир Мстиславич, видимо, надеявшийся получить у великого князя какую-нибудь волость. Великая княгиня поехала из Киева к своему зятю Глебу Юрьевичу в Переяславль, который сохранял нейтралитет в этой усобице. Он доставил тёщу в Ропеск к Ярославу Всеволодовичу, который переправил ее к мужу в Гомий.

Изяслав Давыдович выехал из Гомия в Вятичи, по пути разорив Обловь, принадлежащую княгине Святослава Ольговича, на которого был зол за неоказание помощи.

Мстислав Изяславич, Владимир Андреевич и Ярослав Галицкий, которые еще раньше договорились о передаче великого княжения Ростиславу Мстиславичу, вступив в Киев, послали в Смоленск, приглашая того в Киев.

Так Изяслав Давыдович вторично утратил киевский стол. Главной причиной этого явилось единство Мономашичей, которые после смерти Юрия, признавали своим главой Ростислава Мстиславича. Кроме того, Изяслав во время своего княжения в Киеве допустил ряд крупных ошибок, включая клятвопреступление. За отчаянным стремлением подчинить себе галицкого князя, он просмотрел заговор против себя Мономашичей. Таким образом, при наличии двух старейших князей – правнуков Ярослава Мудрого – в Киеве вокняжил представитель следующего колена, приходящийся последнему праправнуком. Т. е. было реализовано т. н. «завещание Мономаха», по которому Киев должен был остаться за потомками его стар-

шего сына Мстислава.

Заняв Киев, Мстислав выслал митрополита Константина в Чернигов и послал во Владимир-Волынский за Климом Смолятичем. Между тем, Ростислав неожиданно заявил, что он не желает иметь митрополита, не принявшего благословения от патриарха. Он прислал в Киев своего сына Романа для переговоров. В результате решено было избрать нового митрополита. Все это время с декабря 1158 по апрель 1159 г. в Киеве фактически правил Мстислав Изяславич – представитель пятого поколения Ярославичей, в то время как были еще живы два представителя третьего поколения – Изяслав Давыдович и Святослав Ольгович, которые были отстранены от великокняжеской власти. Ростислав Мстиславич являлся представителем четвертого поколения Ярославичей. Радзивилловская летопись прямо говорит, что Мстислав Изяславич после изгнания Изяслава Давыдовича «сам сѣде в Киеве» [4. С. 129].

12 апреля 1159 г. Ростислав вступил в Киев, а 1 мая в Моравийске состоялась встреча нового киевского князя со Святославом Ольговичем, на которой последний, по сути, отказался от своего старейшинства в пользу троюродного племянника. Очевидно, что князья договорились, что Киев отходит Ростиславу, а в Чернигове остается Святослав. Таким образом, Изяслав Давыдович, лишившись Киева, не смог вернуть себе и Чернигова, как старший среди черниговских князей. Один раз уже Святослав Ольгович вернул ему Чернигов, когда Изяслав был вынужден уступить Киев Юрию Долгорукому, но сейчас он не намеревался это делать, считая Изяслава самого виноватого во всех своих бедах.

Последний решил отобрать у Святослава его владения. Ему удалось взять Вырь, но Путивль твердо стоял за Святослава. Мало того, когда Изяслав вернулся к Выри, горожане отказались впустить его обратно в город. С большим трудом бывшему великому князю удалось уговорить их открыть ворота.

Призвав половцев, Изяслав пошел с ними на Святослава Ольговича, вместе с которым были новгород-северские полки Святослава Всеволодовича и смоленские Рюрика Ростиславича. Последние не давали половцам перейти Десну, но сил для этого у них было явно недостаточно. Великий князь прислал им на помощь Ярослава Изяславича Луцкого, Владимира Андреевича Дорогобужского и галицкий полк. Изяслав вынужден был отступить.

Между тем, черниговские сторонники Изяслава послали ему сказать, чтобы не ходил никуда, т. к. Святослав Ольгович болен, а Святослав Всеволодович ушел в Новгород-Северский. Изяслав, собрав сколько мог войска, пошел к Чернигову. Но больной Ольгович сумел быстро собрать полки и послал за Владимиром Андреевичем и Рюриком, которые еще недалеко успели уйти. Вместе с ними вернулись и галицкие полки, которыми командовал воевода Тудорович. После того, как были обращены в бегство союзные ему половцы, Изяслав также был вынужден отступить к Выри. Здесь В. Н. Татищев сообщает интересную подробность: оказывается, что в Выри в это время сидел Иван Ростиславич с княгиней, который вместе с горожанами не пустил Давыдовича в город [3. С. 70]. Очевидно, речь идет об Иване Берладнике, которого в Выри скорее всего посадил сам Изяслав. Иван Ростиславич уже не первый раз платит черной неблагодарностью приютившим его князьям. (Вспомним, что Изяслав Давыдович лишился великокняжеского стола именно из-за своей поддержки Ивана Берладника). Возможно, что выревцы опасались половцев, что пришли вместе с Изяславом. Последний пошел во Вщиж к сыновцу Святославу Владимировичу – единственному своему союзнику среди русских князей. Той же зимой они совершили вместе опустошительный набег на Смоленскую землю, где половцы пленили до 10 тысяч человек.

Понимая, что без союзников ему невозможно будет добиться своего, Давыдович решил привлечь на свою сторону Андрея Юрьевича, княжившего тогда в Ростове и Суздале. Он стал просить его выдать свою дочь за Святослава Вщижского, а также просил оказать и военную помощь в борьбе со Святославом Ольговичем и Ростиславом. Андрей послал ему в помощь сына Изяслава с войском, в составе которого были и муромские полки. Из этого можно сделать вывод, что Муромское княжество в это время уже подпало под влияние ростово-суздальских князей. Остается открытым вопрос: кто в это время правил Муромом? Дело в том, что оставшийся старшим князем после смерти Ростислава Ярославича его племянник Владимир Святославич в следующем, 1161 г. году умрет в Рязани. Из этого можно сделать вывод, что главный стол был в это время уже перенесен из Мурома в Рязань. Однако кого оставил Владимир Святославич править Муромом неизвестно. Скорее всего, это был его сын Юрий Владимирович. Можно, правда, допустить еще одну версию: Муром к этому времени был захвачен Андреем Боголюбским и муморязанский князь был вынужден переместиться в Рязань.

Между тем Святослава Владимировича осадила во Вщиже коалиция русских князей в составе обоих Святославов – Ольговича и Всеволодовича и Рюрика Ростиславича. Узнав, что на помощь своему будущему зятю идет Изяслав Андреевич, они заключили с Изяславом Давыдовичем и Святославом Владимировичем мир. После чего оба Изяслава возвратились к себе: Давыдович – в Вятичи, Андреевич – к отцу. Вскоре Изяслав Давыдович сам поехал к Андрею на Волок, где заключил с ним прочный союз. Вскоре оба князя отпраздновали свадьбу Святослава Владимировича с княжной Ростиславой Андреевной.

Южные князья, узнав о заключении союза Андрея с Изяславом, вновь осадили Вщиж. На этот раз войско союзников было гораздо внушительнее. Свои полки привели: Святослав Ольгович, Святослав и Ярослав Всеволодовичи. Рюрик Ростиславич был киевским полком, Роман Ростиславич – со смоленским, Ярослав Осмомысл – с галицким. Был со своим полком Олег Святославич, который скорее всего в это время уже получил от отца Курскую волость. В. Н. Татищев сообщает, что из Полоцка со своими полками пришли Вячеслав и Константин. Первого из этих князей можно идентифицировать с Вячком Святославичем, предположительно княжившим в Витебске, но какой полоцкий князь носил крестильное имя «Константин» определить не представляется возможным. В Полоцкой земле к тому времени продолжалось противостояние Рогволода Борисовича и Ростислава Глебовича. Несмотря на поддержку великого князя Рогволоду так и не удалось взять Минск после 7 недель осады, и он вынужден был заключить с Ростиславом Минским мир, по которому тот освобождал Брячислава и Володшу Васильковичей.

После 5-ти недельной осады Вщижа, союзные князья вынудили Святослава Владимировича отступиться от дяди. Но союз последнего с Андреем Юрьевичем оставался.

Князю Андрею удалось посадить в Новгороде своего племянника Мстислава Ростиславича. Святослав и Давыд Ростиславичи были отправлены к отцу.

В том же году Мстислав Изяславич с братьями Ярославом и Ярополком попытался выбить Юрия Ярославича из Турова, но безуспешно.

Таким образом, Ростиславу не удалось объединить все «Мономахово племя». Андрей Юрьевич не желал ему подчиняться. Его сторону держали Новгород, Муром и часть Черниговской земли.

Старейший русский князь Изяслав Давыдович, сохранивший за собой лишь область вятичей, лишенный Киева и Чернигова, все еще надеялся вернуть утраченное с помощью половцев. Ростислав и

Святослав предлагали ему мир и волость достойную, но напрасно. Давыдович подкупил часть бояр киевских, желая рассорить Ростислава со Святославом. В это время в Киеве гостил сын последнего – Олег. Один из сторонников Изяслава стал внушать Олегу, что Ростислав хочет у его отца Чернигов отнять и отдать его Изяславу, а самого Олега схватить. Юный князь вернулся в Курск, где вскоре, не сказав отцу, заключил союз с двоюродным братом своим Святославом Всеволодовичем и Изяславом Давыдовичем. До Святослава Ольговича тем временем дошел слух, что великий князь посылал сына своего Романа к Изяславу, предлагая вернуть последнему Чернигов. Подкупленные Давыдовичем черниговские бояре настраивали Ольговича против Ростислава. И в Киеве, и в Чернигове смотрели на союз своих князей, как на нечто из ряда вон выходящее.

Действительно, политическая ситуация того времени была такова, что Святославу Ольговичу больше был выгоден союз со своим двоюродным братом Изяславом, нежели с троюродным племянником, захватившем великокняжеский стол. Было бы логичнее всего помочь Изяславу вернуть киевский стол, который после него мог бы по праву принадлежать Святославу. Однако, похоже, что убийство брата Игоря в Киеве глубоко задело Святослава и он и не мыслил себя в роли киевского князя. Кроме того, пошатнувшееся здоровье также вынуждало черниговского князя отказаться от активных действий. Однако союз с Давыдовичем против Ростислава Ольгович все же заключил, чем несказанно обрадовал первого. Ободренный поддержкой всех черниговских князей, Изяслав, вновь призвав половцев и соединившись с полками Святослава Всеволодовича и Олега Святославича, двинулся с ними к Переяславлю, веля зятю своему Глебу Юрьевичу соединиться с ними. Однако, вопреки ожиданиям, Глеб, и до этих событий державшийся стойкого нейтралитета, отказался нарушать его и сейчас. Изяслав простоял под городом две недели, пытаясь взять город, но безуспешно.

Тем временем Ростислав, собрав войска, пошел против Изяслава к Треполю. Изяслав Давыдович, не решившись на открытое столкновение, повернул обратно.

Поздней осенью Изяслав с половцами пришел к Белгороду. Ростислав, призвав Владимира Андреевича, выступил против Изяслава. В сражении под Киевом войска киевского князя были разбиты и Изяслав Давыдович в третий раз вступил в Киев. Случилось это 12 января 1161 г. Не поспевшие к битве Ярослав Изяславич и Ярополк Андреевич соединились с Ростиславом под Белгородом и все вместе поехали в Торческ, к торкам и берендеям. Изяслав осадил Белгород, где засели сторонники свергнутого князя. Святослав Ольгович между тем советовал брату искать мира с Ростиславом или вернуться в Черниговские земли, где «он прав будет во всем». На что Изяслав отвечал: «Если я возврасчусь, то все братия моя поидут от меня по домам, а мне одному возвратиться с половцами неможно и у Виря (т. е. Выри – И.Р.) гладом умереть не хочу, но лучше здесь умру или с честию враги побежду» [3. С. 74 – 75].

Примечательно, что Изяслав не требует у Святослава Ольговича вернуть ему Чернигов. Очевидно, что этот вопрос даже не стоял.

Святослав Ольгович уже не первый раз так настойчиво советовал двоюродному брату отказаться от Киевской земли, ограничившись Черниговщиной. Нетрудно заметить, что сам Святослав Ольгович в своей политической деятельности старается не выходить за пределы Черниговского княжества. Так же поступать он советует и своему двоюродному брату. Т.е. он призывает Изяслава Давыдовича уступить Киевскую землю племянникам и довольствоваться вотчиной Святослава Ярославича, что равносильно отказу от

старшинства в разросшейся семье русских князей. Такое поведение довольно необычно для русских князей того времени. Видимо, убийство старшего брата так сильно подействовало на младшего Ольговича, что он счел возможным для себя и других черниговских князей не выходить за пределы тех владений, что были закреплены за потомками Святослава Ярославича на Любечском съезде 1097 г.

Святослав Ольгович останется верен своим принципам до конца жизни. После гибели Изяслава Давыдовича в 1161 году, он признал киевским князем своего племянника Ростислава Мстиславича и заключил с ним мир, уступив свое старшинство на колено ниже.

Между тем, сам Ростислав Мстиславич столкнулся с той же самой проблемой, что и его дядя. Ведь заслуга изгнания из Киева Изяслава Давыдовича и дальнейшая победа над ним принадлежала сыновцу Ростислава – Мстиславу Изяславичу, который приходился Святославу Ольговичу внучатым племянником.

Как уже отмечалось выше, столь низкая активность черниговского князя связана с его все ухудшающимся состоянием здоровья, о чем летопись сообщает не один раз. Под 1164 годом В. Н. Татищев сообщает: «Святослав Ольгович черниговский, будучи давно скорбен и в старости довольной, разболелся тяжко… умер бо 15 февраля» [3. С. 79].

ПРИМЕЧАНИЯ

1. *Карпов А. Ю.* Юрий Долгорукий. – М.: Молодая гвардия, 2006.
2. *Соловьев С. М.* История России с древнейших времен. – Кн. 1. – М.: «Мысль», 1988.
3. *Татищев В. Н.* История Российская. – Т. III. – М.: «Ладомир», 1995.
4. ПСРЛ. – Т. 38. – Л., 1989.
5. *Рапов О. М.* Княжеские владения на Руси в X – первой половине XIII в. – М.: МГУ, 1977.

РЯЗАНСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ ИМ. С. А. ЕСЕНИНА

УДК 94(410) + 821.111
ББК 63.3(4Вел)512 + 65.02(4Вел)

ПРОБЛЕМА БЕЗРАБОТИЦЫ И НОВАТОРСКИЕ ПОДХОДЫ К ЕЁ РЕШЕНИЮ В АНГЛИЙСКОЙ ЭКОНОМИЧЕСКОЙ ПУБЛИЦИСТИКЕ ВТОРОЙ ПОЛОВИНЫ XVII ВЕКА (НА ПРИМЕРЕ ПРОЕКТОВ Р. ХЭЙНСА И Р. НОРТА)

Кандидат исторических наук
И. М. Эрлихсон

Статья посвящена развитию английской социально-экономической мысли второй половины XVII века в контексте решения одной из наиболее острых социальных проблем данного периода – проблемы пауперизма и безработицы. Автор в общих чертах характеризует английские законы о бедных и показывает, что их неэффективность стала причиной появления в английской публицистике множества проектов т. н. полной занятости. В центре внимания автора статьи два проекта, создатели которых предложили оригинальные решения по трудоустройству и социальному обеспечению пауперизированного населения.

Ключевые слова
Англия, XVII век, пауперизм, безработица, проекты

После реставрации Стюартов в 1660 году и временной стабилизации политической обстановки в фокусе общественной дискуссии оказываются социально-экономические вопросы. Одной из них была проблема пауперизма и безработицы. Англия второй половины XVII века уже страдала от избытка рабочей силы и «располагала» многотысячной армией бедняков. Подобное положение вещей являлось результатом начавшегося еще в середине XV века процесса экспроприации крестьянства. «Экспроприация трудового народа, бурно и в массовых масштабах протекавшая с конца XV века, оставалась постоянным источником роста пауперизма вплоть до XIX века, а обездоленные бродяги служили социальной базой пополнения рабочей силой развивающихся мануфактур»[1].

Пауперизм в Англии как негативное социальное явление был официально признан ещё в XVI веке и в это же время на государственном уровне был принят ряд мер по его устранению[2]. Характерно, что первоначально даже минимальная социальная направленность этих мер сочеталась с жесткой регламентацией и ярко выраженным репрессивным характером, столь типичным для феодального мировоззрения. Так, в статуте 1547 года утверждалось, что «… любой здоровый человек, бродяжничающий и не пытающийся найти себе работу, обязан предстать перед двумя мировыми судьями, после чего он должен быть клеймен раскаленным железом

и на два года поступить в полное распоряжение того, кто уличил его в бродяжничестве. Вышеупомянутого раба следует содержать в строгости, поить водой, кормить хлебом и теми объедками, которые его хозяин посчитает нужным дать ему. Хозяин волен бить его, заковывать в цепи, а если раб убежит, то его следует повторно клеймить и вернуть хозяину, повторный же побег карается смертью[3].

Законодательство Елизаветы I, будучи направленным на принудительное подчинение пауперов дисциплине наемного труда и создание выгодных условий для их эксплуатации, сохраняло основные концептуальные подходы борьбе с пауперизмом, которые были установлены более ранними статутами. Финансовым источником всех государственных мероприятий по борьбе с пауперизмом, удельный вес которых с конца XVI века возрастал по сравнению с благотворительностью и филантропией, было налогообложение работающего и состоятельного населения, что вызывало резко негативную реакцию в этих слоях общества. Законом от 1597 года в приходах вводились должности «надзирателей за бедняками», которые с согласия мировых судей имели право собирать с жителей прихода деньги на содержание больных, увечных и престарелых. Также они изымали запасы пеньки, кудели, шерсти, ниток и прочих материалов для трудоустройства здоровых пауперов и отдавали детей бедняков в ученичество к ремесленникам. В 1601 году был принят «Закон о бедных», установивший обязательный налог в пользу бедняков, который с 1641 года получил постоянный статус. Налог представлял собой подать, взимаемую преимущественно с состоятельных членов прихода на поддержание нищих прихожан. Но, несмотря на все предпринимаемые усилия, государству не удалось снизить темпы пауперизации населения. К середине XVII века четверть жителей большинства приходов страны была представлена бедняками, лишенными средств к существованию[4]. В 1662 году правительство Карла II приняло «Закон о лучшем вспомоществовании беднякам королевства». По закону, «… пришелец, заставлявший власти прихода опасаться, что он в будущем может нуждаться в материальной поддержке прихода, в течение 40 дней после его появления мог быть задержан и возвращен на прежнее место жительства»[5]. Только на период уборки урожая бедняки могли переходить в другие приходы по мере спроса на рабочие руки, для чего необходимо было получить от приходских властей письменное разрешение. Поправки, внесенные в этот закон статутом 1696 года, сделали его более гибким в части миграции трудоспособного безработного населения. В соответствии с ним «нужда в рабочих руках в какой-либо местности могла удовлетворяться, благодаря притоку бедняков из других районов при условии, что бедняк должен был получить от своего прихода право на передвижение и иметь в подтверждении этого особое разрешение на поселение в другом районе»[6].

В целом, положение бедных во второй половине XVII и начале XVIII века по-прежнему было незавидным. Финансово и социально незащищенные слои населения стали еще более уязвимыми в особенности тогда, когда призывы к христианскому милосердию, действенные в период средневековья, превратились в пустой звук, а возможности частной и государственной благотворительности были несоизмеримы с масштабами безработицы и пауперизации населения. Ситуация осложнялась тем, что в Англии XVII века высокий уровень безработицы и недоиспользования рабочей силы сопровождался крайне низкими доходами; а существование на зарплату на уровне прожиточного минимума тормозило развитие массового потребительского сектора. «Англия XVII века характеризовалась как страна аграрная с низким уровнем технологий и потребительской экономики, так как боль-

шая часть населения находилась в плачевном материальном положении. Развитию крестьянского хозяйства препятствовали неразвитые технологии и жесткие ограничением размера земельных участков, что усугублялось изменчивой погодой, эпидемиями, войнами, миграцией населения. Тяжелый изматывающий труд давал возможность приобретать только продукты и предметы первой необходимости, результатом чего была малая вероятность заработка сверх прожиточного минимума и, следовательно, снижение спроса. Эта ситуация во многом сказалась на производстве и торговле: предприятия не расширялись, а капиталовложения оставались весьма незначительными, что мешало расширению возможностей на рынке труда»[7]. Несмотря чрезвычайно тяжелые условия жизни, пауперы нередко предпочитали наемному труду бродяжничество, что в то время расценивалось исключительно как порочность, леность и простое нежелание работать. Истинная же причина видится в том, что в сознании пауперов формируется стоимостный барьер, ниже которого они не желают продавать свой труд, а низкая рентабельность существующих предприятий не дает возможность их хозяевам нанимать работников и платить им высокую заработную плату. В этих условиях увеличение пособий только усугубляет ситуацию, косвенным образом увеличивая потенциальную стоимость рабочей силы, и поэтому усилия государства оказываются результативными только в социальной сфере: в улучшении условий жизни недееспособных слоев населения (больных, инвалидов, престарелых и детей). Найти же действенные способы уменьшения уровня растущей в течение всего XVII века безработицы, используя исключительно типичные для государственного подхода принудительные методы вовлечения пауперов в трудовую деятельность, не удается.

Постепенно в экономической жизни Англии формируется противоречие: с одной стороны капиталистическое предпринимательство нуждается в рабочей силе и не может эту потребность реализовать, а с другой - налоговое бремя государственной программы борьбы с пауперизмом и безработицей становится все более обременительной экономически, поскольку снижает рентабельность бизнеса. Социальный состав пауперов был достаточно неоднородным, включая в себя обезземеленных крестьян, разорившихся ремесленников, недееспособных лиц (престарелых, инвалидов, детей), а скорость, с которой пополнялись их ряды, превышала возможности государственной и частной благотворительности, а также потенциальные возможности их трудоустройства в сфере развивающегося капиталистического производства. Государственная политика по отношению к неимущим слоям населения, несмотря на бесконечное усовершенствование законодательной базы, сводилась к финансированию нетрудоспособных и принудительному трудоустройству физически полноценных пауперов. Тем не менее, подобная стратегия не устраивала предпринимателей, которые справедливо полагали рост налогов в пользу бедных обременительным и снижающим рентабельность бизнеса, а также пауперов, в общественном сознании которых постепенно складывается понимание востребованности их трудового потенциала, ошибочно расцениваемое общественным мнением как испорченность и желание паразитировать на честных тружениках и помощи государства. К тому же огромная армия безработных была очагом социальной напряженности, способной в любой момент привести к дестабилизации общества и нарушению гражданского правопорядка.

Совокупность вышеперечисленных факторов послужила причиной появления многочисленных проектов, авторы которых предлагали свои варианты решения проблемы пауперизма, переводя ее из государственной прерогативы в частную инициа-

тиву. В основном, авторами были бизнесмены-практики, меркантилисты по экономическим убеждениям, что самым существенным образом повлияло на их видение проблемы и способов ее решения. В этих условиях со второй половины XVII века на читательскую аудиторию обрушивается огромное количество трактатов, авторы которых предлагали оптимальные, с их точки зрения, способы решения социальных проблем и обогащения страны. А так как рассмотрение любых социальных вопросов предполагало учет огромного количества бедных людей, составляющих большую часть потребительского общества, то особое внимание уделялось проблеме ликвидации нищеты и безработицы. Общим для всех этих работ была установка на решение проблем безработицы с использованием тех экономических возможностей, которые представляются капиталистическим способом производства в рамках существующей политической структуры общества. Теоретическим базисом этих проектов были идеи и представления зрелого меркантилизма о трудовой деятельности человека как важнейшего фактора формирования стоимости продукции и о многочисленном и постоянно растущем населении как источнике национального богатства[8]. Среди таких проектов были «Предложения по найму и облегчению положения бедняков» Дж. Чайлда (1670), «Рассуждение, касающееся обеспечения бедных» М. Гэйла (1683), «Предложения по трудоустройству бедных» Т. Фермина (1678), «Очерк возможных способов, как дать людям выгоду в торговом балансе» Ч. Давенанта (1699), проанализированные известным отечественным историком Т. А. Павловой[9].

Катастрофический рост нищеты и безработицы вышеупомянутые мыслители связывали, во-первых, с неправильным соблюдением существующего законодательства, во-вторых, с внутренним несовершенством самих законов, особенно той их частью, которая предусматривала раздачу денежных пособий, а, в-третьих, с испорченностью нравов самих бедняков и отсутствием в их рядах надлежащей дисциплины. Чтобы исправить или искоренить вышеуказанные недостатки, они предлагали стимулировать трудовую активность пауперов посредством административно-принудительных, реже экономических мер. Эти меры включали в себя помещение бедняков в работные дома, насильственное распределение их по частным хозяевам, высылку на плантации, телесные наказания, то есть, как верно отметила Т. А. Павлова, «… ничем не отличались от методов «кровавого законодательства»[10].

К проектам подобного рода, на первый взгляд, можно отнести два малоизученных трактата Ричарда Хэйнса (1633-1685) и Роджера Норта (1653–1734). Тем не менее, их подход к решению проблемы безработицы и пауперизма, сочетающий предпринимательский прагматизм, филантропические мотивы и элементы утопического, делает целесообразным их более внимательное прочтение.

Филантропический по своей сущности проект по организации учреждений, представляющих симбиоз богадельни, исправительного и работного дома, содержался в работе Ричарда Хэйнса «Предложения об устройстве в каждом графстве благотворительно-работных домов как наилучшего средства усовершенствования льняных мануфактур» (1677)[11]. Трактат открывался жалобами на налоги, лежащие тяжелым бременем на приходах, на «толпы нищих, бродяг и всякого рода бездельников», на упадок сукноделия, и, главное, на то, что огромные средства, идут на закупку льняных изделий за границей. Автор, по его собственному утверждению, «набрался дерзости предложить план, воплощение в жизнь которого, устранило бы все вышеуказанные недостатки»[12].

Хэйнс считал, что в каждом из пятидесяти двух графств надо основать «благотворительно-работные дома», в которых физически неполноценные люди (как в

силу преклонного или юного возраста, так и по состоянию здоровья), будут задействованы в производстве изделий из льняного волокна и пеньки. Начальные средства на строительство и дальнейшее содержание этих домов предполагалось собрать посредством налога в пятьдесят шиллингов в год, которые, как был убежден автор «здравомыслящие люди не сочтут тяжелой обузой, особенно тогда, когда сопоставят эту ничтожную сумму с теми выгодами, которые принесет нации это нововведение»[13]. Мотивация Хэйнса исключительно филантропическая: он много рассуждает о пользе благотворительности и с воодушевлением заявляет, что «спасение миллионов душ – вот самая лучшая сделка, которую может заключить нация»[14]. Дополнительной мерой, необходимой для обеспечения работников сырьевой базой, по мысли Хэйнса, послужило бы повсеместное выращивание конопли и льна, а, для стимулирования реализации продукции благотворительных домов он предлагал обложить пошлиной в четыре или пять шиллингов каждый фунт импортируемых в Англию изделий из льна и пеньки – от тканей до корабельных снастей.

«Благотворительно-работные дома» Хэйнса выполняли две функции. Во-первых, исправительную – в них принудительно помещались правонарушители (за исключением тех, кто были виновен в убийстве и государственной измене) либо на всю жизнь, либо на несколько лет. Это, по мнению Хэйнса, приносило бы больше пользы, нежели чем клеймить, а затем выпускать их на свободу, чтобы они совершали новые преступления, или высылать их на плантации, откуда они практически сразу же возвращаются. Автор с нескрываемым возмущением писал о вопиющем случае, когда «из Ньюгейта выпустили более восьмидесяти преступников просто потому, что не знали, что с ними делать». Для того, чтобы «излечить этих дерзких бродяг от привычки жить в праздности и разврате, – продолжал он, – недостаточно Брайдвелла[15]. Работа – самое суровое наказание для них, и потому они должны содержаться в домах до конца своих дней, или до тех пор, пока не женятся и начнут вести достойный образ жизни»[16].

Основное же назначение «благотворительно-работных домов» Хэйнс видел в том, чтобы «облегчить положение одиноких бездомных людей, которых не принимают приходы, и несчастных родителей, забрав у них обременяющих их детей, предоставив и тем (бездомным – *И.Э.*), и другим (детям – *И.Э.*) кров и работу, и наставляя их в мирских и духовных вопросах. Родители же, могут проводить дни в покое, зная, что их дети получат необходимые навыки для того, чтобы стать честными тружениками, и научатся избегать соблазнов, которые обыкновенно приводят на виселицу»[17]. И любопытная деталь, выгодно отличающая труд Хэйнса от произведений других сторонников организации работных домов. Безработные бедняки и их дети содержатся в домах только до тех пор, пока у них не сформируются профессиональные навыки, и они не смогут самостоятельно обеспечивать себя и свою семью. Находясь же в стенах данного учреждения все, за исключением младенцев и дряхлых стариков, должны постоянно работать, причем исключение для них делается только потому, что, и то, и другое (младенчество и старость – *И.Э.)* довольно быстро заканчивается. К тому же, по-видимому, автор проекта не требует от работников исключительно педантичного выполнения обязанностей, а приветствует личную инициативу и изобретательность: «Наши ткани будут отменны и оригинальны… когда огромное множество человек работают на виду друг у друга, это не только способствует дисциплине, но и пробуждает в них стремление превзойти друг друга как в количестве, так качестве изделий»[18].

По плану Хэйнса к каждому дому должен быть приписан «способный, честный, благочестивый священник», который по

выходным и праздникам обучает детей чтению: и на этом собственно образовательная деятельность и заканчивается. Все дети, достигнув пяти лет, включаются в трудовую деятельность, так как в этом возрасте они уже в состоянии выполнять простейшие операции и окупать расходы на свое содержание. Любопытно то, что для детей Хэйнс предусматривает специальные прядильные механизмы, им же изобретенные, которые позволяют выполнять работу стоя, так как дети растут и для их здоровья вредно постоянно находиться в сидячем положении. Девочкам по достижении пятнадцати лет выделяется свободное время, чтобы постигать азы ведения домашнего хозяйства, а мальчики того же возраста обучаются искусству земледелия и различным ремеслам. Автор проекта горячо приветствует браки между трудолюбивыми простолюдинами, «воспитанными в строжайшей дисциплине», так как это увеличивает численность населения, а «чем больше людей, тем лучше».

Анализ особенностей рассмотренного проекта позволяет достаточно уверенно отнести его автора к сторонникам меркантилизма. Используемая в трактате аргументация свидетельствует о том, что Хэйнс выступает за введение протекционистских тарифов, принимает как аксиому теорию торгового баланса, в общих чертах понимает роль труда в создании товарной ценности: «Если мы ввозим много иностранных товаров, количество денег в стране уменьшается, потому мы должны вкладывать деньги в товары, нами же произведенные»[19]. При этом он уже достаточно хорошо понимает роль трудовой деятельности в создании продукта и его товарной ценности, что в большей степени характерно для представлений поздних меркантилистов. Следует отметить также не бескомпромиссно жесткое, репрессивное отношение Хэйнса с безработным и пауперам. Его позиция достаточно лояльна: он убежден, что участие в трудовой деятельности в сочетании с профессиональным обучением и нравственным совершенствованием, дает возможность обездоленным людям разорвать замкнутый круг нищеты и стать равноправным членом общества.

О жизни Роджера Норта известно немного. Выходец из знатной семьи, по своим политическим убеждения он примыкал к партии тори и в 1685 году был избран в парламент депутатом от Данвича. События 1688-1689 гг. прервали его политическую карьеру, и он вернулся в свое имение в Норфолке. Норт был увлекающимся и многогранным человеком: он коллекционировал книги и писал на самые различные темы от теории музыки до педагогики, и в разных жанрах – от эссе до биографии. Самым известным его произведением считается трактат «Жизнь Нортов», опубликованный после его смерти. Трактат «Рассуждение о бедных» о котором пойдет речь ниже, был опубликован в 1753, но, по словам издателя, «был написан достопочтимым автором незадолго до Революции (имеются ввиду события 1689 года – *И.Э.)* или несколькими годами позже»[20].

Существо предлагаемых Нортом мер борьбы с пауперизмом базируется на его критическом осмыслении статутов о нищих, начиная с елизаветинской эпохи и на анализе тенденций перераспределения земельной собственности во второй половине XVII века. По мнению Норта, «налог на содержание бедных был введен для того, чтобы пресечь распускаемые католической партией слухи о том, что Реформация выкорчевала из английской почвы христианскую благотворительность»[21] . Норт саркастически писал, что «законы *гипотетически* были недурны, но их практическое исполнение заметно уступает изначальному замыслу»[22]. Так, запас сырья, изымаемый у населения прихода для трудоустройства здоровых пауперов, «без зазрения совести проедался и пропивался недобросовестными чиновниками»; порка, пытка раскаленным железом, тюрьмы, виселицы – «не устранили воров-

ство и бродяжничество»; а «праздная жизнь не вызывала ни беспокойства, ни тени раскаяния, благодаря уверенности в том, что приход обязан выплачивать содержание»[23]. Категорическое неприятие мыслителя вызывал Акт 1662 года, последствия которого он сравнивал с тюремным заключением и даже рабством, в которое попали миллионы ни в чем не повинных людей: «Нет печальнее зрелища, чем толпы бедняков, насильно привязанные к одному месту и лишенные возможности поправить свое положение, отправившись туда, где их усердие может найти достойное применение»[24].

Еще Томас Мор писал об овцах, пожирающих людей, подразумевая разрушительную силу огораживания, действующую на структуру английского аграрного общества. В 1668 году огораживания и сгон крестьян с земель были узаконены актом парламента, что естественно ускорило процесс пауперизации населения и рост безработицы. Это прекрасно осознавал Норт, который с горечью писал о превратившихся в пастбища и «забывших прикосновение плуга плодородных полях, некогда бывших в общей собственности и возделываемых бедными людьми»[25]. Сам же Норт именовал деньги, полученные от занятия овцеводством «ленивым доходом», и подчеркивал, что «земельный интерес должен всегда и повсеместно иметь преимущество, коим сейчас завладела презренная торговля»[26].

Первое предложение Норта, сводилось к тому, чтобы обеспечить бедняков земельной собственностью. «Если бы каждый бедняк был собственником или держателем нескольких акров земли, он всегда (независимо от конъюнктуры на рынке труда – *И.Э.*) был бы обеспечен работой и мог бы содержать себя и свою семью», – писал мыслитель[27]. Между тем, после указа 1677 года, разрешающего превращать все долгосрочные аренды, по которым не мог быть представлен договор, в краткосрочные, лендлорды часто разрывали обычные отношения с мелкими крестьянами и заменяли их капиталистической арендой, тем самым умножая число нищих и безработных. В таких условиях предложение Норта становилось практически нереализуемым, т. к. оно, предполагало новое перераспределение собственности, что корне противоречило курсу государственной политики периода Реставрации на максимальную стабилизацию сложившихся в результате революции имущественных отношений. Во-вторых, обеспечение бедняков земельными наделами, пусть даже на условиях аренды, сделало бы их экономически более независимыми, и препятствовало бы формированию рынка труда в том объеме, который на конкретном этапе был необходим для развития промышленного и аграрного секторов, а, следовательно, противоречило интересам и крупной буржуазии и земельной аристократии. Вероятно тот факт, что Норт не прописал, за счет каких законодательных механизмов можно реализовать предложение, объясняется тем, что он и сам осознавал утопичность своего плана.

Вторая, более рациональная и продуманная в плане практической реализации мера, предполагала постепенную отмену действующего законодательства о бедных. Мыслитель предлагал определить некую хронологическую точку отсчета, то есть, время, начиная с которого все законы о бедных должны будут действовать только в отношении ныне живущих лиц вплоть до их смерти. Те, кто получает пособие, писал Норт, будут получать его, на них же будут распространяться Акт об оседлости и прочие законы. Иначе говоря, автор «Рассуждения о бедных» предложил блестящий социологический ход, посредством которого через несколько поколений неэффективные и приносящие вред законы безболезненно отомрут сами собой, исчезнув как ненужный рудимент.

Анализируя особенности предпринимательских проектов «полной занятости» можно выделить их следующие характер-

ные черты. Это стремление к максимально широкому вовлечению безработных и пауперов в трудовую деятельность; минимизация затрат на оплату труда и социальной помощи; попытки организовать массовое профессиональное обучение и целевую подготовку квалифицированных работников особенно из среды детей и молодежи. И все же проекты можно условно разделить на две группы. Большинство авторов можно охарактеризовать как «традиционалистов», так как их стратегия борьбы с пауперизмом, в целом, основывалась на тех же принципах, что и государственная политика. Их первоначальной целью было достижение максимальной рентабельности бизнеса, и, несмотря на то, что они не скупились на призывы к христианскому милосердию, мотив получения выгоды вытеснил даже намеки на филантропию. Едва ли был филантропом Джон Локк с его предложением, отправить бродяг в морской флот, а нищих в рабочие дома на три года исправительного труда. Знаменитый философ, как и большинство авторов проектов по устранению безработицы не мотивировал освобождение за счет труда желанием облегчить положение бедных. Решая проблему полноценного использования всех ресурсов, главной целью они полагали высокий уровень производительности, главным средством – полную занятость, а одним из побочных результатов – избавление от нищеты.

Авторов второй группы, к которым мы отнесем Р. Хэйнса и Р. Норта, осознавали, что пауперизм – это такое многогранное и сложное явление, что устранить его исключительно административно-силовыми методами невозможно. В целом, их подход к решению проблемы безработицы был достаточно либерален, так как они не воспринимали бедняков не как безликую и бесправную толпу, полноценных, свободных людей, способных самостоятельно распорядиться собственной трудовой инициативой. К сожалению, данное обстоятельство не освободило их проекты от существенных недостатков. Так, поверхностное понимание Р. Хэйнсом существа происходящих в экономике Англии процессов делает проект идеалистичным и абсолютно не реализуемым. В нем не закладывается предпринимательский механизм деятельности благотворительно-работных домов, экономический базис проекта зиждется на налоговой поддержке государства и на филантропическом энтузиазме организаторов. Утопичность проекта Хэйнса отлично иллюстрирует картина прекрасного будущего, к которому приведет воплощение в жизнь его плана: «… ни нужды в работе и хлебе для бедняков, ни бремени на приходах, ни нищих, ни преступников, … а тысячи сохраненных жизней, и что во сто крат важнее, чем все остальное, сотни тысяч спасенных душ»[28].

Р. Норт же предлагал использовать потенциал капиталистического способа производства: отменить малоэффективные законы, использовать деловую заинтересованность работников и повышать их профессиональный уровень, привлекать пауперов к трудовой деятельности через свободный рынок спроса и предложения, и даже обеспечивать материальным достатком и социальной защитой. В отличие от проекта Р. Хэйнса, предложения Норта позитивны в части призыва к постепенной отмене устаревшей законодательной базы, революционны и в то же время утопичны идеей усиления экономической независимости безработных и пауперов. Сама идея наделять земельной собственностью восходит к крестьянско-плебейским мечтаниям, но у Норта земельный надел – не альтернатива участию в промышленном производстве, а гарантия экономической независимости и безбедного существования. Иными словами, Норт выдвинул утопичную по реализации, но позитивную по существу идею: отменить обременительное для предпринимательства

налоговое бремя статутов о бедных, а минимальную социальную защиту неимущих переложить на них самих, обеспечив их для этого земельной собственностью. Тем самым, он предложил свой вариант разрешения противоречия между растущими безработицей и налогами для пауперов, с одной стороны, и недостатком рабочей силы сфере капиталистического производства, с другой.

ПРИМЕЧАНИЯ

[1] Мещерякова Н. М. Внеэкономическое принуждение в английских законах против рабочих и пауперов конца XVII- первой половины XVIII века // Вестник Московского университета. – 1970. – №5. – С. 60.

[2] О тюдоровской и стюартовской политике по отношению к пауперам см. Утевский Б. С. Принудительное регулирование заработной платы мерами уголовной репрессии в истории Англии // Ученые записки Всесоюзного заочного юридического института. – 1948. – №1; Мещерякова Н. М. К положению английского пролетариата в эпоху раннего капитализма // Вопросы истории. – 1972. – №9; Мещерякова Н. М. Работные дома в Англии первой половины XVIII века // Проблемы британской истории. – М., 1972; Штокмар В. В. Кровавое законодательство Тюдоров против обезземеленных масс Англии // Ученые записки Ленинградского университета. – 1951. – №130; Семенов В. Ф. Пауперизм в Англии XVI века по вопросу о пауперах // Средние века. – 1953. – №4; Nichols G. A history of the English poor law. – L., 1854; S. and B. Webb. The English poor law History. – L., 1963.; Marshall D. The English poor in XVIII century. – L., 1928: Jordan W. Philanthropy in England. 1480-1660. – L., 1959; Beier L. The problems of the poor in Tudor and early Stuart England. – Routledge, 1983; Snell K. D. Annals of the labouring poor: social change in agrarian England, 1660-1900. – Cambridge, 1987;. Hindle S. On the parish? The micro-politics of poor relief in rural England 1550-1750. – Oxford, 2008.

[3] Ribton-Turner Ch. A history of vagrants and vagrancy and beggars and begging. – L., 1887. – P. 91.

[4] Lipson E. Economic history of England. – L., 1947. – Vol. 3. – P. 484.

[5] Ribton-Turner Ch. A Op.cit. – P. 164.

[6] Мещерякова Н. М. Указ.соч. – С. 72.

[7] Davis J. C. Utopia and the ideal society. A study of English utopian writing 1516-1700. – Cambridge, 1983. – P. 307.

[8] О меркантилистической теории см. Плотников И. С. Меркантилизм. – М., 1999.; Блауг М. Меркантилизм. – М. 1996.; Холодилин К. А. Становление экономической теории в трудах меркантилистов. – М., 1992.; Mercantilist Theory and Practice: The History of British Mercantilism // ed. by L. Magnusson. – L., 2008; Wilson Ch. Mercantilism. – L., 1968; Heckscher E. Mercantilism. – L., 1955; Mitchell W. C. and Dorfman J. Types of Economic Theory: From Mercantilism to Institutionalism. – L., 1969.

[9] См. Павлова. Т. А. Джордж Беллерс и английская социально-экономическая мысль второй половины XVII века. – М., 1979. – С. 38-58; Cornish J. The life of Mr. Thomas Firmin. – L., 2008; Blaug M. The later mercantilists: Josiah Child and John Locke. – L., 1991; Blaug M. Pre-classical economists: Charles Davenant and William Petty. – L., 1991; Multamaki K. Towards Great Britain. Commerce and conquest in the thought of A. Sidney and Charles Davenant. – Helsinki, 1999.

[10] Там же. – С. 43.

[11] Труды Р. Хэйнса.: Haines R. The зrevention of poverty. – L., 1674; idem. Proposals for

building in every county a working alms-house or hospital as the best expedient to perfect the trade and manufactory of linen-cloth. – L., 1677; *idem.* A method of government for such public working alms-houses. – L., 1677; *idem.* A model for goverment for the good of the poor and the wealth of the nation. – L. 1678; *idem.* England wealth and prosperity proposed. – L., 1678.

[12] Haines R. Proposals for building in every county a working-alms-house … Dodo press, 2007. – P. 3.

[13] Ibid. – P. 9.

[14] Ibid. – P. 46.

[15] Брайдвелл — тюрьма в центре Лондона, существовавшая с 1618 по 1884 год.

[16] Haines R. Op.cit. – P. 11.

[17] Ibid. – P. 21.

[18] Ibid. – P. 41.

[19] Ibid. – P. 37.

[20] North R. A discourse of poor shewing the pernicious tendency of the laws now in force. – L., 1753. – P. VI.

[21] Ibid. – P. 4-5.

[22] Ibid. – P. 18.

[23] Ibid. – P. 17, 22.

[24] Ibid. – P. 35.

[25] Ibid. – P. 65.

[26] Ibid. – P. 68.

[27] Ibid. – P. 66.

[28] Haines R. Op.cit. – P. 46.

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

ДОЛГИЙ ПУТЬ ЧАЯ В РОССИЮ: 1690-е – 1910-е гг.

И. А. Соколов

Статья посвящена истории чая в XIX веке. Кратко описан путь от производства чая в Китае и доставка его в Россию. Показан объём поставок чая на русский рынок. Дано определение термина «цибик». Показаны также цены чая для конечного потребителя.

Ключевые слова
Чай, цибик, цыбик, международная торговля, Китай, Российская Империя, чайный оценщик, чайный маклер, караван, фольклор, кирпичный чай, плиточный чай, ярмарки, Товарищество «Караван», Товарищество «Преемник Алексея Губкина А. Кузнецов и Ко»

Чайные кусты изначально произрастали в Юго-Восточной Азии. Китайцы и японцы, а много позже – европейцы обратили внимание на ценное растение. В Европе чай не произрастал. Естественно возникала необходимость доставки ценного груза.

Первыми из россиян, в 1567 г., с неизвестным до того растением познакомились побывавшие в Китае казаки Петров и Ялышев[1]. Первые же поставки чая в Россию начались только с конца XVII в.

В начале XIX в. чай быстро распространяется по Империи, и к 1840-м годам становится доступным для населения продуктом[2]. Стоимость только официально ввезённого в Россию чая к 1840-м гг. составляла не менее 30 млн. руб.[3] – очень крупная сумма для того времени.

Даже хулитель России и русского быта маркиз Адольф де Кюстин, в своей книге «La Russie en 1839» («Россия в 1839»), опубликованной в 1843 г., отмечал: «Русские, даже самые бедные, имеют дома чайник и медный самовар и по утрам и вечерам пьют чай в кругу семьи <…> деревенская простота жилища образует разительный контраст с изящным и тонким напитком, который в нём пьют»[4].

Уже в первой половине 1880-х гг. стоимость легально ввезённого чая составляла порядка 340 млн. руб.[5] – колоссальная для того времени сумма. Скачок в потреблении чая был вызван не только ростом благосостояния людей; цена на чай весь XIX в. снижалась. Одной же из причин общего снижения цен было уменьшение расходов на транспортировку.

Чай, начав свой путь на плантациях, проходил сортировку и обработку на небольших фермах. Ферма строилась посреди чайных садов и, как правило, в два яруса: на нижнем этаже чай поджаривали, запуская процесс ферментации, а на верхнем – проветривали. Затем чай опускали вниз, где сортировали по качеству и

фасовали по ящикам[6].

Изначально чай продавался в приграничных районах и портах, но, после насильственного «открытия» Китая, европейцы стали заводить свои фактории во внутренних районах. Порой они просто покупали «фермы»-фабрики. Русские купцы к концу XIX в. также обосновались во внутренних районах Китая и скупили несколько фабрик и чайных плантаций.

Ключевое место в оценке чая занимали дегустаторы-оценщики (tea-tester), а в продаже – маклеры (tea-broker). Труд первых ценился больше всего, это была высокооплачиваемая элита. В конце XIX в. за один сезон профессиональный титестер зарабатывал от 7,5 до 10 тысяч рублей, не считая того, что полностью содержался и ублажался нанимателем.

Неудачная покупка «не того» чая у хитрых китайцев могла принести потери в десятки тысяч рублей. Система оценки чая была введена англичанами и ими же доведена до совершенства. Оценка прохода в покрашенной в чёрный цвет комнате со специальной системой подачи света. Оценивалось множество параметров – цвет чая, форма и скрученность листа, аромат. Даже отбрасываемые чаем блики, от падающего сверху света, учитывались при оценке качества товара[7].

К концу XIX в. существовало не менее 12 только **основных** маршрутов, по которым чай попадал в Россию, эти пути подробно описаны в одной из наших статей[8]. Чай поступал в Россию из Китая напрямую как караванами по суше, так и, позднее, по морю до дальневосточных портов.

Среди караванных путей было несколько маршрутов, где известный многим город Кяхта была лишь наиболее крупным, но не единственным центром. Правда именно Кяхта вошла в русские народные пословицы: «Кяхтинский чай, да Муромский калач – полдничает богач»[9]. В то же время в современных исследованиях имеется масса неточностей, когда фольклор XIX в. слепо смешивают с фольклором века XX[10].

Первые торговцы возили чай напрямую из Китая, несколько позже сформировался Всероссийский рынок чая. В период зарождения чайной торговли в нашей стране чай поступал в Россию даже с европейских ярмарок. Со второй половины XIX в. чай начали активно доставлять до Одессы морем. Периодически действовали пути доставки чая из Великобритании, и даже доставка русскими кругосветными экспедициями….

Исторически, однако, для России больше подходила доставка караванами, для Европы – морем. Оба пути были сложны для транспортировки. При доставке морем чай подвергался воздействию высокой влажности и морской соли. Пути в Россию шли, в основном, через пустынные и полупустынные территории, где даже летом климатические условия были нестабильными. Всё это рождало необходимость создать упаковку, способную сохранять чай на пути к потребителям.

Транспортировка чая осуществлялась в «цибиках» («цыбиках»). Цибик первоначально представлял собой ящик из плетённой травы, реже – деревянный ящик, оплетённый травой и, иногда, обшитый кожей. Такая упаковка позволяла эффективно сохранить чай при транспортировке.

Покупая цибик, купец часто приобретал «кота в мешке»: ему заявляли чай одной марки, а продавали другой. Вскрывать цибики не давали. Для проверки чая использовались специальные щупы с полой сердцевиной, которыми корзину с чаем или ящик протыкали. После извлечения щупа из него вытряхивали содержимое и пытались определить качество товара. Но и это работало не всегда: мошенники умудрялись засыпать чай слоями, смешивая качественный и плохой товар.

Помимо байхового чая существует чай кирпичный. Этот чай более низкого сорта, спрессованный в брикет. Плиточный чай даёт более сильный настой, имеет более терпкий вкус. Его до сих пор употребляют

кочевые народы Сибири и Средней Азии, заваривая, отломанные от чайного брикета кусочки, с молоком и/или маслом.

Такие плитки были довольно неприхотливы в транспортировке – их, порой, даже перевозили в обычных мешках, так как даже высокая влажность не могла сильно испортить товар. Русские, во второй половине XIX века, ввели в Китае особую технологию прессовки чая – лучше китайской.

Конечными пунктами пути чая долгое время были Ирбитская и Нижегородская ярмарки. Здесь велась крупно- и мелкооптовая торговля. Затем купленный чай поступал в города, где продавался в развес конечному потребителю. Во второй же половине XIX в. чай стал доставляться на чаеразвесочные фабрики чайных фирм в крупных городах империи.

Цены на чай в течение всего XIX в. падали. Это заставило продавцов начать позиционировать свои чаи на разные категории населения. К концу XIX столетия у крупных фирм имелся самый разнообразный ассортимент от нескольких десятков до двух сотен разных ***марок*** чаев[11]. Их продавали от полутора копеек (!) в бумажном мешочке, до десятков рублей за различные «царские» и «императорские» чаи в стеклянных, жестяных и даже хрустальных чайницах.

Путь ящика с чаем был тернист, но позволил к концу XIX в. чаеторговым фирмам сколотить многомиллионные капиталы. Многие чаеторговцы начинали свою торговлю с одного-двух цибиков в год, которые развешивались в грязные клочки бумаги на ручных весах. К началу XX в. чаеторговые фирмы, выросшие из семейного бизнеса, продавали расфасованный товар как в бумажных пакетиках за полторы копейки, так и в дорогом хрустале за десятки рублей.

ПРИМЕЧАНИЯ

[1] Субботин А. П. Чай и чайная торговля в России и других государствах: производство, потребление и распределение чая. – СПб., 1892. – С. 189.

[2] Соколов И. А., Назукина А. А. Чай и водка в русском быту второй половины XIX – начала XX века. – М., 2008. – С.5-7.

[3] Субботин А. П. Указ. соч. – С. 211-226, см. также диаграммы 1-2 в прил. к кн.

[4] Кюстин А. де. Россия в 1839 году: В 2 тт. – М., 1996. – Т.1. – С. 317; см. также: Кюстин А. де. Николаевская Россия. – М., 1990.

[5] Субботин А. П. Указ. соч. – С.211-226, см. также диаграммы 1-2 в прил. к кн.

[6] Процесс обработки чая подробно описан в рекламной продукции дореволюционных чаеторговых фирм и, порой, снабжался качественными чёрно-белыми фотографиями. См., к прим.: Прейскурант Товарищества «Караван», Москва. – М., б/г.

[7] Субботин А. П. Указ. соч. – С. 290-306.

[8] Соколов И. А. Пути транспортировки чая в Российскую империю и внутри неё: конец XVIII – начало XX веков. – В приложении к кн.: Соколов И.А., Назукина А.А. Чай и водка в русской рекламе XIX – начала XX веков. – М., 2008. С.53-55, и др.

[9] Имеется множество различных пословиц, посвящённых чаю, его месту в русском быту и т. д. См.: Даль В. И. Пословицы русского народа: Сборник. В 2-х тт. – М., 1984. Т. 2. – С. 233, 241, 260 и др.

[10] Симакова М. С. Традиционная поэтическая образность (чай, сласти) в любовных частушках: Дис. … канд. филолог. наук. – М., 2006. – С.24-25 и др.

[11] См., например, образцы этикетов фирмы «Преемник Алексея Губкина А. Кузнецов и Ко», хранящиеся в ЦИАМ. – Ф.764.– Оп.1. – Д.10.

УДК 94(47).083
ББК 63.3(2)534

РЯЗАНСКИЙ СИНОДИК 1914-18 гг. Часть 1. ВОИНЫ, УМЕРШИЕ В РЯЗАНСКИХ ЛАЗАРЕТАХ И ГОСПИТАЛЯХ В 1914-1918гг.[1] *(по метрическим книгам церквей г.Рязани за 1914-18 гг.[2])*

А. И. Григоров

В данной работе выявлены списки умерших в рязанских лазаретах и госпиталях и погребенных в Рязани в 1914-18гг. российских воинов и военнопленных чинов австрийской и германской армий, составленные на основании историй болезни рязанских госпиталей и метрических книг рязанских церквей за 1914-18гг.

Ключевые слова
Рязанские кладбища, 1 Мировая война, рязанские госпиталя, раненые и больные воины, братские могилы времен 1 Мировой войны

1914 год

кн.25

Александро-Невская больничная церковь, 1914 год

Смерти военнослужащих в рязанских леч.учреждениях (начиная с 16 июля 1914 года – начало Великой войны)[3]

/…/ Июля 20/22 призванный по мобилизации запасной н/чин из кр-н Касимовского уезда Погостинской волости д. Полухтиной Исидор Сергеев **Гришуков** 35 от отравления древесным спиртом, на Лазаревском кл.

июля 24/24 призванный запасной н/чин Иван Яковлев **Харин** 30 от отравления денатурированным спиртом –«»-

июля 29/31 н/чин 285-го пехотного Мценского полка из кр-н Ряжского уезда Марчуковской волости и села Еремей Назаров **Дрянин** 35, доставлен в бессознательном состоянии после употребления неизвестного спирта –«»-

июля 30 /1 августа – н/чин 78-го запасного пех.батальона из кр-н Рязанского уезда Мурминской волости и села Василий Павлов **Блатов,** 32 лет, от флегмоны шеи –«»-

августа 2/4 запасной рядовой 3-го Заамурского железнодорожного полка из кр-н Рязанского уезда Ямской волости д. Турлатовой Иван Ефимов **Горячев** 27 лет, от менингита –«»-

августа 3/5 запасной н/чин из кр-н Рязанского уезда Шумошинской волости и села Полян Егор Семенов **Деев** 28 лет от отравления спиртом –«»-

августа 17/19 запасной мл унтер-офицер 137-го пехотного Нежинского полка Федор

Федоров **Поборцев** 28 лет от рожи –«»-

сентября 2/4 раненый рядовой Колыванского полка переведенный из лазарета Рязанского губ. земства Степан Яковлев **Зинин** 40 от пиелии –«»-

сентября 4/6 раненый эвакуированный с театра военных действий ефрейтор 140-го пехотного Зарайского полка Пантелеймон Федотович **Авданин** 29 лет, от мозгового абсцесса –«»-

сентября 16/18 рядовой 9 роты 138 пехотного Болховского полка Кондратий Козмич **Ховдей** 24 лет, от туберкулеза, на Лазаревском

сентября 27/29 раненый ефрейтор 82-го пехотного Дагестанского полка Иван Митрофанов **Сафронов** 25 лет от воспаления мозга, -«»-

сентября 29 /1 октября раненый рядовой 28-го пехотного Полоцкого полка Филипп Николаев **Белолипецкий** 29 лет, от брюшного тифа, -«»-

октября 26/28 раненый рядовой 59-го пехотного Люблинского полка Василий Трофимов **Шумейко** 25 лет, от гангрены, -«»-

октября 24/26 ратник 2 разряда 208-го запасного пехотного батальона Яков Иванов **Карпов** 24 лет, от отравления спиртом –«»-

ноябрь 10/12 рядовой 78-го запасного пехотного батальона Федор Иванов **Барабанов** 26 лет, от брюшного тифа –«»-

ноября 5/ 22 в/пленный нижний чин Австрийской армии Евангелического в-исповедания Яков **Вольф**, 24 лет, от брюшного тифа, на Лазаревском

ноября 23/25 рядовой слабосильной команды 78-го запасного пехотного батальона Андрей Васильев **Тарасенко** 27 лет, от чахотки, -«»-

ноября 27/29 сверхсрочный фейерверкер 35-й артиллерийской бригады Иван **Жещук** по виду 30, доставлен умершим, -«»-

ноября 28/30 рядовой 14-го Сибирского полка 7 роты Петр Семенович **Воеводин** по виду 27 лет, доставлен в бессознательном состоянии, от брюшного тифа, -«»-

декабря 3/5 рядовой 109-го пехотного Волжского полка пулеметной команды из кр-н Минской губернии Инзминского (?) уезда Явинецкой волости деревни Задобриха Василий Андреев **Свиридович** 23 лет, от брюшного тифа, -«»-

декабря 11/13 раненый рядовой штаба 16-го армейского корпуса Степан Михайлов **Елисеев** (возраст не указан) от туберкулеза гортани, -«»-

декабря 20/22 прикомандированный к управлению Рязанского уездного в/начальника молодой солдат 6-го запасного кавалерийского полка Максим Павлов **Семкин,** 37 лет, от сыпного тифа, -«»-

декабря 23/26 рядовой 6 роты 78-го запасного пехотного батальона Филипп Пименов **Артамонов** 28 лет, от порока сердца, -«»-

декабря 23/26 молодой солдат 1 роты 79-го запасного пехотного батальона Михаил Кирилов **Андросов** 21 года от крупозного воспаления, -«»-

декабря 29/31 рядовой 55-й артиллерийской бригады Яков Дмитриев **Панкратов** 29 лет, от туберкулеза, -«»-

Введенская смерти 1914 г.

(они вклеены на «Владимирская Семинарская»)

Смерти

Сентября 1/5 рядовой 88-го пехотного Петровского полка из кр-н Тверской губернии Кашинского уезда Медведевской волости д. Подорванова Михаил Андреев **Зиновьев** 25 лет, от столбняка, на Скорбященском

Ноября 6/9 рядовой 138-го пехотного Болховского полка из кр-н Тамбовской губернии Темниковского уезда Куминской волости и того же села Илья Александров **Бобылев** 33 лет, от брюшного тифа, на Скорбященском

Ноября 30/декабря 2 лежавший на излечении в Рязанском госпитале Всероссийского союза городов, Костромской губернии Нерехотского уезда д. Корпея кр-н Ва-

силий Дмитриев **Лапшин** (возраст не указан) от отека легких, на Скорбященском

Ноября 30/ декабря 2 лежавший на излечении в Рязанском госпитале Всероссийского союза городов, Тамбовской губернии Липецкого уезда Бутырской волости села Головщино кр-н Ефимей Федоров **Двуреченский (**возраст не указан) от столбняка –«»-

23/25 лежавший на излечении в Рязанском госпитале Всероссийского союза городов рядовой 204-го Ардаганско-Михайловского полка из кр-н Орловской губернии Елецкого уезда д. Баскакова Сергей Петров **Лысин** (возраст не указан) от слабости сердца –«»-[4]

Кн.26
Лазаревская

Смерти
Октябрь 26/28 ефрейтор 244-го пехотного Красноставского полка Петр Тимофеев **Ермаков** из крестьян Тамбовской губернии Моршанского уезда Огласовской волости д. Огласовой, 33 лет, от заражения крови, по отношению Николаевской при пансионе Рязанской 1-й гимназии церкви священника о.Сергия Соколова, на Лазаревском кл.

Николо Ямская Новая

Смерти
Октябрь 10/11 из крестьян Харьковской губернии Лебедянского уезда Белынецкой волости с. Старского (?) эвакуированный раненый унтер-офицер 137-го пехотного Болховского полка Тихон Филипов **Лукин** 30 лет, от кори, на Скорбященском[5]

Кн.27
Старая Никольская Ямская

Смерти –
ноябрь 3/5 из крестьян Рязанской губ Сапожковского уезда Можаровской волости с. Б. Можар Иван Иванов Ожерельев 24 от столбняка на Скорбященском

Кн.28
Скорбященская 1914 г.

Смерти
декабря 8/11 раненый н/чин бомбардир 6-й Сибирской стрелковой артиллерийской бригады Николай Акимов **Бобылев** 23 от воспаления …?… по отношению гл.врача 2-го Рязанского лазарета Зем.союза от 8 дек.1914 г., в отдельной могиле, на Скорбященском кладбище.[6]

1915 год

кн.29
Александро Невская больничная

Смерти
Декабря 24 1914 / 1января 1915 - рядовой 147-го пехотного Самарского полка Геунгардт Генрихович **Лунц** 23 лет, лютеранского вероисповедания, от сыпного тифа, на Лазаревском

Января 12/14 рядовой 6 роты 208-го запасного пехотного батальона Дмитрий Михайлов **Ванюшкин** 43 лет, от воспал легких –«»-

Января 12/14 рядовой 10-го Туркестанского полка 5 роты Митрофан Евдокимов **Андреев** по виду 30, от воспаления почек,

29/31 ратник 6 роты 79-го запасного пехотного батальона Яков Дмитриев **Сазонов** 26 лет, от чахотки, -«»-

февраля 8/17 рядовой 138-го пехотного Болховского полка Сергей Трофимов **Луньков** из мещан г. Сумы Харьковской губернии, по виду 30 лет, скоропостижно, -«»-

марта 13/17 раненый рядовой 4-го Кавказского стрелкового полка Лаврентий Яковлев **Васильков** из кр-н Самарской губернии Новоузеньского уезда Возмарской волости дер. Смеловки по виду 30 лет, от тромбоза головного мозга, -«»-

марта 15/17 мл.унтер-офицер 80-го запасного пехотного батальона Абрам Ми-

хайлов **Маркелов** 31 года от воспаления брюшины, -«»-

марта 21/23 рядовой 1 роты 78-го запасного пехотного батальона Павел Клементьев **Березной** 21 года, от пиелии на почве рожи, -«»-

марта 22/24 молодой солдат 12 роты 79-го запасного пехотного батальона Степан Ефимов **Кузнецов** 20 лет, от общего туберкулеза, -«»-

марта 29/31 раненый рядовой Лейб-гвардии Литовского полка 7 роты Константин Антонов **Филимонов** 22 от рожи, -«»-

апрель 11/13 рядовой 59-го пехотного Люблинского полка 15 роты Александр Иванович **Санников** 29 лет от туберкулеза –«»-

апреля 13/15 раненый переведенный из 3-го Рязанского лазарета ратник 153-й пешей Воронежской дружины Василий Гаврилов **Петин** 43 от уремии –«»-

апреля 24/27 стрелок 11-го Сибирского стрелкового полка из кр-н Владимирской губернии Александровского уезда Нашпальской волости дер. Семеновской Павел Степанов **Арефьев** 32 лет от паралича сердца –«»-

апреля 27 /2 мая запасной рядовой 12-го стрелкового полка нестроевой роты Василий Максимов **Никитин** 25 лет, от сыпного тифа –«»-

апреля 27/2 мая молодой солдат 6 роты 78-го запасного пехотного батальона Яков Егоров **Курган** 20 лет, от неопределенного тифа –«»-

июня 3/6 запасной переведенный из 3-го Рязанского лазарета Герасим Алексеев **Ребров** 24 лет, от рожи –«»-

июня 4/9 молодой солдат 79-го запасного пехотного батальона 8 роты Михаил Иванов **Черняев** 21 года, от воспаления брюшины –«»-

июня 14/16 рядовой штаба 3-й Армии 3-й рабочей телеграфной роты Павел Васильев **Крючков** 38 лет, от чахотки –«»-

июня 14/16 молодой солдат 208-го запасного пехотного батальона Егор Петров **Трупяков** 22 лет, от пиелии –«»-

июня 22/24 рядовой 79-го пехотного Куринского полка 15 роты из кр-н с. Незнамова Ряжского уезда Троице-Лесуновской волости Иван Никитин **Чистяков** 28 лет, от сыпного тифа –«»-

июня 19/26 молодой солдат 208-го запасного пехотного батальона Борис Егоров **Попов** 19 лет, от скарлатины –«»-

июня 27 /2 июля рядовой 11-го стрелкового полка доставленный из 1-го Рязанского лазарета Петр Иванов **Скорняков** 30 лет, от сыпного тифа –«»-

июль 1/6 рядовой 54-го пехотного Минского полка Федор Васильев **Левушкин** 28 лет, от сыпного тифа, -«»-

июля 2/6 рядовой 17-го стрелкового полка 7 роты Гавриил Сергеев **Цыплаков** 34 лет, от раны, -«»-

июля 6/9 прапорщик 79-го запасного пехотного батальона Михаил Иванович **Иванов** 23 лет, скоропостижно, на кладбище Троицкого монастыря

июля 13/16 рядовой 28-го пехотного Полоцкого полка из кр-н Оребургской губернии Челябинского уезда Маси…?..ской волости и села Алексей Иванов **Зобичаев** 30 лет, доставлен умершим, на Лазаревском

июля 10/16 писарь 78-го запасного пехотного батальона из мещан г. Касимова Владимир Иванович **Селиванов** 31 года, утонул в р. Оке, тело отправлено для погребения на Всехсвятское кладбище г. Касимова

июля 20/23 рядовой 190-го пехотного Очаковского полка 1 роты из кр-н Тобольской губернии Ишимского уезда Усовской волости с. Александрова Павел Алексеев **Ворохов**, 23 лет, доставлен умершим, на Лазаревском

июля 29/31 ефрейтор 79-го запасного пехотного батальона Александр Филиппов **Харьков** 35 лет, скоропостижно –«»-

июля 28 / 3 августа раненый рядовой 162-го пехотного Ахалцыхского полка Александр **Дауженко** 27 лет, от столбняка –«»-

августа 5/8 эвакуированный рядовой

Лейб-гвардии Ея Величества Кирасирского полка Иван Александров **Ильюшкин** 38 лет, от язвы желудка –«»-

августа 7/10 ратник 2 роты 198-го запасного пехотного батальона из кр-н Калужской губернии Жиздринского уезда Плахинской волости д. Старица Дмитрий Ильич **Капрыков** 34 лет, от воспаления легких, -«»-

августа 9/11 рядовой учебной команды 208-го запасного пехотного батальона Василий Дмитриев Леонтьев 19 лет, от сыпного тифа –«»-

августа 27/30 ратник 4 роты 680-й Полтавской пешей дружины Иосиф **Сапрыкин** 38 лет, от желудочного катарра –«»-

августа 28/5 сентября рядовой 386-го (? – именно так) Сибирского стрелкового полка Феодор Венедихтов **Екимов** 24 лет, от воспаления легких –«»-

августа 30/5 сентября запасной доброволец из кр-н Ломжинской губернии Островского уезда д. Носятов Александр Иванов **Липко,** католического в-исповедания, 17 лет, от острого воспаления кишечника, -«»-

сентября 2/6 рядовой 15-го пехотного Шлиссельбурхского полка 3 роты Григорий Иванов **Воруша,** 22 лет, от туберкулеза почек, -«»-

сентября 7/10 молодой солдат 78-го запасного пехотного батальона Матвей Артемьев **Версобов** 19 лет, от пиелии –«»-

сентября 8/10 ефрейтор 198-го запасного пехотного батальона Иван Васильев **Дмитриев** 39 лет, от гастроэнтерита, -«»-

сентября 13/17 раненый рядовой 189-го пехотного Измайловского полка Карп Трофимов **Егоров** 25 лет, от пиелии

сентября 23/26 ратник 5 роты 208-го запасного пехотного батальона Павел Иосифович **Хорошиков** 22 лет, от азиатской холеры

сентября 25/29 сиделка у раненых губбольницы из кр-н Рязанского уезда Болошневской волости и села Христина Голохтионова **Короткова** 37 лет, от азиатской холеры, на Лазаревском (приписка – «тело по разрешению кладб. нач-ва выкопано и перевезено для захоронение на кл. с. Болошнево ноябр.15»)

сентября 27/1 октября рядовой 79-го запасного пехотного батальона Павел Григорьев **Аникеев** 20 лет от азиатской холеры, на Лазаревском

сентября 26 / 1 октября ратник 2 роты 250-го запасного пехотного батальона Василий Акимов **Тюленев** 29 лет, от пиелии, -«»-

сентября 30/3 октября ратник 78-го запасного пехотного батальона Федор Иванов **Алексеенко** 19 лет, от острой головной водянки и гастроэнтерита

октября 2/8 рядовой 150-го пехотного Таманского полка 8 роты Александр Андреев **Лавуркин** из кр-н Скопинского уезда Полянской волости с. Мшанки 22 лет, от раневого столбняка, -«»-

октября 9/15 ратник 2 роты 78-го запасного пехотного батальона Николай Платонов **Шевцов** 24 лет, от острого желудочно-кишечного катарра, -«»-

октября 7/18 ратник 8 роты 79-го запасного пехотного батальона Федор **Генаралюк** 25 лет, от дизентерии, -«»-

сентября 26 /18 октября ратник 78-го запасного пехотного батальона Павел Тимофеев **Кривоносов** 40 лет, от асфиксии на почве геморагии из желудка, -«»-

октября 10/18 рядовой 225-го пехотного Ливенского полка из кр-н Вятской губернии Малмыжского уезда Мереновской волости с. Слутка Илья Петров **Орехов** 20 лет от сыпного тифа, -«»-

октября 19/24 рядовой Рязанской команды выздоравливающих Иустин Иванов **Бурачевич** 36 лет, от рожи, -«»-

октября 22/29 ратник 5 роты 208-го запасного пехотного батальона Матвей Васильев **Лахтионов** 20 лет, от брюшного тифа –«»-

октября 27 /2 ноября рядовой 4 роты 78-го запасного пехотного батальона Илья Николаев **Пожнев** 39 лет, от острого энтерита, -«»-

ноябрь 4/9 рядовой раненый 2-го Гренадерского полка Павел Васильев **Сомов**

27 лет, от сыпного тифа, -«»-

ноября 4/9 раненый рядовой 2 роты Офицерского стрелкового полка Яков Магнусович **Агувер** лютеранского в-исповедания, 20 лет, от общего истощения, -«»-

ноября 11/16 ратник 2 разряза 3 роты 250-го запасного пехотного батальона Виктор Павлов **Данич** 23 лет, от воспаления легких, -«»-

ноября 11/16 рядовой 8 роты 78-го запасного пехотного батальона Петр Федосович **Зайцев** 21 года, от рожи, -«»-

ноября 10/16 рядовой Рязанской команды выздоравливающих Андрей Михайлов **Крутов** 22 лет, от брюшного тифа, -«»-

ноября 7/16 ратник 78-го запасного пехотного батальона Леонтий Захаров **Иванчин** 22 лет, от крупозной пневмонии, -«»-

ноября 18/22 рядовой 37-го Сибирского стрелкового батальона Петр Маркович **Крикович** 19 лет, от туберкулеза, -«»-

ноября 21/26 умерший в пути следования в/пленный рядовой 54-го пехотного полка Австрийской армии Франц **Пружал** лютеранского в-исповедания, доставлен умершим, -«»-

ноября 21/26 в/пленный н/чин 95-го пехотного полка Австрийской армии Юзеф **Окас**, лютеранского в-исповедания, доставлен умершим, -«»-

ноября 23/29 ефрейтор 6-й Сибирской горной артиллерии (? – именно так) Марк Андреев **Фурс** 25 лет, от общего истощения, на Скорбященском

декабрь 15/22 рядовой 27-го Сибирского стрелкового полка 5 роты Алексей Егоров **Сотченков** 31 года, от рожи, на Лазаревском

(в конце 3 части метр. книги вписано др. рукой:

«марта 25/31 в/пленный австрийский солдат мадьяр Хорват **Болатс** реформатского вероисповедания, 35 лет, от желудкишечного катара, на Лазаревском.

мая 22/27 ратник 5 роты 78-го запасного пехотного батальона Кирилл Антонов **Крылов** 29 лет, от воспаления брюшины, на Лазаревском»)

Благовещенская

Смерти

Июль 2/5 рядовой 10-го Сибирского стрелкового полка, кр-н Московской губернии Бронницкого узда Загороновской волости д. Кузнецовой Федор Николаев **Сорокин** 22 лет, от чахотки, на Лазаревском

Борисоглебская

Смерти

Августа 25/27 рядовой 227-го пехотного батальона в/пленный происходящий из Густена в Галиции Ануфрий **Мулярский**, православного вероисповедания, 42 лет, на Лазаревском

Введенская

Смерти

Января 25/27 находившийся на излечении в Рязанском госпитале Всероссийского союза городов н/чин из кр-н Оренбургской губернии Челябинского уезда д. Скоробогатова Матвей Яковлев **Колесников** 27 лет, от воспаления почек, на Скорбященском

Февраля 6/8 рядовой 18-го Сибирского полка из кр-н Иркутской губернии Нижнеудинского уезда Танчуйской волости с. Худобка Захар Макаров **Гурченко** 35 лет, от гангрены стопы, на Скорбященском

Апрель 19/22 рядовой 1 роты 78-го запасного пехотного батальона Сергей Васильев **Ларионов** 28 лет, от огнестрельной раны, на кладбище Рязанского Спасского монастыря

Апреля 25/26 рядовой 137-го пехотного Нежинского полка из кр-н Сапожковского уезда Желобово-Борковской волости с. К-Борково Петр Гаврилов **Акимкин** 30 лет, от паралича сердца, на Скорбященском

май 8/10 ст. унтер-офицер 13-го Финляндского полка из кр-н Пронского уезда Запольской волости д.Арсенова Аким Иванов **Игнатьев** 30 лет, от паралича сердца, -«»-

мая 17/19 ефрейтор 17-го саперного

батальона 3 роты из кр-н Зарайского уезда Иван Николаев **Городничев** 25 лет, от цынги, -«»-

мая 29 /1 июня лежавший на излечении в Рязанском госпитале Всероссийского союза городов рядовой Степан Васильев **Тирон** из кр-н Бессарабской губернии Кишеневского уезда Бужурской волости д. Мыдынешт 23 лет, от столбняка, на Скорбященском в отдельной могиле

мая 30/1 июня лежавший на излечении в Рязанском госпитале Всероссийского союза городов рядовой Георгий Васильев **Ковалев** из кр-н Пензенской губернии Краснослободского уезда Будоршановской волости пос. Мошина, 28 лет, от воспаления легких, на Скорбященском

июнь 2/4 лежавший на излечении в Рязанском госпитале Всероссийского союза городов рядовой Александр Михайлов **Колташов** из кр-н Уфимской губернии Бирского уезда Байкинской волости того же села, 25 лет, от от тифа неопределенной формы, на Скорбященском

июня 4/6 лежавший на излечении в Рязанском госпитале Всероссийского союза городов рядовой Василий Игнатов **Чумичев** из кр-н Орловской губернии Елецкого уезда Дрызгаловской волости д.Казачья 34 лет, от туберкулеза, -«»-

июня 16/18 рядовой Иван Сергеев **Седых** из кр-н Воронежской губернии и уезда села Каширского 43 лет, от брюшного тифа осложненного туберкулезом легких, -«»-

июня 19/21 рядовой 74-го Ставропольского полка из кр-н Вятской губернии Котельничского уезда Петровской волости д.Птуховщина Даниил Трофимов **Берсенев** 27 лет, от гнилокровия,-«»-

июль 6/9 лежавший на излечении в Рязанском госпитале рядовой Николай Иванов **Федоров**, из кр-н Иркутской губернии Балаганского уезда Верх-Булайской волости 38 лет, от брюшного тифа, на Скорбященском, по отношению госпиталя № 1020

августа 6/8 н/чин Александр Федоров **Ракотин** из кр-н Саратовской губернии Царицынского уезда Отродиской (?) волости д. Стасюнка 22 лет, от столбняка, -«»-

августа 21/23 рядовой 18-го Сибирского стрелкового полка 15 роты ПетрСеменов **Городничев** из кр-н Тобольской губернии Таркского уезда Такмыцкой волости д. Бзовки 22 лет, от брюшного тифа, -«»-

сентября 8/10 рядовой 193-го Свияжского полка Александр Васильев **Ситников** из кр-н Нижегородской губернии Балахнинского уезда Больше-Песочинской волости д. Соболька, 40 лет, от столбняка, -«»-

октября 13/15 рядовой 140-го пехотного запасного батальона 8 роты Матвей Никаноров **Бутуев** из кр-н Херсонской губернии Корсунского уезда Троицкой волости с. Озимок, 19 лет, от воспаления легких, -«»-

октября 18/20 рядовой 160-го пехотного Абхазского полка Гавриил Александрович **Бобылев** из кр-н Тверской губернии дер. Подорванова 33 лет, от столбняка, -«»-

ноябрь 13/15 рядовой 37-го Сибирского стрелкового батальона 8 роты Георгий **Арабули**, уроженец Тифлисской губернии Телавского уезда д. Кистаури, 19 лет, от туберкулеза легких, -«»-

ноября 28/29 рядовой 16-го Сибирского стрелкового запасного батальона Михаил Ефимов **Агафонов**, из кр-н Енисейской губернии Канского уезда д. Упер, 20 лет, от воспаления легких, -«»-

декабря 14/? рядовой 170-го запасного пехотного батальона Кирилл Григорьев **Моисеев** из кр-н Пензенской губернии Городищенского уезда с. Бичкелей, 19 лет, от воспаления легких, -«»-

декабря s рядовой 38-го Сибирского стрелкового запасного батальона 7 роты Захар Никифоров **Большаков** из кр-н Томской губернии Барнаульского уезда д. Паина, 19 лет, от воспаления легких и выпотного плеврита, -«»-

декабря 8/10 рядовой 23-го Сибирского стрелкового полка Василий Михайлов **Шепилин**, из кр-н Пермской губернии

Кунгурского уезда с. Тазовского той же волости, 20 лет, от брюшного тифа, на Скорбященском

Кн.30
Владимирской семинарской 1915 г.

Смерти
(за февраль – сентябрь записи не сохранились)

Октября 18/20 ратник 2 разряда 78-го пехотного запасного батальона из кр-н Волынской губернии Обручского уезда с. Антоновичи Иаков Кондратов **Пузей** 32 лет, от воспаления легких, духовником Учит. Семинарии, на Скорбященском кладбище

Октября 23/25 рядовой 79-го пехотного запасного батальона из кр-н Волынской губернии Староконского уезда с. Корощенки Евфимей Степанов **Тимощук**, 29 лет, от воспаления легких, на Скорбященском

Октября 26/28 из кр-н Нижегородской губернии и уезда с. Старо-Ликеева рядовой 79-го пехотного запасного б-на Михаил Федоров **Мухин**, 21 года, от воспаления легких, на Скорбященском

ноябрь – смертей военнослужащих не было

декабря 2/4 в/пленный, рядовой 12-го Гонведского полка Австрийской армии, православный (руссин) Димитрий **Мехасюк** из села Боркуш в Венгрии, 22 лет, от воспаления легких, на Скорбященском

декабря 12\14 рядовой 79-го пехотного запасного б-на из мещан Пермской губернии г. Екатеринбурга Александр Федоров **Терентьев,** 38 лет, от туберкулеза легких, на Скорбященском

декабря 30/31 рядовой 250-го пехотного запасного б-на из крестьян Томской губернии Барнаульского уезда д. Криво Прокопий Григорьев **Рюмин** 30 лет, от брюшного тифа, на Скорбященском

Воскресенская 1915 г.

Смерти

Апрель 20/ Март 7 прапорщик 62-го Суздальского полка Мстислав Степанович **Яхонтов** 26 лет, от ран полученных в сражении с неприятелем, на Скорбященском

Ильинская 1915 г.

Смерти

Декабрь 11 1914 / январь 28 1915 г. поручик 137-го пехотного Нежинского полка Владимир Антонович **Кожуховский** 31 года, убит в сражении, полковым священником Владимиром Актовым на Лазаревском кладбище

Лазаревская кладбищенская 1915 г.

Смерти

Января 20/30 капитан 104-го пехотного Устюжского полка Михаил Алексеевич **Аристов** 50, от двух ранений разрывными пулями, по свидет. протоиерея Александро-Невской церкви что при Петроградской Александровской общине сестер милосердия Красного Креста от 23 янв. 1915 г. №10, на Лазаревском кл.

Март 28/30 рядовой 5-го арм.корпуса 22-й рабочей роты Василий Федоров **Линьков** из кр-н Пензенской губернии Краснослободского уезда и волости дер. Желтоножки, 33 лет, от рака, по отношению гл. врача 46-го сводного эвакогоспиталя от 28 марта 1915 г. №961, на Лазаревском

Августа 5/8 рядовой 198-го пехотного запасного батальона Петр **Чирков,** из крестьян Вятской губернии и уезда, 34 лет, от разрыва сердца, по отношению ком. 198-го зап. б-на №7801 от 8 августа

Августа 9/10 рядовой 273-го пехотного Богодуховского полка Роман Иванов **Цыбулкин** из кр-н Томской губернии и уезда Бугринской волости с. Павина, от ранений осложненных столбняком, по отношению гл.врача сводного эвакогоспиталя №2323 от 10 августа, на Лазаревском

Августа 6/11 ефрейтор 227-го пехотного Епифанского полка Владимир Александров **Каргин** из кр-н Пермской губернии

Екатеринбурского уезда Кашитанской волости и завода, 22 лет, от паралича сердца, по отношению гл. врача 46-го сводного эвакогоспиталя от 7 августа, -«»-

октября 2/4 конный стражник Ново-Александровской слободы Михаил Иванов **Кондрашов** 33 лет, застрелился, по отношению гл. врача губернской больницы, -«»-

Октября 15/22 капитан 138-го пехотного Болховского полка Иван Васильевич **Армашевский** 41 от паралича сердца, по отношению священника м. Сурам Тифлисской губернии от 15 октября 1915 года №528, -«»-

декабрь 29/31 ратник 250-го пехотного запасного батальона Василий Макарович **Башмат** из крестьян Волынской губернии Дубенского уезда Будерамской волости д. Майдан 24 года, от воспаления мозг.оболочек, по отношению гл.врача 46-го сводного эвакогоспиталя №4159 от 30 декабря

Николовысоковская 1915 г.

Смерти.

Январь – записи не сохранились, февраль-март – военнослужащих нет.

Апрель 6/8 н/чин военнопленный Австрийской армии Александр **Вырлана** православный, от паралича правой стороны после ранения и от сердечной слабости, по отношению гл. врача 44-го сводного эвакогоспиталя, на Скорбященском

Мая 6/7 офицер военнопленный Германской армии немец **Отто Пич** (Пин?) 38 лет от паралича сердца, по отношению 42-го эвакогоспиталя, Римско-католического в-исповедания, на Лазаревском

Мая 11/12 в/пленный н/чин Австо-Германской армии Стефан **Лух**, православного в-исповедани, 30 лет, от туберкулеза, из 44-го эвакогоспиталя, на Лазаревском

Мая 13/14 в/пленный н/чин Австро-Германской армии Юрий **Вольнюк**, православный, 34 лет, от упадка сил и истощения, из 44-го эвакогоспиталя, на Лазаревском

Мая 31/31 в/пленный рядовой 21-го Ландверного полка Германской армии Густав **Рудшевский,** Евангелического в-исповедания, 37 лет, от гнилокровия, из 44-го сводного эвакогоспиталя, на Скорбященском

июнь 6/7 в/пленный, н/чин Австрийской армии Василий **Маслян,** православный, 38 лет, от сепсиса, из 42-го эвакогоспиталя, на Скорбященском

июня 10/11 в/пленный, н/чин 9-го Хотведского (Гонведского? – прим.) полка Андрош **Симаши** мадьяр, Реформатского в-исповедания, от воспаления брюшины и общей слабости, из 44-го эвакогоспиталя, -«»-

июня 26/27 в/пленный, рядовой 7-го пехотного полка Австрийской армии Эмиль **Инич**, православный, серб, местожительства у себя в отечестве - округ Техмеш меде сел. Кевевар, 33 лет, от обширного ранения правой голени и бедра, из 44-го эвакогоспитале, на Скорбященском

июль 5/6 в/пленный н/чин Германской армии, немец Эрнст **Коллер**, Евангелич.в-исповедания, 23 лет, от гангрены легкого, на Скорбященском

июля 16/16 в/пленный н/чин Германской армии, Александр **Зондергоф,** Лютеранского в-исповедания, 25 лет, от воспаления мозговых оболочек, из 42-го сводного эвакогоспиталя, -«»-

июля 18/19 в/пленный, н/чин Петер **Бейке,** Реформатского в-исповедания, 21 года, от воспаления легких, из 44-го сводного эвакогоспиталя, на Скорбященском

август 20/21 ст.унтер-офицер 207-го пехотного Ковровского полка Афонасий **Пятигоров** из кр-н Черниговской губернии Глуховского уезда Холопковской волости с.Чернава, 32 лет, от столбняка, отношение из 42-го эвакогосп. № 1837, -«»-

августа 22/23 в/пленный н/чин Австрийской армии Иозеф **Петловек** 23 лет, православный, (причина смерти не указана) на Скорбященском

августа 23/24 н/чин, новобранец Лука

Гнатенко, следовавший от Орловского уездного воинского нач-ка в 217-й пехотный зап.батальон, 23 лет, умерший в сводном эвакогоспитале, свид. от 23 августа № 2939, на Лазаревском.

сентября 14/15 в/пленный н/чин Австрийской армии Торсиа **Инош**, Евангелического в-исповедания, 20 лет, от порока сердца, на Скорбященском

(после 2 ноября записи о смерти не сохранились)[7]

Кн.31

Скорбященская 1915 г.

Умершие

января 5/12 Ратник ополчения, из кр-н Рязанской губернии Данковского уезда Еропкинской волости д.Черевкиной Илья Алексеев **Чучуйкин**, 28 лет, от отравления одеколоном, по отношению гл.врача 46-го сводного эвакогоспиталя №141 от 11 января, на Скорбященском

января 8/12 солдат 79-го пехотного запасного б-на, из кр-н Черниговской губернии Кроневецкого уезда Михаил Семенов **Титаренко**, 21 года, от крупозного воспаления легких, из 46-го сводного эвакогоспиталя, отношение № 141 (?), -«»-

февраля S ратник 79-го пехотного запасного б-на Михаил Тимофеев **Клинаев**, из кр-н Рязанской губернии Михайловского уезда Новопанской волости д. Субботино, от туберкулеза легких, из 46-го эвакогоспиталя, отношение № 383, -«»-

февраля 5/7 солдат 208-го пехотного запасного б-на Степан **Аносов** из кр-н Рязанской губернии Данковского уезда Новониколаевской волости с. Перехватова, 31 года, от крупозного воспаления, из 46-го сводного эвакогоспиталя, отношение № 418 от 15 февраля, на Скорбященском

февраля 7/9 в/пленный рядовой 26-го пехотного Ландверного полка Антон **Викушек,** Римско-католического в-исповедания, 29 лет, от туберкулеза легких, из 46-го эвакогоспиталя, по отношению гл. врача №454 от 8 февраля, -«»-

февраля 27 /3 марта, раненый ополченец 6-го Туркестанского полка 7 роты, Петр Иванов **Тартынский**, из крестьян Тамбовской губернии Усманского уезда Завальской волости с. Грачевка, 26 лет, скоропостижно от кровоизлияния в мозг, по свидет. лазарета и Старообрядческого протоиерея Еразма Пчелкина от 3 марта, -«»-

марта 25/26 в/пленый нижний чин Австрийской армии, рядовой 12-го пехотного полка Панько **Лукачук** 28 лет, от острого воспаления мозга, по билету из 43-го эвакогоспиталя №609 от 25 марта, на Скорбященском

марта 26/29 ратник 208-го пехотного запасного б-на из кр-н Тамбовской губернии Елатомского уезда Попельковской волости и села Косма Никитич **Чиганов** 31 года от туберкулеза, из 46-го госпиталя, отношение №939 от 27 марта

марта 28 /3 апреля в/пленный, н/чин Австрийской армии ефрейтор 4-го пехотного полка Сюджум **Ристо**, 29 лет, от туберкулеза легких, по билету из 43-го госпиталя №645 от 1 апреля.

марта 30 /1 апреля в/пленный, н/чин Австрийской армии 4-го пехотного Боснийского полка Душан **Вожичевич**, православный, 22 лет, от воспаления мозга, из 46-го госпиталя, по отношению гл.врача №989

марта 30 /2 апреля в/пленный, н/чин Австрийской армии рядовой 13-го пехотного полка Иозеф **Галавач,** 29 лет, от воспаления мозга, Римско-католического вероисповедания, по билету из 43-го эвакогоспиталя от 1 апреля № ..?.., -«»-

апрель 17/19 в/пленный, н/чин Австрийской армии рядовой 30-го пехотного полка Иозеф **Сфород,** 35 лет, от туберкулеза легких и кишок, Римско-католического вероисповедания, по билету из 43-го эвакогоспиталя № 813

апреля 18/20 в/пленный, рядовой 4-го Ландштурмского полка Франц **Кеснер**, 37 лет, от туберкулеза легких и кишок, Римско-католического в-исповедания, по билету из 43-го эвакогоспиталя №828

апреля 24/29 в/пленный, фельтфебель 47-го пехотного полка Австрийской армии Иозеф **Шайден** 28 лет, от паралича сердца, Римско-католического в-исповедания, по отношению гл. врача 46-го сводного эвакогоспиталя, на Скорбященском

апреля 26/29 в/пленный, н/чин Германской армии 131-го пехотного полка Павел **Кренц**, Евангелич. в-исповедания, по отношению гл.врача 46-го эвакогоспиталя, на Скорбященском (причина смерти не указана)

май 19/20 в/пленный н/чин Австрийской армии рядовой 83-го пехотного полка Иозеф **Богун,** 22 лет, от хронич. воспаления легких, Римско-католического вероисповедания, …? (вписан, № билета нет)

май 24/26 в/пленный, н/чин Австрийской армии рядовой 2-го пехотного полка Василий **Поп** 28 лет, от туберкулеза, по билету №1100 из 43-го эвакогоспиталя

(с июня по сентябрь записи не сохранились).

октября 18/22 ратник 208-го пехотного запасного б-на Михаил **Ермошкин**, от туберкулеза, по отношению командира батальона, -«»-

октября 27/31 рядовой 12 роты 208-го пехотного запасного б-на крестьянин Курской губернии Фатежского уезда Сдобниковской волости д. Никовца Петр **Бортенев,** от туберкулеза, по отношению ком. роты, -«»-

ноябрь 13/15 рядовой 78-го пехотного запасного б-на Климентий Тимофеев **Терещук,** 21 года, от крупозного воспаления, 43-го эвакогоспит., билет № 2611, -«»-

ноября 25/27 рядовой 12 роты 208-го пехотного запасного б-на Антон **Марчук,** из крестьян Холмской губернии Грубешовского уезда Мемянской волости д. Тихо-Бут, от воспаления легких, по отношению ком. 208-го зап. батальона от 27 ноября

Спасо-Ярская Преображенская

Смерти

Март 27/29 капитан Николай Николаевич **Попов,** 46 лет, от паралича сердца, на кладбище Спасского монастыря

Староямская Николаевская

Смерти

октября 16/18 полковник в отставке состоящий по Рязанскому гос.ополчению Михаил Константинович **Твердов** 52 лет, от порока сердца, на Лазаревском[8]

1916 год

кн.36

Троицкая церковь 1916 г.

Смерти

Март 15/18 поручик 250-го запасного пех.батальона Диомид Тимофеевич **Правдюк** 35 лет, от воспаления легких, тело препровождено в мест. Опошне Полтавской губернии Зеньковского уезда.

Кн.35

Никольская Староямская 1916 г.

Смерти

Января 27/28 в/пленный рядовой 4-го пехотного полка Австрийской армии Мирон **Драган** по национальности румын, 22 лет, от истощения кахексиа, обширного ранения правого бедра осложненного воспалением легких, без напутствия, по справке 44-го сводного эвакогоспиталя от 28 января 1916г., на Скорбященском

Март 29/2 н/чин 250-го пехотного запасного батальона Тимофей **Батин** 20 лет, от малокровия, по справке из 44-го сводного эвакогоспиталя №891 от 2 марта 1916 г., на Скорбященском

Марта 3/6 ратник 2-го разряда 250-го запасного пехотного батальона 3 роты из кр-н Олонецкой губернии Ладейнопольского уезда Александр Василий **Гуслин** 29 лет, от крупозного воспаления, на Скорбященском

Марта 10/15 молодой солдат 250-го за-

пасного пехотного батальона Антон **Черняков**, от крупозного воспаления, по отношению из 44-го эвакогоспиталя №1079 от 13 марта, на Скорбященском

Марта 28/30 ратник 2-го разряда 2 роты 250-го запасного пехотного батальона из кр-н Ярославской губернии и уезда Петр Дмитриев **Стрижнев**, 28 лет, от крупозного воспаления, -«»-

марта 31/апрель 1 – н/чин 250-го запасного пехотного батальона сборной маршевой роты из кр-н Кутаисской губернии Сухумского уезда с. Вуда Василий **Куляй** 22 лет, от катарального воспаления легких и плеврита, -«»-

апрель 6/7 рядовой 250-го запасного пехотного батальона 5 роты из кр-н Касимовского уезда Прудковской волости д. Белой Алексей Арсеньев **Серавкин,** 20 лет, от крупозного воспаления, на Лазаревском

апреля 6/9 рядовой 208 запасного пехотного батальона 5 роты Илья **Байков** 30 лет от крупозного воспаления легких, на Скорбященском

апреля 15/18 н/чин 4 роты 78-го запасного пехотного батальона из кр-н Вологодской губернии Кадниковского уезда Ямской волости д. Ереминской Иван Петров **Трусов** 29 лет, от воспаления легких, на Скорбященском

апреля 29 /мая 1 рядовой 14 роты 78-го запасного пехотного полка (?) из кр-н Волынской губернии Овручского уезда Норинской волости мест. Велефелки (?) Захарий Моисеев **Хлупянский** 22 лет, от крупозного воспаления, -«»-

апреля 30 / 2 мая н/чин 250-го запасного пехотного полка Кирилл Васильев **Фоменко** из кр-н Харьковской губернии Старобельского уезда Павловской волости хутора Рудова, 28 лет, от язвенного эндокардита (?) –«»-

мая 3/5 н/чин 250-го запасного пехотного полка Василий Яковлев **Переукин** из кр-н Полтавской губернии Золотоношского уезда Еремеевской волости и села (возраст не указан) от крупозного воспаления, на Лазаревском

7/9 рядовой 180-го пехотного Виндавского полка 5 роты из кр-н Астраханской губернии Красноярского уезда Теплинской волости села Шинкаренкова Зиновий Яковлев 27 лет, от воспаления брюшины и паралича сердца, на Лазаревском

май 27/29 78-го пехотного запасного б-на рядовой из кр-н Рязанского уезда Спас-Клепиковской волости и села Александр Васильев **Степанов** 29 лет, от воспаления легких, на Скорбященском

июль 17/18 рядовой команды конных разведчиков 459-го Миропольского полка из кр-н Курской губернии Суджанского уезда Беловской волости д. Лошаковой Семен **Агапов** 25 лет, от истощения на почве малокровия, по отношению 44-го сводного эвакогоспиталя от 17 июля, на Скорбященском

июля 22/23 н/чин из кр-н Харьковской губернии Старобельского уезда Григорий **Лысенко**, 20 лет, от катаррального воспаления легких, по отношению 44-го сводного эвакогоспиталя №3601 от 23 июля, -«»-

августа 17/19 рядовой 250-го запасного пехотного полка из кр-н Витебской губернии Себежского уезда Иван **Сафронов** 19 лет, от менингита, на Лазаревском

августа 31 /2 сент рядовой 5-го Заамурского пехотного полка из кр-н Рязанской губернии Скопинского уезда Княжевской волости с. Жерновка Дмитрий Петров **Сизов** 24 лет от паралича сердца на почве острого сочленовного ревматизма, на Лазаревском

сентября 17/19 217-го запасного пехотного полка рядовой из крестьян Харьковской губернии Змиевского уезда Степан Петров **Тишаев** 21 лет, от туберкулеза легких и кишок, на Скорбященском

сентября 27/28 рядовой 2-й сводной казачей дивизии из кр-н Черниговской губернии Глуховского уезда Степан **Куратченко** 27 лет, от воспаления легких, на Скорбященском

октября 5/7 250-го запасного пехотно-

го полка 12 роты н/чин из кр-н Подольской губернии Проскуровского уезда Арсений **Сидоров** 33 лет, от воспаления легких, на Лазаревском

октября 23/24 н/чин 1-го Московского Интендантского Тамбовского вещевого склада из кр-н Тамбовской губернии Спасского уезда Иван Петров **Губашкин**, 41 года, от гнойного перитонита, на Скорбященском

октября 24/26 рядовой 78-го запасного пехотного полка 2 роты из мещан г.Епифани Тульской губернии Сергей Ильич **Пучков** 22 лет, от чахотки, на Скорбященском

ноября 10/12 208-го запасного пехотного полка ратник 2-го разряда из кр-н Ярославской губернии Ростовского уезда Ивашинской волости д.Ратчино Яков Тимофеев **Кочатихин** 44 лет, от хронической чахотки, на Скорбященском

ноября 26/29 250-го запасного пехотного полка 8 роты рядовой из кр-н Минской губернии Пинского уезда Михаил Тимофеев **Вечерко** 19 лет, от туберкулеза, на Скорбященском

кн.33

Введенская 1916 г.

Смерти

Января 1/5 командир 6-й роты 678-й пешей Тамбовской дружины подпоручик Виктор Иванович **Гештовт** 57 лет, от грудной жабы, на кладбище Спасского м-ря

Марта 4/6 рядовой 143-го запасного батальона 12 роты Максим Игнатьев **Черкашин** из кр-н Енисейской губернии Красноярского уезда Чистоковской волости села Акимского 21 года, от чахотки, на Скорбященском

Сентября 2/4 рядовой 17-го стрелкового Россинского (?) полка 5 роты из кр-н Рязанской губернии Егорьевского уезда Поминовской волости дер. Драньковой Василий Андреев **Иванов** (возраст не указан) от кровавого поноса и раны, на Скорбященском

Владимирская Семинарская 1916 г.

Смерти

Январь 8/10 ратник 2-го разряда 1 роты 208-го запасного пехотного батальона Александр Арсеньев **Антипкин** из кр-н Вологодской губернии Тотемского уезда д. Мареевой, холост, 26 лет, от дизентерии, на Скорбященском

Января 12/15 ст.унтер-офицер 250-го запасного пехотного батальона Прокопий Иванов **Никитин** из кр-н Тамбовской губернии Липецкого уезда 32 лет (причина смерти - расплылось) на Скорбященском

Январь 18/20 ратник 6 роты 78-го запасного пехотного батальона Парфирий (именно так) Гаврилов **Рычков** из мещан Черниговской губернии Новгород-Северского уезда с. Глазова 27 лет, холост, (причина смерти не указана) на Скорбященском

Январь 25/27 рядовой 78-го запасного пехотного батальона 3 роты Иван Иванов **Бутузов** из кр-н Московской губернии Клинского уезда с. Завидова холост 20 лет, на Скорбященском

/…/ (с февраля по ноябрь – пропуск листов)

ноябрь 18/21 ратник 79-го запасного пехотного полка Димитрий Васильев **Яценко** из кр-н хутора Яценкова Николаевской волости Валуйского уезда Воронежской губернии 43 лет, от воспаления легких, на Скорбященском

ноября 26/28 ратник 13 роты 78-го запасного пехотного полка Степан Фомин **Данильчук** из кр-н Волынской губернии Новоград-Волынского уезда, православный, 38 лет, от воспаления мозга, -«»-

декабря 29/31 рядовой 2 роты Рязанской команды выздоравливающих Иван Васильев **Горелов** из кр-н Тамбовской губернии Шацкого уезда Апушкинской волости и села 24 лет, от воспаления легких, -«»-

/…/ июль 19/20 ратник 47-го пехотного Украинского полка Фриц Ди…?.. **Долбин** из кр-н Курской губернии Тукумского (? –неразб.) уезда Лютеранского в-ис-

поведания, 22 лет, от дизентерии, на Скорбященском

июль 29/авг 1 молодой солдат 79-го запасного пехотного полка из кр-н Псковской губернии Холмского уезда Николай Варфоломеев **Корольков** 18 лет, от дизентерии, на Скорбященском

августа S молодой солдат 80-го запасного пехотного полка из кр-н Псковской губернии Торопецкого уезда Константин Александров **Гаранов** 18 лет, от воспаления легких, -«»-

августа 1/3 рядовой 208-го запасного пехотного полка из кр-н Нижегородской губернии Кириловского уезда Александр Михайлов **Таптыгин** 27 лет, от дизентерии, на Скорбященском

августа 1/3 молодой солдат 79-го запасного пехотного полка Витебской губернии Люцинскогоо уезда из кр-н Николай Петров **Звалокнов** 19 лет, от дизентерии, -«»-

августа s молодой солдат 78-го запасного пехотного полка из кр-н Минской губернии Слуцкого уезда Василий Антонов **Тамух** 18 лет, от тифа, -«»-

августа 5/7 рядовой 208-го запасного пехотного полка из крестьян Курлянской губернии Тальшинского уезда Карл Францевич **Розенштейн,** Лютеранского вероисповедания, 19 лет, от дизентерии и тифа, на Скорбященском

августа 6/7 рядовой 250-го запасного пехотного полка Артемий Марков **Шарухин** из крестьян Архангельской губернии Арзенского уезда д.Большие Нисогорье, 32 лет, от дизентерии, на Скорбященском

августа 7/9 рядовой 250-го запасного пехотного полка Андрей Игнатьев **Кислицын** из кр-н Иркутской губернии Верхоленского уезда, 22 лет, от дизентерии, на Скорбященском

августа 17/18 молодой солдат 78-го запасного пехотного полка Александр Николаев **Дробышевский**, из кр-н Могилевской губернии Рогачевского уезда, 18 лет, от дизентерии, на Скорбященском

августа 24/25 рядовой 250-го запасного пехотного полка Григорий Андреев **Денисов** из кр-н Ярославской губернии Пошехонского уезда, 21 года, -«»-

августа 30/ сентября 1 рядовой 250-го запасного пехотного полка Петр Мих…? **Тихонов** 19 лет, из кр-н Вологодской губернии Вельского уезда, от воспаления мозга, на Скорбященском

августа 31 / сентября 1 рядовой 250-го запасного пехотного полка Петр Сергеев **Мамонтов** из кр-н Вологодской губернии Вельского уезда 19 лет, от жабы, на Скорбященском

сентября 17/19 рядовой 16 роты 250-го запасного пехотного полка Самсон Васильев **Карелов** из кр-н с. Большие Гвозди Могилевской волости Себежского уезда Витебской губернии, старообрядческого в-исповедания, от скарлатины, на Скорбященском

октября 9/11 ратник 250-го запасного пехотного полка Николай Николаев **Лебедев** мещанин г. Ярославля, 37 лет, от скарлатины, на Скорбященском

октября 11/13 ратник 208-го запасного пехотного полка Владимир Савельев **Котюбель** (?) 37 …?…

ноябрь 9/11 рядовой 208-го запасного пехотного полка Федор Селиверстов **Калетин** Пермской губернии Шадринского уезда, 32 лет, …?…

11/12 ратник 79-го запасного пехотного полка Адриан Иванов Голычанов, из кр-н хутора Богомолова Казинской волости Валуйского уезда Воронежской губернии, 44 лет …?…

/…/ (новый листы, другим почерком)

Июль 2/4 рядовой 122-го пехотного полка Федор Семенов **Краснорядский** из кр-н Орловской губернии Брянского уезда с. Камлова 27 лет, от туберкулеза, на Скорбященском

Июль 2/4 мл.унтер-офицер 85-го пехотного Брянского полка Афонасий Гаврилов **Смитский** из кр-н Курской губернии и уезда с. Писклова, 23 лет, от столбняка, -«»-

Июля s молодой солдат 250-го запасного пехотного полка Илья **Коваленко** из кр-н Витебской губернии Дрисельского

уезда, от дизентерии, на Скорбященском

Июля 7/9 молодой солдат 250-го запасного пехотного полка Григорий Корнеев **Субботин,** из кр-н Вологодской губернии Вельского уезда от …?…

Июля 17/21 служитель 45-го сводного эвакогоспиталя Иван **Булгаков** из кр-н с. Красинского той же волости Малоархангельского уезда Орловской губернии, 33 лет, заразившись (?)

Июля 28/29 молодой солдат 250-го запасного пехотного полка Александр Федоров **Макаров,** из кр-н Вологодской губернии Вельского уезда 19 лет, от туберкулеза, на Скорбященском

/…/ декабря 20/22 ефрейтор 152-го пехотного Владикавказского полка Эдуард Яковлевич **Крабаков** (?) Эстляндской губернии Везенштейнского уезда д. Аффер, Лютеранского вероисповедания, 27 лет, от воспаления мозга, на Скорбященском

Екатерининской 1916 г.

Ноября 28/30 266-го Пореченского пехотного полка капитан Андрей Тертулианович **фон-Зигер-Корн** 42 лет от кровоизлияния в мозг, на Лазаревском[9]

Кн.32

Александро-Невская больничная, 1916 г.

Смерти

23 декабря 1915/5 января 1916 раненый переведенный из 3-го Рязанского госпиталя в губернскую больницу, рядовой 93-го пехотного Иркутского полка 12 роты Павел Игнатов **Игнатьев** 23 от пиелии, на Лазаревском

31 декабря /5 января рядовой 1 роты 208-го запасного пехотного батальона Евгений Иванов **Шумов** 27 лет, от паралича сердца на почве гангрены –«»-

января 6/9 рядовой 24-го Сибирского стрелкового запасного батальона Павел **Китаев**, 23 лет, от рожи –«»-

января 6/9 рядовой 25-го пехотного Смоленского полка Димитрий Акимов **Фаддеев** 20 лет, от сепсиса, на Лазаревском

января 13/15 мл. унтер-офицер 5 роты 250-го запасного пехотного батальона Андрей Леонтьев **Мельников**, 24 лет, от воспаления легких, –«»-

января 9/15 ратник 3 роты 37-го запасного пехотного батальона Николай Андреев **Злобин**, 26 лет, от брюшного тифа, на Лазаревском

января 9/23 ратник 10 роты 208-го запасного пехотного батальона Николай Петров **Бурмагин,** 21 года, от туберкулеза легких, -«»-

января 18/23 ратник 7 роты 79-го запасного пехотного батальона Иван Григорьев **Богуш**, 25 лет, от крупозного воспаления, -«»-

января 21/3 февраля стрелок Стрелкового полка Офицерской стрелковой школы Александр Антонов **Мюрин** (? – неразб.) 19 лет, от пиелии, -«»-

февраля 4/9 молодой солдат 1 роты 208-го запасного пехотного батальона Семен Евдокимов **Боранов**, 31 года, от воспаления легких, -«»-

февраля 11/15 рядовой 1-го Армейского корпуса при Польской почтовой конторе №3 Кирилл Петров **Скоронада**, 38 лет, от отека мозга, –«»-

февраля 11/15 ратник 5 роты 164-го пехотного Закатальского полка Степан Иванов **Машуров**, из кр-н Воронежской губернии Богучаровскогоо уезда Твердоямбольской волости и слободы, 20 лет, от сыпного тифа, -«»-

февраля 13/15 ратник 2 роты 250-го запасного пехотного батальона из кр-н Олонецкой губернии Петрозаводского уезда Светоозерской волости д.Логиновой Серги Николай Ларионович **Парфентьев** 26 лет, от туберкулеза, на Лазаревском

февраля 24/ 2 марта ефрейтор 3 роты Рязанской команды выздоравливающих Алексей Дмитриев **Буторин**, 40 лет, от отека легких, -«»-

февраля 24/2 марта рядовой 48-го Донского казачьего полка Федор Петров **Замятин** 34 лет, от воспаления мозговых

оболочек после контузии, -«»-

марта 4/9 ратник 6 роты 208-го запасного пехотного батальона Яков Григорьев **Пасичник** 40 лет, от септикопимии после флегмонозной рожи, -«»-

марта 7/9 ратник 12 роты 208-го запасного пехотного батальона Федор Тимофеев **Панасюк**, 35 лет, от септикопиемии после рожи, -«»-

марта 10/16 эвакуированный рядовой 5-го пехотного Калужского полка 9 роты Иван Иванов **Морозов** 31 года, от рожи, -«»-

марта 25/28 ополченец 7 роты 78-го запасного пехотного батальона Иван Игнатьев **Илюхин,** 40 лет, от сыпного тифа, -«»-

марта 26/30 эвакуированный рядовой 4-го Несвижскогоо полка Владимир Григорьев **Листов,** 19 лет, от столбняка, -«»-

апреля 9/14 эвакуированный рядовой 27-го Витебского полка 16 роты Николай Прокопович **Даценко,** 19 лет, от перитонита, -«»-

апреля 17/20 ратник 208-го запасного пехотного батальона из кр-н Холмской губернии Грубешовского уезда гмины Кишнев Филипп Иванов **Рубак,** 34 лет, от нагноения почки (?) и нарыва правого легкого, -«»-

апреля 15/21 рядовой 10 роты 150-го запасного пехотного батальона Николай Ульянов **Слободский**, 21 года, от сыпного тифа, -«»-

апрель 4/21 рядовой Петроградской запасной автомобильной роты из кр-н Самарской губернии Бузулукского уезда Басольской (? – неразб.) волости и села Георгий Герасимов **Мжельский,** по виду 24, доставлен умершим, -«»-

апрель 22/28 ратник 4 роты 208-го запасного пехотного батальона из кр-н Харьковской губернии Фатежского уезда Димитрий Иосифов **Анпилогов** 23 лет, от истощения, -«»-

апрель 26/30 рядовой 5 роты 79-го запасного пехотного батальона Димитрий Игнатов **Шарапов** 20 лет, от туберкулеза внутренних органов, -«»-

апрель 27/30 ефрейтор 6 роты 267-го Духовщинского полка Иван Андрианов **Сурмиленко** из кр-н Полтавской губернии Хорольского уезда Занченской волости д. Второе Брусова 19 лет, от огнестрельного ранения, доставлен умершим, -«»-

мая 9/16 ефрейтор 212-го запасного пехотного батальона Григорий Дмитриев **Емелин** 27 лет, от общего истощения и отека мозга на почве сифилиса, -«»-

мая 9/16 эвакуированный рядовой 267-го Духовщинского полка 12 роты Василий Иванов **Чиканов** 29 лет, от рожи и гнойного воспаления уха, -«»-

мая 15/23 эвакуированный рядовой 12 роты 6-го Сибирского стрелкового полка Иван Феофанов **Морозов,** из крестьян Казанской губернии Частопольского уезда Серденкинской волости д.Благодатной 24 лет, от туберкулеза легких, -«»-

мая 20/26 рядовой 79-го запасного пехотного полка (?) 7 роты из кр-н Волынской губернии и уезда Василий Павлов **Извозчиков**, 24 лет, от туберкулеза легких, -«»-

мая 28 /6 июня эвакуированный рядовой 6-го Сибирского стрелкового полка 11 роты из кр-н Волынской губернии Новоград-Волынского уезда Миропольской волости с. Котепенко (?) Фома Корнеев **Янюк**, (возраст не указан) от гноекровия, -«»-

июнь 1/6 эвакуированный рядовой 25-го Смоленского полка 2 роты из кр-н Томской губернии Змеиногорского уезда Рубцовской волости и села Тихон Андреев **Никитенко** 19 лет, от заражения крови, -«»-

июнь 25/30 эвакуированный рядовой 308-го Чебоксарского полка 10 роты из кр-н Костромской губернии Нерехотского уезда Спасской волости д. Курлаково Иван Михайлов **Птицын** 27 лет, от пулевого ранения в правый глаз, доставлен умершим из 3-го Рязанского лазарета, -«»-

июль 15/19 эвакуированный рядовой 133-го Симферопольского полка 15 роты, из кр-н Нижегородской губернии и уезда, Силецкой волости, с. Кривая Шалакша Василий Иванов **Москвин**, 20 лет, от перелома позвоночника, -«»-

июль 20/23 рядовой 1 роты 250-го запасного пехотного полка из кр-н Вологодской губернии Вельского уезда Алексей Павлов **Шанин,** 18 лет, от дизентерии, -«»-

июля 30 /3 августа эвакуированный рядовой 226-го Заилянского (?-неразб.) полка 15 роты из кр-н Киевской губернии Каневского уезда Ходоровской волости с. Грушева Димитрий Михайлов **Супруненко** 19 лет, от паралича сердца и поноса, -«»-

августа 4/11 эвакуированный рядовой 6-го Финляндского стрелкового полка из кр-н Акмолинской области Кокчетавского уезда с. Симоновки Иаков Афонасьев **Чернокупа** 21 года, от аневризмы, -«»-

августа 17/20 эвакуированный рядовой 281-го Новомосковского полка 13 роты из кр-н Нижегородской губернии Лукояновского уезда Темяшской волости с. Шагова Иван Михайлов **Напалков** 23 лет, от перитонита, -«»-

августа 17/22 эвакуированный рядовой 5-го стрелкового полка 5 роты из кр-н Пермской губернии Камышловского уезда Мякитинской волости и села Иван Алексеев **Синицын** 23 лет, от паралича сердца на почве миелита и пиелии, -«»-

августа 19/24 эвакуированный рядовой 292-го Мало-Архангельского полка 16 роты из кр-н Пермской губернии Соликамского уезда Троицкой волости д. Безродко Егор Иванов **Петухов** 22 лет, от паралича сердца вследствие перфоративного перитонита от ранения кишок, -«»-

августа 22/24 ратник ополчения 2-го разряда 250-го запасного пехотного полка 12 роты Фридрих Оттов **Богумин,** Лютеранского вероисповедания, 25 лет, от туберкулеза, -«»-

августа 26 / 3 сентября эвакуированный рядовой 166-го Ровенского полка Гавриил Кузмин **Масленников,** 25 лет, от столбняка, -«»-

августа 29/3 сент рядовой 2 роты 680-й пешей Полтавской дружины Моисей **Пучков**, задавленный поездом на Мос-Каз. жд, на вид 25 лет, доставлен умершим, -«»-

августа 25/3 сент эвакуированный рядовой 1-го Сибирского стрелкового полка 1 роты Антон Яковлев **Горгун,** 28 лет, от столбняка, -«»-

сентября 2/7 эвакуированный мл.унтер-офицер 69-й пехотной дивизии Мирон Митрофанов **Семежир** 40 лет от паралича сердца на почве хр.нефрита, -«»-

сентября 7/11 запасной рядовой 1-го Екатеринославского Гренадерского полка 8 роты Петр Маркелов **Отставникин**, 19 лет, от септицимии, -«»-

сентября 10/14 рядовой 96-го Омского полка 6 роты из крестьян Харьковской губернии Богодуховского уезда Калантаевской волости и села Павел Александров **Павлюк,** 20 лет, от пиелии, -«»-

октября 2/6 эвакуированный рядовой 3-го саперного запасного батальона 2 роты из кр-н Черниговской губернии Стародубского уезда Юдинской волости и села Евмений Павлов **Крюков** 20 лет, от отека мозга, -«»-

октября 4/6 эвакуированный рядовой 7-го железнодорожного батальона 1 роты из кр-н Курской губернии и уезда Ямской волости и слободы Михаил Филиппов **Масленников** 28 лет, от сепсиса после рожи, -«»-

октября 14/22 эвакуированный рядовой 57-й рабочей дружины кр-н Тамбовской губернии Липецкого уезда Шахмановской волости и села Василий Дмитриев **Самсонов,** 45 лет, от истощения, -«»-

октября 24/27 эвакуированный рядовой Лейб-гвардии Финляндского полка из кр-н Тамбовской губернии Борисоглебского уезда Верхнедубравской волости с. Ольшанки Григорий Михеев **Гарюшин**, 20 лет, от ранения легкого

ноябрь 6/25 ратник … **Гаврилов,** умерший в товарном вагоне воинского поезда № 336 Мос-Каз жд, по виду 35 лет, доставлен умершим, -«»-

декабря 7/13 ратник 2 роты 78-го запасного пехотного полка Егор Тимофеев **Царев** 42 лет, от рожи

декабря 3/13 раненый рядовой 265-го Вышеволоцкого полка из кр-н Харьковс-

кой губернии Купянского уезда Песчанской волости д. Вышесолево Илья Афонасьев **Варибрус** 20 лет, от брюшного тифа

декабря 23/31 в/пленный н/чин Австрийской армии Андрош **Шардан** Реформатского в-исповедания …?…

Кн.34

Ильинская 1916 г.

Смерти (Января нет).

С февраля по … вклеено на «Ильинская», но др. почерк и - «духовник Семинарии…) !? Тем не менее:

Февраля 1/3 рядовой 2 роты 208-го запасного пехотного полка Тимофей Афонасьев **Бородин** из кр-н Курской губернии Тимского уезда с. Колбасово, 25 лет, от воспаления легких, на Скорбященском

Февраля 9/13 Ратник ополчения 2-го разряда 250-го пехотного запасного б-на Александр Алексеев Козлов, из кр-н Новгородской губернии Кирилловского уезда, холост, 27 лет, от туберкулеза, на Скорбященском

Февраля 10/13 рядовой 143-го пехотного запасного б-на Петр Васильев **Князьков** их крестьян Казанской губернии Мате…ского (?) уезда, холост, 20 лет, от воспаления легких, -«»-

Февраля 22/24 молодой солдат 250-го пехотного запасного батальона Иван **Гаврилов,** из кр-н Касимовского уезда, 21 года, от ущемления паховой грыжи, на приходском кладбище (?)

Февраля 27/29 рядовой Новогеоргиевской крепости Трофим Иванов **Майлов** из крестьян Волынской губернии Владимир-Волынского уезда, холост, 24 лет, от туберкулеза, на Скорбященском

марта 9/11 рядовой 208-го пехотного запасного б-на Федор Евдокимов **Смирнов** из кр-н Новгородской губернии Черкеровского уезда (?), 29 лет, от туберкулеза, -«»-

марта 11/13 молодой солдат 250-го пехотного запасного б-на Иван **Кобычков** из кр-н Касимовского уезда с.Сперина, от воспаления легких, на Скорбященском (возраст не указан)

марта 26/28 ратник 1-го разряда 78-го пехотного запасного б-на Тихон **Самохвалов** из кр-н Тамбовскогой губернии Козловского уезда, 33 лет, от простуды и туберкулеза, на Скорбященском

апрель 7/9 ратник 250-го пехотного запасного б-на Иван Иванов **Скворцов**, из кр-н Ярославской губернии Рыбинского уезда, 26 лет, (не указано причины смерти)… ? на Скорбященском

апрель 10/12 рядовой Алексей **Белобородов**, находился на излечении от ран, из кр-н Томской губернии Змеиногорского уезда, от туберкулеза легких, на Скорбященском

апреля 16/17 канонир 73-й артиллерийской бригады Харитон Лаврентьев **Клыков,** из крестьян Орловской губернии Брянского уезда д. Ценобановки, 29 лет, от столбняка, на Скорбященском

апреля 22/24 ратник 2-го разряда 250-го пехотного запасного б-на Петр Дмитриев **Хорев** из кр-н Вологодской губернии Устюжского уезда д.Давыдовой 29 лет, от пулевой раны, -«»-

апреля 24/26 рядовой 250-го пехотного запасного б-на Тимофей Вуколов **Попов** 22 лет, от воспаления мозга, -«»-

апреля 25/27 рядовой 250-го пехотного запасного полка (?) Василий Павлов **Солонка,** из крестьян Полтавской губернии Золотоношского уезда, холост, 22 лет, от раневого плеврита, -«»-

апреля 27/29 рядовой 208-го пехотного запасного полка Яков Яковлев **Никкер** мещанин Эстляндской губернии Ревельского уезда, находившийся на излечении во 2-м Рязанском госпитале, Лютеранского в-исповедания, от воспаления легких, -«»-

Май 11/13 старший писарь Иван Фомин **Маляренко**, из кр-н Уфимской губернии и уезда, 21 года, от катарра желудка, -«»-

Мая 11/13 ст. писарь 80-го запасного пехотного полка Харлампий Михайлов **Филиппов** из кр-н Егорьевского уезда, 38

лет, от туберкулеза, на Скорбященском (приписка – «по разрешению клад. начва тело выкопано для захоронения на родине …июнь 16»)

Мая 14/16 рядовой 23-го Сибирского-стрелкового полка Поликарп Васильев **Бузлаков** из кр-н Пермской губернии Красноуфимского уезда д. Викулки, 20 лет, от плеврита, -«»-

Мая 15/17 рядовой Моршанского запасного пехотного батальона Андрей Андрианов **Демидов**, из кр-н Ряжского уезда д. Дубовой, 25 лет, от контузии и туберкулеза, на Скорбященском

Мая 23/24 рядовой 217-го запасного пехотного полка Иван Афонасьев **Михайленко** из кр-н Полтавской губернии и уезда, 22 лет, от туберкулеза, -«»-

Мая 25/27 рядовой 217-го запасного пехотного полка Александр Ефимов **Апухтин** Курской губернии Обоянского уезда 20 лет… (не причины смерти), на Скорбященском

Мая 29/31 ратник 79-го запасного пехотного полка Иван Никифоров **Бречкин** из крестьян Рязанского уезда, 18 лет … (нет причины смерти) на Скорбященском

июнь 12/14 рядовой 96-го Сибирского запасного б-на Георгий Дмитрий **Зорин** из кр-н Томской губернии Мариинского уезда д. Колбы, 20 лет, … (не причины смерти) на Скорбященском

июня 15/17 молодой солдат 250-го запасного пехотного полка Александр Донатов **Подалевич,** Витебской губернии Дрюсльского (?! – именно так) уезда, Римско-католического в-исповедания, 18… (не причины смерти) на Скорбященском

июня 17/18 фельтфебель 46-го сводного госпиталя, из кр-н Гродненской губернии Слонимского уезда д. Полонеч Иван Михайлов **Мулярчик,** зараз…. (дальше расплылось) на Скорбященском в отд. могиле

июня 21/23 старый солдат 78-го запасного пехотного полка Василий Егоров **Рвачев** из крестьян Рязанского уезда, 39 лет… (нет причины смерти) на Скорбященском

июня 25/27 рядовой Рязанской команды выздоравливающих Григорий Николаев **Николаев** из крестьян Новгородской губернии и уезда, 25 лет, от столбняка … на Скорбященском

июня 26/28 н/чин 250-го запасного пехотного полка казак Иван Филиппов **Гордя** Полтавской губернии Кременчугского уезда хутора Низовой, холост, …(возраста нет, нет причины смерти) … на Скорбященском

(Июль – записи не сохранились.Вклейка –)

«… январь 14/17 подполковник 51-го запасного пехотного батальона Леонид Александрович **Бородин,** 55 лет, от рака желудка, на Скорбященском»

и два листа за декабрь 1916 года, последний расплылся.

далее – (погребение произв. свящ.Ильинской церкви!)

Августа 10/11 находящийся на излечении рядовой 85-го Выборгского полка Иван Самойлов **Кабанов** 27 лет, из кр-н Саратовской губернии Сердобского уезда д. Александровки, от туберкулеза легких, на Скорбященском

Августа 21/23 рядовой 250-го запасного пехотного полка Пимин Анисимов **Михайловский,** из кр-н Вологодской губернии Вельского уезда с. Темагина, от воспаления легких, на Скорбященском

Сентября 25/27 ефрейтор 173-го запасного пехотного полка Дмитрий **Савкин,** из крестьян Тамбовской губернии Темниковского уезда, д. Печполоньки (?), 35 лет, от ушиба, на Скорбященском

Октябрь 15/16 рядовой 250-го запасного пехотного полка Николай Космин **Карпов,** из кр-н Тверской губернии Старицкого уезда с. Литки, 19 лет, от простуды, -«»-

Октябрь 26/28 ратник 80-го запасного пехотного полка Тимофей Леонтьев **Красиков**, из кр-н Волынской губернии и уезда, 37 лет, от туберкулеза легких, -«»-

Октябрь 26/28 мл.унтер-офицер 81-го запасного пехотного полка Александр Ефимов **Белов** из кр-н д. Соснеозеро Покровского уезда Владимирской губернии, 21 года,

от чахотки, на кладб.Спасского м-ря

Ноябрь 14/16 ратник 250-го запасного пехотного полка Александр Александров **Лоскутков** из кр-н Ярославской губернии Романо-Борисоглебского уезда с. Софьина … (нет причины смерти) на Скорбященском

Ноябрь 14/16 ратник 81-го запасного пехотного полка Илия Арсеньев **Удовиченко** из крестьян Воронежской губернии Бирючского уезда с. Польновки, … на Скорбященском

Декабрь 20/22 ратник 217-го запасного пехотного полка Иван Александров **Батов** из крестьян Московской губернии Богородицкого уезда д. Грибова… на Скорбященском

Лазаревская 1916 г.

Смерти

Январь 10/11 канонир 11-й Полевой тяжелой арт. бригады 5-й батареи Петр Артемов **Вартанов**, из крестьян Эриванской губернии Александропольского уезда Автормесской волости и той же деревни, 21 года, от контузии и кровоизлияния в мозг, по отношению гл.врача 46-го сводного эвакогоспиталя №100, на Лазаревском

Февраля 2/7 сиделка лазарета при Салтыковской б-це Анна **Одинокова** 19, зараз., от паралича дыхательных центров, по отношении причта Ал-Невской больничной церкви г. Рязани от 6 февраля, на Лазаревском кладбище

Марта 17/20 ратник 2 разряда 3 роты 208-го запасного пех. батальона Иван **Шилин,** из крестьян Воронежской губернии Уртояцкого уезда Новохворопенской (?) волости с. Бадеева, 21 года, от воспаления легких, по свидетельству командира 208-го зап. б-на от 21 марта, на Лазаревском кл.

Апреля 22/28 прапорщик 79-го запасного пехотног полка Иван Афонасов **Ковалевский** из кр-н Могилевской губернии Горского уезда Баевской волости д. Демкино, 22 лет, от огнестрельной раны, по свидетельству ком. 79-го запасного полка №10302 от 16 мая

Май 31/июнь 1 молодой солдат 10 роты 250-го запасного пех.полка Савва Михайлов **Синицын**. из кр-н Волынской губернии Житомирского уезда Мотовиловской волости д. Бол.Воинцы 22 лет, от туберкулеза, по отнош. гл. врача 44-го сводного эвакогоспиталя №28 от 1 июня 1916

Июнь 12/13 ратник 2 разряда 3 роты 208-го запасного пехотного полка Федор **Панбоженский**, из кр-н Пензенской губернии Керенского уезда Романовской волости и села, 21 года, от туберкулеза, по свид-ву командира роты

Июня 13/14 новобранец досрочного призыва 1918 года 4 роты 208-го запасного пехотного полка Иван Антонов **Мутьев** из кр-н Витебской губернии Невельского уезда Гультяевской волости д. Пановка 19 лет, от туберкулеза, по удостоверению ком.роты от 14 июня,

Июня 17/19 н/чин Рязанской команды выздоравливающих рядовой 3-го пограничного Рижского полка Яков **Макаров** из кр-н Касимовского уезда Китовской волости с. Китова, 23 лет, утонул в р. Павловке

Октябрь 31/ноябрь 2 – эвакуированный ст.унтер-офицер 137-го пехотного Нежинского полка Михаил Васильевич **Синельщиков** из мещан г.Рязани, 27 лет, от воспаления мозговых оболочек, по отношению Александро-Невской больничной церкви г. Рязани от 31 окт.

(Записей о смерти за ноябрь-декабрь не сохранилось).

Скорбященская кладбищенская 1916 г.

смерти

Января 17/19 – в/пленный н/чин Австрийской армии рядовой 22-го пехотного Ландверного полка Дмитрий **Костылюк,** православный, 30 лет, от туберкулеза, по билету 43-го сводного эвакогоспиталя №152 от 16 января, на Скорбященском

Март 20/22 рядовой 6 роты 203-го запасного пехотного батальона кр-н Курс-

кой губернии Тимского уезда Никольской волости с. Шумаково Иван Лукьянов **Шумаков** 27 от воспаления легких, по отношению ком.роты, -«»-

Март 20/22 рядовой 6 роты 203-го запасного пехотного батальона кр-н Курской губернии Корочанского уезда Гедьковской (?) волости дер. Сытное Иван Васильев **Михалюков** от воспаления легких, в госпитале, по отношению ком. роты

Апрель 2/5 н/чин Яков Павлов **Ковтун** из крестьян Курской губернии Суджанского уезда д. Мирополье, 26 лет, от столбняка, по отношению смотрителя Рязанского госпиталя Всероссийского Союза городов №824

май 10/12 умерший в 44-м эвакогоспитале рядовой Петр **Матвеев** 35 лет, от воспаления легких, по отношению ком. 15 роты 208-го запасного пехотного полка от 12 мая № 1892

мая 11/13 рядовой 8 роты 208-го запасного пехотного полка Василий **Рещиков** 35 лет, от воспаления легких, по отношению ком.роты

мая 13/15 рядовой 78-го запасного пехотного полка из крестьян Харьковской губернии Старобельского уезда Иван Федоров **Приходько** 30 лет, от воспаления легких, по отношению младш. офицера 78-го зап.полка

мая 19/21 ратник 10 роты 208-го запасного пехотного полка Семен **Марков**, из крестьян Архангельской губернии Печерского уезда Проторевской (?) волости д. Безово, 26 лет, от катаррального воспаления легких, по отношению из 44-го эвакогоспиталя №2389 от 20 марта 1916 г.

июнь 15/16 рядовой 289-го Павлоградского пехотного полка 2 роты Иван Михайлов **Бабкин** из кр-н Рязанской губернии Михайловского уезда Попадьинской волости с. Вороньих выселок, 22 лет, от раневого столбняка, по отношению из 1-го Рязанского госпиталя №1811 от 15 июня 1916

июль 15/17 рядовой 121-го Пензенского пехотного полка 16 роты Петр Калинов **Бобров,** 33 лет, от столбняка, по отношению из 1-го Рязанского госпиталя Всероссийского союза городов №3306 от 15 июля

июля 19/21 рядовой 121-го Пензенского пехотного полка 15 роты Давид Калинов **Однохоров** из кр-н Области Войска Донского Таганрогского округа пос. Натальина, 35 лет, от гнойного воспаления плевры, по отношению из 1-го Рязанского госпиталя №3349 от 19 июля

июля 25/27 н/чин 78-го запасного пехотного полка Михаил **Гавриков** из крестьян Спасского уезда, (возраст не указан! – прим.) от гнойного плеврита, по отношению из 44-го эвакогоспиталя №3698 от 27 июля

июля 29/31 мл унтер-офицер 282-го Александрийского пехотного полка пулеметной команды Антон Ефимов **Воронцов** из крестьян Псковской губернии и уезда Прутской волости д. Свиново, 25 лет, от столбняка, по отношению из 1-го Рязанского госпиталя Союза городов №3511 от 29 июля

августа S рядовой 8 роты 208-го запасного пех.полка Кирилл Аксенов **Чистов** из крестьян Витебской губ. Невельского уезда Сокольницкой волости д. Бахриво, 19 лет, от двухстор. воспаления легких, по отношению ком. роты

августа S рядовой 10 роты 208-го запасного пех.полка Павел Федоров **Пластов** из кр-н Вологодской губернии Сольвычегодского уезда Нижне-Тоемской волости д.Красногорской, 19 лет, от воспаления легких, по отношению ком.роты

августа S рядовой 7 роты 78-го запасного пех.полка Деонис Зиновьев **Матвеев**, из крестьян Могилевской губ. Климовичского уезда Загуснической волости д. Казачевки, 20 лет, от гнойного воспаления брюшины, по отношению ком. роты

августа 6/8 рядовой 43-го Сибирского полка 16 роты Игнат Романов **Каркин** из крестьян Вятской губернии Глазовского уезда дер. Усть-Першковской Лютской во-

лости, 22 лет, от воспаления легких, по отношению из 1-го Рязанского госпиталя от 10 августа №3617

августа 10/11 рядовой 168-го Миргородского пехотного полка 12 роты Семен Дмитриев **Попов** из крестьян Воронежской губ Нижне-девицкого уезда Пригородной волости с. Изноватки, 20 лет, от заражения крови, по отношению из 1-го Рязанского госпиталя № …?.. от 11 августа

августа 25/27 рядовой 106-го Уфимского пехотного полка 14 роты Василий Борисов **Тимофеев** из кр-н Могилевской губернии Чериковского уезда Добровицкой волости д. Гановка, 21 года, от столбняка, по отношению из 1-го Рязанского госпиталя № 3825 от 25 августа

августа 26/28 в/пленный н/чин Австрийской армии рядовой 23-го пехотного полка Теофил **Драган** 21 года, от туберкулеза кишок, по отношению из 43-го сводного эвакогоспиталя №2366 от 27 августа

сентября j рядовой 203-го Сухумского пехотного полка 16 роты Дмитрий Дмитриев **Опарин,** из кр-н Вятской губернии Орловского уезда Чудиковской волости д. Пышак, 20 лет, от паралича сердца, по отношению из Рязанского старообрядческого лазарета от 3 сентября 1916г. и по удостоверению Рязанского жандармского управления

сентября 16/18 ратник 4 роты 250-го запасного пехотного полка Василий Дмитриев **Рыбаков** из крестьян Ярославской губернии и уезда Курбской волости д. Канюковой, 33 лет, от огнестрельной раны, по удостоверению ком. полка

После вклейки опять прежним почерком:

«…июнь 15/16 рядовой 289-го Павлоградского пехотного полка 2 роты Иван Михайлов **Бабкин** из крестьян Рязанской губернии Михайловского уезда Попадьинской волости с.Вороньих выселок, 22 лет, от столбняка, из 1-го Рязанского госпиталя, отношение № 1811 от 15 июня»

сентября 25/26 рядовой 7-го Сибирского полка 7 роты Косма Филиппов **Стахров** из кр-н Тамбовской губернии Шацкого уезда Ункосовской волости с. Ункос, 20 лет, от огнестрельной раны в тазобедренный сустав, по отношению 1-го Рязанского госпиталя № 4243 от 25 сентября, -«»-

ноябрь 9/11 в/пленный Австрийской армии рядовой 8-го пехотного полка Густа(в) **Бодя,** 19 лет, от осложнения после огнестрельного ранения, по билету из 43-го сводного эвакогоспиталя № 3146 от 11 ноября

ноября 14/15 в/пленный н/чин 4-го Боснийского полка Петр **Чорич,** 20 лет, от туберкулеза легких, билет 3234 43-го сводного эвакогоспиталя от 15 ноября

ноября 28/1 декабря в/пленный н/чин Австрийской армии греко-католического вероисповедания, рядовой 10-го пехотного полка Никола **Кетковский**, 40 лет, от осложнения после огнестрельного ранения, по билету № 3390 из 43-го эвакогоспиталя от 30 ноября

декабря j рядовой 57-го Волынского пехотного полка 7 роты Максим Дмитриев **Гарусенко**, из кр-н Екатеринославской губернии и уезда, Анастасьинской волости и села, 19 лет, от паралича сердца, из 1-го Рязанского госпиталя, по отношению №524 от 1 декабря,

декабря 10/12 в/пленный н/чин Австрийской армии рядовой 64-го пехотного полка Иван **Цип**, 25 лет, от туберкулеза, по отношению №3527 из 43-го эвакогоспиталя

декабря 23/24 в/пленный, н/чин Австрийской армии рядовой 20-го Гонведского полка Иштван **Кристофор,** 42 лет, от тяжелой формы бронх.астмы, по билету № 3674 из 43-го эвакогоспиталя.[10]

1917 год

Кн.39
Ильинская 1917 г.

Смерти

Сентября 3/9 врач 256-го запасного полка Константин Васильев **Орлов** 44 лет, убит неприятелем, погребен на кладбище

Рязанского Спасского м-ря

Декабря 15/17 военный врач Семен Семенович **Коган** 38 лет находясь на театре военных действий от кровоизлияния в мозг, Евангелическо-реформатского в-исповедания, на Лазаревском кладб.

Лазаревская кладбищенская

Смерти

Марта 4/17 полковник 512-го Деснинского пехотного полка Алексей Александрович **Ненаракомов** 56 лет, убит, по удостоверению Исполкома Совета Депутатов Армии Флота и рабочих Свеаборгского порта - Морского собрания от 6 марта 1917 года, №100, погребен на Лазаревском кладбище.

Николовысоковская

Смерти

Января 6/7 рядовой Рязанской команды выздоравливающих Яков Степанов **Зотиков** из кр-н Рязанской губернии Спасского уезда, 20 лет, от натуральной оспы, на Скорбященском кладбище

Января 9/11 ратник 79-го пехотного запасного полка Дамиан Иосифов **Товкач** из мещан г.Жительница Виленской губернии, 41 года, от возвратного тифа, на Скорбященском

Января 24/25 ратник 79-го пехотного запапасного полка Федор Антониев **Солдатнин** из кр-н Скопинского уезда Измайловской волости с. Покровского-Гагарина, 30 лет, от возвратного тифа, -«»-

Марта 8/9 ратник 208-го пехотного запасного полка из кр-н Ярославской губернии Ростовского уезда Алексей Иванов **Труснов,** 41 года, от раневого заражения крови, на Скорбященском

Марта 8/9 молодой солдат 160-го пехотного запасного полка Мартын **Мацков** 22 лет, Римско-катол.в-исповедания, на Скорбященском (причина смерти не указана)

Марта 11/13 новобранец 208-го запасного пехотного полка Василий Максимов **Лемекин** из кр-н Нижегородской губернии Арзамасского уезда, 19 лет, от оспы, -«»-

марта 21/22 рядовой Рязанской команды выздоравливающих Николай Иванов **Коростелев** из кр-н Рязанской губернии Раненбургского уезда, 22 лет, от оспы, -«»-

марта 23/25 ратник 208-го запасного пехотного полка из кр-н Ярославской губернии Алексей **Носков,** от рожи, на Скорбященском

марта 29/29 ратник 217-го пехотного запасного полка Семен **Полозов** из кр-н Воронежской губернии Землянского уезда, 43 лет, от рожи, -«»-

марта 30/31 рядовой 78-го пехотного запасного полка Иван **Панин**, из кр-н Нижегородской губернии Васильсурского уезда, от воспаления легких, -«»-

апрель 7/8 ратник 208-го запасного пехотного полка Якоф Никитин **Корнеев,** 25 лет, от сыпного тифа, -«»-

апреля 10/11 рядовой 307-го пехотного Спасского полка из кр-н Тургайской области Актюбинского уезда Даниил **Ковшиков,** 23 лет, от ран, на Скорбященском

апреля 28/29 н/чин 79-го запасного пехотного полка Иван Димитриев **Болдаренко** из кр-н Воронежской губернии Валуйского уезда, от брюшного тифа, -«»-

май 3/3 солдат 78-го запасного пехотного полка Михаил Игнатов **Таранда**, из кр-н Минской губернии Слуцкого уезда, 18 лет, от воспаления мозга после контузии, -«»-

мая 23/25 служащий 46-го сводного госпиталя Иона Иванов **Радрухин** из крестьян Вологодской губернии и уезда заразившись от сыпного тифа, на Скорбященском

июль 7/8 солдат 78-го запасного полка Алексей Платонов **Жижин** из кр-н Вологодской губернии Великоустюжского уезда, 29 лет, от кровавого поноса, -«»-

августа 23/24 солдат 78-го запасного пех.полка Григорий Егоров **Торлопов** 43 лет, от кровавого поноса, на Скорбященском

сентября 20/21 солдат 78-го запасного пехотного полка Иван Степанов **Волков**

от кровавого поноса, в заразном бараке, на Скорбященском

сентября 22/23 служитель заразного барака Илья Степанов **Воскресенский,** 45 лет, заразившись, от кровавого поноса, на Скорбященском

октября 12/13 солдат управления Рязанского воинского нач-ка Михаил Васильев **Смирнов** из кр-н Костромской губернии Буйского уезда Молвитинской волости д. Григорово, 19 лет, от кровавого поноса, в заразном бараке, на Скорбященском

октября 14/16 солдат 79-го запасного пехотного полка Петр Николаев **Заварин** из кр-н Ярославской губернии Романов-Борисоглебского уезда Арженевской волости д.Грижепино 23 лет, -«»-

ноябрь 5/7 солдат 79-го запасного пехотного полка из кр-н Тамбовской губернии Шацкого уезда с. Станева (?) Федор Петров **Хромов** 22, -«»-

декабрь 6/8, находящийся на излечении от контузии солдат 62-го пехотного полка Лука Григорьев **Назаркин** из кр-н Рязанской губернии с. Комаровка Раненбургского уезда 35 лет в заразном бараке, –«»-

декабря 6/8 солдат 78-го запасного пехотногополка из граждан Рязанской губернии Ряжского уезда Фофоновской волости д. Пышкиной Иван Андреев **Ярочкин,** 22 лет, от воспаления легких, в заразном бараке, -«»-

декабря 18/19 солдат 78-го запасного пехотного полка Козьма Михайлов **Митиков** (?) из граждан с. Васина Марьинской волости Сапожковского уезда 39 лет, от возвратного тифа –«»-

Скорбященская 1917 г.

Смерти

Декабря 30 1916 / 2января 1917 в/пленный ст.унтер-офицер Австрийской армии 230-го Ландштурменного бат-на Стефан **Лаба,** православный, от туберкулеза, по билету № 3713 43-го сводного эвакогоспиталя, на Скорбященском

Января 26/28 рядовой 8 роты 2-го Кавказского полка Иван Дмитриев **Тупицын** из крестьян Тамбовской губернии Шацкого уезда Самодуровской волости с.Дывчино, 30 лет, от ран, в 1-м Рязанском госпитале, отношение № 239 –«»-

Февраля j рядовой 21-го Муромского пехотного полка 9 роты Петр Яковлев **Мальцев** из крестьян Тамбовской губернии Борисоглебского уезда Ростощинской волости и села, 24 лет, от туберкулеза, во 2-м Рязанском лазарете, по отношению № 46, -«»-

февраля 10/11 в/пленный н/чин Австрийской армии правосл.вероисповедания, рядовой 9-го пехотного полка Григорий **Мончак** от хронического недоедания, билет №585 из 43-го сводного госпиталя, на Скорбященском

февраля 11/15, в/пленный н/чин Австрийской армии рядовой 50-го пехотного полка Тома **Пашка** 34 лет, от туберкулезного воспаления легких и почек, билет № 613 из 43-го сводного эвакогоспиталя,

марта 12/14 в/пленный н/чин Австрийской армии 66-го пехотного полка Федор **Герыч** 20 лет от осложнения после крупозного воспаления легких, билет из 43-го сводного эвакогоспиталя №1162,

марта 19/23 в/пленный, н/чин Австрийской армии рядовой 8-го пехотного полка Иозеф **Арамбаш** 43 лет, от осложнений после ранений, билет из 43-го св.эвакогоспиталя № 1395,

апреля 19/22 рядовой 113-го дивизионного обоза Михаил Семенов **Орешкин,** Тамбовской губернии Пищерской волости д. Павловка, 34 лет, от воспаления почек, по отношению госпиталя Салтыкова, билет № ..?..

май 1/5 солдат команды 43-го сводного эвакогоспиталя Иван Александров **Мачулин,** из кр-н Ярославской губернии Романо-Борисоглебского уезда, заразившись менингитом, билет 43-го св.госпиталя № 2456,

Май 17/19 находящийся на излечении ефрейтор 602-го Лощовского пехотного полка Иван Ильин **Гришков** 33 лет, от

воспаления легких, из 2-го Рязанского гор.госпиталя Союза городов, билет №174,

Мая 31/1 июня – рядовой 278-го Кромского полка 12 роты Михаил Макаров **Мельник,** находящийся на излечении от ран, из кр-н Волынской губернии Владимир-Волынского уезда Новодворской волости того же села, 38 лет, от возвратного тифа, из 2-го Рязанского госпиталя, отношение № 201,

Июнь 15/16 Рядовой 1-го Пограничного полка пулеметной команды Иван Трофимов **Паршин**, находившийся на излечении от ран, из кр-н Тамбовской губернии Спасского уезда Спасской волости с. Гальчевка, ?….. воспаления легких, отношение из 2-го Рязанского госпиталя №227

Августа 21/23 рядовой 119-го Коломенского пехотного полка 1 роты Николай Иванов **Малахов** находившийся на излечении после контузии, из кр-н Скопинского уезда с. Ольшанки Измайловской волости, 22лет, от пиэлии (?), из Салтык.-госпиталя №4767,

Октябрь 20/21 рядовой 80-го запасного пехотного полка 8 роты Семен Петров **Селезнев** из кр-н Егорьевского уезда Роменской волости д. Молодина, 27 лет, от огнестрельной раны, отношение из госпиталя № 6189,

Ноябрь 2/4 рядовой 184-го транспорта 37-го обозного батальона Дмитрий Осипов **Глушак,** Харьковской губернии Лебединского уезда и волости, от туберкулеза легких, отношение из 1-го Рязанского госпиталя №6324,

Спасо-Преображенская

Смерти

Июнь 11/13 подполковник в отставке Сергей Эдуардович **Наркевич** 42 от прогрессивного паралича, на кладб. Спасского монастыря[11]

Кн.37

Александро-Невская больничная 1917 г.

Смерти

Январь 14/21 новобранец 268-го запасного пехотного полка из кр-н Петроградской губернии Ямбургского уезда Ополицкой волости д. Роговицы Петр Егоров **Матвеев** 18 лет, от пиелонефрита, погребен на Лазаревском кладбище.

Января 18/27 задавленный на мосту р.Вожи часовой ратник 680-й пешей Полтавской дружины Андрей Николаев **Сухомлинов** 42 лет, доставлен умершим, на Лазаревском

февраля 7/16 ратник 13 роты 208-го запасного пехотного полка Косма Михайлов **Поникаров** 43 лет, от флегмоны рожи бедра правой ноги, -«»-

февраля 24 / 1 марта ратник 5 роты 208-го запасного пехотного полка Николай Евстафьев **Копнин** 36 лет, от хрон воспаления почек, -«»-

февраля 23 / 1 марта рядовой 198-го запасного пехотного полка Степан Михайлов **Земсков,** из кр-н Рязанского уезда Болошневской волости с. Вышгорода, от общего туберкулеза, -«»-

января 27 / 7 марта рядовой 25-го Сибирского стрелкового полка, из кр-н Вологодской губернии Никольского уезда Захаровской волости д. Скротовой Перинки Иван Никонов **Аксенов,** 32 лет, от тяжелой травмы, -«»-

марта 6/8 марта ратник 3 роты 208-го запасного пехотного полка Александр Николаев **Деденин** 43 лет, от геморр.диапедеза (?) –«»-

марта 11/13 служитель санитар 3-го Рязанского лазарета Михаил Яковлев **Манцевич** 57 лет, от миокардита

марта 12/17 ратник 13 роты 78-го запасного пехотного полка Михаил Павлов **Полин** от ранения сонных артерий и яремных вен шеи, -«»-

марта 4/23 умерший в поезде №7 Моск-Каз жд бомбардир 6 батареи 7-й Туркестанской стрелковой арт.бригады Алексей **Цыбинов** 27, скоропостижно, -«»-

марта 25/30 молодой солдат 208-го за-

пасного пехотного полка 11 роты Антон Тихонов **Уваров** от сыпного тифа, -«»-

марта 21/30 солдат 78-го запасного пехотного полка 5 роты Михаил Комков по виду 25, доставлен умершим из полка без документов

апрель 1/9 ратник 208-го запасного пех.полка Иван Данилов **Демитренко** 44 лет, от рожи –«»-

апрель 11/16 эвакуированный рядовой 63-го Углицкого полка нестроевой роты из мещан г. Петрокова Михаил Иванов **Ковальский,** 37 лет, от туберкулеза легких

апреля 10/16 эвакуированный рядовой 20-го стрелкового полка 2 роты Василий Платонов **Гавриков** по виду 19 лет, доставлен умершим, на Скорбященском

апреля 11/22 в/пленный н/чин Германской армии 175-го пехотного полка Исерих **Кахуда** 27 лет, неизвестного вероисповедания, доставлен умершим, на Лазаревском

апреля 22/26 рядовой 79-го запасного пехотного полка 16 роты Петр Кузмин **Коваленко** 19 лет, от пиелии, -«»-

апреля 22/30 рядовой 208-го запасного пехотного полка 9 роты Андрей Андреев **Лукашов** задавлен рабочим поездом Моск-Каз жд, 25 по виду, доставлен умершим

апреля 25/30 рядовой 79-го запасного пехотного полка 6 роты Михаил Васильев **Зайцев** 26 от отека легких –«»-

апреля 25/30 рядовой 79-го запасного пехотного полка 14 роты Александр Иванов **Конденко**, 36 лет, от общего туберкулеза, -«»-

апреля 29/4 мая ратник 81-го запасного пехотного полка 5 роты Петр Михайлов **Норко** 40 лет, от воспаления почек, -«»-

апреля 30/4 мая эвакуированный рядовой 429-го Рижского пехотного полка 7 роты из кр-н Данковского уезда Ивановской волости с. Воскресенского Кирилл Иванов **Михалев** 23 лет, от воспаления мозговых оболочек –«»-

май 5/11 в/пленный н/чин Германской армии Карл **Траллс,** лютеранского, 43 лет, от общего туберкулеза –«»-

мая 7/11 эвакуированный рядовой 278-го Кромского пехотного полка 2 роты из кр-н Харьковской губ и уезда Роганьской волости и села Иван Кузмич **Кофтун** 34 лет, от асфиксии, -«»-

мая 7/11 эвакуированный рядовой Лейб-гвардии Московского полка 4 роты из кр-н Курской губернии Старооскольского уезда Долгополянской волости с. Завалишина Николай Ефимов **Корнев** 20 лет, от легочного туберкулеза –«»-

май 15/18 эвакуированный рядовой 671-го вновь сформированного полка 7 роты из кр-н Тамбовской губернии Елатомского уезда Потальской волости с. Пет Захар Фролов **Губарев** 41 года, от рожи, на Скорбященском

мая 19/25 стрелок 21-го Кавказского стрелкового полка 5 роты из кр-н Казанской губернии с. Старых Парат Тихон Михайлов **Комашов** 32 лет, от сыпного тифа, на Лазаревском

мая 26/31 рядовой 79-го запасного пехотного полка 14 роты Федор **Лысенко** 30 лет, от острой головной водянки –«»-

июнь 9/13 эвакуированный рядовой 25-го Туркестанского стрелкового полка 8 роты из кр-н Гродненской губернии Пружанского уезда Новковской волости д.Рогачи Петр Гаврилов **Радкевич** 30 лет, от цынги в тяжелой форме, доставлен умершим из 3-го Рязанского лазарета, отношение №2460 от 9 июня, на Скорбященском

июня 14/20 скоропостижно умерший на ст. Рязань солдат 17-го Сибирского запасного полка 16 роты Абрам Ааронович **Центнер** иудейского вероисповедания, 30 лет, скоропостижно, доставлен умершим при отношении милиционера ст. Рязань Мос-Каз.жд от 14 июня, отношение №851, на Лазаревском

июня 20/23 эвакуированный рядовой 234-го Богучарского полка 1 роты кр-н Воронежской губернии Богучарского уезда Калачевской волости слободы Калача Антон Алексеев **Кириллин** 30 лет, от нефрита, на Скорбященском

июня 25/28 ст.унтер-офицер 79-го запас-

ного пехотного полка 5 роты Иван Степанов **Полишкин** 41 года, от заворота кишок и общего перитонита, на Лазаревском

июль 4/6 эвакуированный рядовой 719-го Лыспорского полка из кр-н Раненбургского уезда Колыбельской волости с. Истобного Петр Павлов **Нечаев** 30 лет, от экземы легких, на Скорбященском

июля 2/6 эвакуированный рядовой Гвардейского Измайловского полка 4 роты, из крестьян Сапожковского уезда Можаровской волости д. Соловьевой Трофим Яковлев **Кирьяков** 20 от воспаления мозга, на Скорбященском

июля 5/10 эвакуированный ратник 18-го запасного пехотного полка из кр-н Волынской губ. Дубновского уезда Сердобицкой волости с. Носовиц Федор Михайлов **Хорун** 23 лет, от общего туберкулеза, на Скорбященском

июля 10/11 эвакуированный рядовой 78-го Новогинского пехотного полка 1 роты из кр-н Петроградской губернии Гдовского уезда Скорякинской вол с. Кривуши Павел Герасимов **Щеглов** 22 лет, от воспаления мозговых оболочек, -«»-

июля 13/17 эвакуированый рядовой 44-го Сибирского стрелкового полка 2 роты из кр-н Воронежской губернии Нижедевицкого уезда Никольской волости с. Россошни Димитрий Трофимов **Ежакин** 20 лет, от общего туберкулеза, на Скорбященском

июля 12/19 рядовой 125-го запасного бат-на 2 роты из кр-н Рязанского уезда Остроминской волости с. Глебова Алексей Михайлов **Кирюхин** 33 лет, от нефрита, на Лазаревском

июля 16/19 рядовой 208-го запасного пехотного полка 12 роты Мартин Яковлев **Пучкарев** 19 лет, от сыпного тифа, на Лазаревском

июля 19/22 эвакуированный рядовой 675-го Конотопского полка 11 роты из кр-н Касимовского уезда Китовской волости с. Лубеник Никифор Ефимов **Мартышов**, 34 лет, от общего туберкулеза, на Скорбященском

июля 20/22 эвакуированный рядовой 67-й инженерной дружины из кр-н Спасского уезда Лукмосской волости с. Лукмос Иван Семенов **Добрыкин** 23 лет, от кровохарканья вследствие сквозного ранения груди, на Скорбященском

августа 3/7 рядовой 722-го Неверовского пехотного полка Сергей Иванов **Шиворев** 30 лет, от сиб. язвы, на Лазаревском

августа 11/16 рядовой 10 роты 78-го запасного пехотного полка Михаил Никитин **Лукин** 35 лет, от кровоизлияния в мозг, на Лазаревском

октября 31/ноябрь 12 - в/пленный н/чин Австрийской армии **Габбих** Паул, 25 лет, найден мертвым, по отношению комиссара Моск-Каз жд, на Лазаревском

ноября 29/ 5 декабря - рядовой 430-го Валкского пехотного полка Василий Прохоров **Нефедов** 33 лет, от рака желудка, на Лазаревском

ноября 18/ 5 декабря рядовой 198-го пехотного запасного полка Иван **Поспелов** 20 лет, доставлен умершим –«»-

кн.38

Введенская

Смерти

Февраля 18/21 в/пленный н/чин Австрийской армии румын Георгий **Дмитришкевич** 24 лет, от чахотки на Скорбященском

Владимирской Семинарской 1917 г.

Смерти

Января 8/10 из кр-н Томской губернии и уезда д.Кампорова рядовой Рязанской команды выздоравливающих Петр Пименов **Макаров** 19, от туберкулеза, на Скорбященском

Января 9/11 рядовой 217-го запасного пех.полка Иван Артемонов **Кузнецов,** из кр-н Орловской губернии Ливенского уезда, 39 лет, от воспал мозга-«»-

Января 9/12 рядовой 7-го Ревельского пех.полка Георгий Антонов **Копосов,** из

кр-н Ряжского уезда д. Марвенка, от туберкулеза, -«»-

Января 15/17 ратник 6 роты 80-го запасного пех.полка Василий Семенов **Кузмин** из кр-н Тамбовской губернии Лебедянского уезда с. Добренского, от плеврита –«»-

Января 18/20 рядовой 80-го запасного пех.полка Петр Андреев **Двойченко** из кр-н Тамбовской губернии Лебедянского уезда с. Гололобова, 41 года, от порока сердца, -«»-

Января 22/24 рядовой 78-го запасного пех.полка Алексей **Калинин,** из кр-н Вологодской губернии Яренского уезда д. Мышкинской, 33 лет, от выпотного плеврита, -«»-

Января 25/28 рядовой 217-го запасного пех.полка Иосиф Абрамов **Кузмин** из кр-н Воронежской губернии Землянского уезда с. Нижний Ломовец от воспаления почек –«»-

февраль 1/3 рядовой 88-й маршевой роты Косма Игнатов **Коробкин** из кр-н Тамбовской губернии Усманского уезда с. Топловаты (?) от туберкулеза, -«»-

февраля 10/11 ратник 80-го запасного пех.полка Иван Константинов **Дворянкин,** из кр-н Тамбовской губернии Моршанского уезда, 37 лет, от туберкулеза, -«»-

февраля 14/20 рядовой 78-го запасного пех.полка Максим Матвеев **Качунов** из кр-н Пезенской губернии Краснослободского уезда с. Старосидрова (?) от нефрита, на Скорбященском

март 1/5 служащий госпиталя Федор Васильев **Карпенко,** из кр-н Воронежской губернии Бобровского уезда, 42 лет, от отека легких заразившись –«»-

март 3/5 рядовой 80-го запасного пех.-полка Иван **Гужов** из кр-н Вологодской губернии и уезда, 29 лет, от туберкулеза –«»-

марта 9/10 рядовой 20-го Туркестанского полка Владимир Павлов **Павлов** из кр-н Симбирской губернии Курмышского уезда с. Новой, 30 лет, от плеврита, -«»-

марта 9/10 рядовой 109-го в/транспорта 22-го обозного бат-на Василий **Барсов** из кр-н Михайловского уезда, 23 лет, от нефрита –«»-

марта 11/15 рядовой 79-го запасного пех.полка Иван Петров **Павлов** из кр-н Курской губернии Обоянского уезда с. Горяйново, от туберкулеза, -«»-

апрель 3/5 рядовой 283-го Абдорского пех.полка Георгий Иванов **Иванов** из кр-н Казанской губернии Цивильского уезда с. Янсочи, 24 лет, от туберкулеза, -«»-

апреля 10/12 рядовой 82-го сводного эвакогоспиталя Прокофий Иванов **Викулин** из кр-н Касимовского уезда д.Рядиной, 40 лет, от воспаления легких, -«»-

апреля 11/13 мая рядовой 158 Кутайского (?) пех. полка Матвей Дементьев **Данилин** из кр-н Данковского уезда д. Горок, 25 лет, от паралича сердца

мая 18/20 солдат 190-го пехотного зап-.полка Николай Савельев **Рубцов** из кр-н Воронежской губернии и уезда, холост, 43 лет, от чахотки

июнь 9/10 солдат Иван Степанов **Зеленов** из кр-н Рязанского уезда с. Затишья 32 лет, от ушиба черепа

июня 15/17 солдат 105-го Оренбургского пех.полка Николай Васильев **Синицын** из кр-н Симбирской губернии Ардатовского уезда, 22 лет, от порока сердца –«»-

августа 24\26 солдат белобилетник Александр **Манен** (?) православного в-исповед., место жительства неизвестно, 30 лет, от апоплектического удара, -«»-

сентября 24\26 солдат Виницкой военной мукомольни Андриан Герасимов **Голубков** из кр-н Рязанского уезда д. Ивкиной, 28 лет, от туберкулеза, на Скорбященском

ноябрь12/14 солдат 2-го Гренадерского морт.полка Павел Ефимов **Коновалов**, из кр-н д. Елизаветинки Волынской волости Рязанского уезда, 30 лет, от воспаления легких, на Скорбященском[12]

Кн.40

Староямская Никольская 1917 г.

Смерти

Февраля 9/11 142-го запасного пех.полка рядовой из крестьян Рязанского уезда Бахмачеевской волости д. Каймани Яков Степанов **Сметанин** 36 лет, от туберкулеза, на Скорбященском

Июль 12/14 солдат 11-го Псковского пех.полка из кр-н Тамбовской губернии Шацкого уезда с. Костенова Василий Васильев **Давыдов** 23 лет, от туберкулеза, на Скорбященском

Июля 20/22 унтер-офицер 680-го Буйского пех.полка из кр-н Тамбовской губернии Спасского уезда Слоинской волости д. Савинских Выселок Алексей Иванов **Сакаев** 25 лет, от воспаления почек после ранения, на Скорбященском[13]

1918 год

кн.42

смерти неизв.церковь (вклеено неск.листов) –

февраля 6/6 капитан 138-го пехотного Болховского полка Владимир Иванович **Виноградов** 38 лет, от ранения

февраля 7/9 прапорщик Иван Пантелеевич **Агальцов** 22, …?…

января 23 / 1 февраля кочегар команды заградителя «Нарова» Стефан Кондратович **Егошин** из кр-н Уфимской губернии 25 лет, от огромной потери крови, на Лазаревском

января 9/16 солдат 22-го пехотного Нижегородского полка Михаил Игнатьевич **Громов** 22 лет, от огнестрельных ранений во все части тела, на Лазаревском

Владимирская Семинарская

Смерти

Записи о смерти начинаются с марта 1918г. – «доброволец Организационного батальона», солдат 28 дивизии из граждан (РККА) и т. д., солдат 2-го Ряз.революционного полка – хоронятся на том же Скорбящ. кладбище

Опять неизв. происх. листы, за 1918 год – смерти отст. полк. Бахметева, отст. полк. Головинского, и др – похоже по почерку на Вознесенскую церковь

??[14]

Кн.44

Троицкая 1918 г.

Смерти

Январь 13/15 рядовой 213-го запасного пехотного полка Федор **Жуканов** 22 лет от нагноения раны, погребен на кл.Троицкого м-ря[15]

Кн.43

Вознесенская, 1918 г.

Умершие

Июль 26/28 подполковник 138-го пехотного Болховского полка Александр Евгеньевич **Казанский** 41 года, от душ.-болезни и прогрессивного паралича (по отношению конторы б-цы душевно-больных при с. Голенчино от 9 авг №2412

Симеоновская

Смерти

Февраль 13/15 Находившийся на излечении в Рязанской Екатерининской общине Красного Креста штабс-капитан Александр Филиппович **Болтнев** 22 лет, от воспаления брюшины после ранения в живот пулею, погребен на кладбище Спасского м-ря

(после августа записей не сохранилось)

Скорбященская 1918 г.

Смерти

Январь …? Находившийся на излечении в лазарете Красного Креста солдат Илья Иванов **Потапов**, уроженец Рязанской губернии Зарайского уезда Белоомутской волости и села – от последствий ранения и хронического воспаления легких

После июля записей в книге нет[16]

ПРИМЕЧАНИЯ

[1] Лазареты Рязани в 1-й Мировой войне
Лазарет сестер Титовых (ГАРО ф. 1160 оп. 1 (2 ед. хран.), , 1915 год, истории болезни на литеры «Д-Ж» и «Б» за 1915 год)
Лазарет при фабрике Арацкова (Мурмино) (ГАРО ф.1162 оп.1 (15 ед. хран, истории болезни на все литеры за 1915-17 гг.)
Лазарет Петрово-Соловово (-«»- ф.1161 оп.1, 9 ед. хран., истории болезни за 1914-16 гг.)
Салтыковский лазарет (ф.1159 оп.1 (61 ед. хран, истории болезни за 1915-16 гг.)
Госпиталь при Салтыковской больнице (ф. 1159 оп. 2 (11 ед. хран, истории болезни за 1915-16 гг.)
42-й Сводный эвк.лазарет Зем.союза (ф.1158 оп.1, 10 ед. хран, истории болезни за 1916 г.)
Лазарет дома бар.Тиненгаузен Зем.союза (ф.1157 оп.1, 32 ед.хран, истории болезни за 1914-17гг.)
3-й Рязанский лазарет Зем.союза (ф.259 оп.1 (149 ед.хран, истории болезни за 1914-17гг.)
2-й Рязанский лазарет Зем.союза (ф.258 оп.1 (62 ед. хран, истории болезни за 1914-17 гг.)
1-й Рязанский лазарет Зем.союза (ф. 257 оп.1 (241 ед. хран, истории болезни за 1914-17 гг.)
Рязанская Губернская зенмская больница (ф.256 оп.1, в нем дела №№328-358 – истории болезни за 1914-18 гг.)
(Кроме того, сохранились фонды
Кирицкого лазарета в усадьбе фон-Дервиз (ГАРО ф. 1164 оп. 1) и
Скопинского №4 лазарета Зем.союза (ГАРО, ф. 1103 оп. 1))

[2] ГАРО Ф.627 оп.280 кн.25-44

[3] Примечание:
частичная мобилизация Русской Императорской Армии – с 16 июля 1914г. (Призыв запасных, доведение первоочередных полков до состава военного времени и сформирование второочередных полков)
Великая война началась 19 июля 1914 года (всеобщая мобилизация по моб.плану 1910 г., включающая как мобилизацию всех кадровых частей и Армии и Флота, так и сформирование частей гос. ополчения).

[4] Также в этой книге – метрики Благовещ – нет
Борисогл нет, Владимирской Семинарской – смертей военнослужащих нет

[5] Также в этой книге Вознесенская нет
Воскресенская нет
Входиерусалимская нет
Ильинская нет
Николовысоковская нет

[6] Также в этой книге 1914 год Симеоновская церковь смертей военных нет
Спасо-Ярская Преображенская – военных нет
Троицкая – нет

[7] Также в этой книге Николо Ямской Новой 1915 года военных нет
Вознесенская 1915 смерти военных – нет
Входиерусалимской Смерти – военных нет
Екатерининской Нет

[8] Также в этой книге 1915 год Симеоновская – военных нет
Троицкая смерти военносл. нет

[9] Также в этой книге Благовещенская 1916 год – нет
Борисоглебская 1916 нет
Вознесенская 1916 нет
Воскресенской 1916 нет
Входиерусалимской – нет

[10] Также в этой книге Преображенская 1916 – военных нет
Николовысоковская 1916г. смерти – не сохр
Николоямская 1916г. Рожд, смерти –… о военнослужащих записей нет
Покровская тюремная 1916 – нет
Симеоновская Смерти – военнослужащих нет

[11] Также в этой книге Николоямская церковь 1917 год смертей военных нет
Симеоновская нет

[12] Также в этой книге Вознесенской церкви 1917 – нет
Воскресенской 1917 – нет

Входиерусалимская 1917 – нет
Екатерининской 1917 – нет
Благовещ 1917 г. – нет
Борисогл 1917 г.– нет
[13] Кн.41
Троицкой церкви 1917 г. – нет.
[14] Также в этой книге Воскресенской – нет
Входоерусалимской – нет
Благовещ – нет
Введенская Смертей не сохр
[15] Также в этой книге Староямская Никольская 1918г. Смерти военносл нет
[16] Также в этой книге Спасо-Преображеская смерти – военных нет
Николовысоковская Смерти – военных нет
Николоямская Смерти – военных нет

Следующий выпуск «Рязанского синодика» планируется осуществить в течение ближайшего года под названием Рязанский синодик 1914-18 гг. **Часть 2. Потери 138-го пехотного Болховского полка в Великой войне 1914-18 гг.** (по РГВИА, фонд 16196 «Бюро по учету потерь…»)

ПСКОВСКИЙ ЮРИДИЧЕСКИЙ ИНСТИТУТ ФСИН РОССИИ

УДК 94(47)084.5/6
ББК 63.3(2)613 – 361

ОТЕЧЕСТВЕННАЯ ИСТОРИЯ

ОТ ТЮРЕМ К ЛАГЕРНОЙ СИСТЕМЕ (к 90-летию образования Управления лагерей особого назначения ОГПУ СССР)

А. В. Жигалев

В данной статье автор даёт историю возникновения, развития и становления советской системы исполнения наказаний в период 1920-1930 гг. Рассматриваются различные организационные формы мест лишения свободы и соответствующие нормативно-законодательные акты, регламентирующие их деятельность. Делается вывод о том, что к концу нэпа поступил своеобразный государственный заказ на пополнение мест лишения свободы не только обычной рабочей массой, но и квалифицированной рабочей силой для нормального функционирования лагерной экономики.

Ключевые слова
Советское право, Главное управление местами заключения (ГУМЗ), НКВД РСФСР, пенитенциарные структуры, Соловецкий лагерь особого назначения (СЛОН), ОГПУ при СНК СССР, политизоляторы, тюремный отдел ГПУ, уголовно-исполнительная система, лагеря принудительных работ (ЛПР), исправительно-трудовой кодекс РСФСР, лагеря особого назначения, Главное управление мест заключения НКВД РСФСР (ГУМЗАК)

Вскоре после окончания Гражданской войны теоретики советского права приступили к разработке и внедрению принципа, согласно которому уголовных наказаний, как таковых, в новом обществе не должно быть. Речь могла идти только о мерах социальной защиты от неустойчивых элементов, попавших на преступный путь. Но их следовало бы не наказывать, а исправлять путем трудового перевоспитания[1]. Формальное закрепление этого положения было осуществлено в 4-м разделе Уголовного кодекса РСФСР 1922 г. и позже подтверждено в его редакции от 1926 г.[2] Даже термин «преступление» по возможности исключался из судебного обихода.

Вопрос о создании центрального тюремно-лагерного органа – Главного управления местами заключения (ГУМЗ) долгое время, как принято говорить, «висел в воздухе». Его решение ускорилось после личного вмешательства главы ВЧК-ГПУ, одновременно возглавившего и НКВД РСФСР, Феликса Эдмундовича Дзержинского. Он направил письмо в Политбюро ЦК РКП(б), где отмечал: «Подчинение мест заключения Наркомюсту отвлекало бы данный комиссариат от его прямых обязанностей надзора за соблюдением социалистической законности в местах лишения свободы»[3]. Кроме

того, Дзержинский считал, что возможность подключения к решению этого вопроса органов НКВД при исполкомах местных Советов сократит управленческий аппарат.

25 июля 1922 г. все места лишения свободы были переданы в НКВД РСФСР, а 3 ноября того же года утвердили Временное положение о Главном управлении местами заключения. Таким образом, на ГУМЗ, находящееся в составе НКВД РСФСР, было возложено: общее руководство по исполнению приговоров к лишению свободы и принудительным работам (в т. ч. – и без содержания под стражей); управление местами лишения свободы и проведение в жизнь основных начал карательной политики[4].

Впрочем, как выяснилось, ранее приводимые им же доводы не помешали Ф. Э. Дзержинскому вскоре создать дополнительные пенитенциарные структуры. Первые из направленных в них заключенных-переселенцев прибыли для освоения островов в Белом море[5]. Совет народных комиссаров СССР в Постановлении «Об организации Соловецкого лагеря принудительных работ» от 13 октября 1923 г. принял решение об учреждении лагеря особого назначения ОГПУ с двумя пересыльно-распределительными пунктами в Архангельске и Кеми. Все угодья, здания, животные и инвентарь, ранее принадлежавшие Соловецкому монастырю и Пертоминскому лагерю, перешли безвозмездно в его распоряжение. Труд заключенных на сельскохозяйственных, рыбных, лесных и других промыслах и предприятиях освобождался от уплаты как местных, так и государственных налогов и сборов[6].

Соловецкий лагерь особого назначения (СЛОН) подчинялся Государственному политическому управлению при НКВД РСФСР (ГПУ). Создание Союза Советских социалистических республик вынудило политических лидеров преобразовать ГПУ в Объединенное государственное политическое управление (ОГПУ), которое функционировало уже при Совете народных комиссаров СССР (СНК СССР), и стояло не «под НКВД», а «над ним».

Кроме того, Приказом ОГПУ от 14 мая 1925 г. № 125/60/с Суздальский, Ярославский, Верхне-Уральский, Челябинский и Тобольский политизоляторы с 15 мая того же года передали в ведение Тюремного отдела ОГПУ при СНК СССР. Их комендантов переименовали в начальников и подчинили непосредственно начальнику Тюремного отдела ОГПУ[7]. Таким образом, как бы случайно возникли два новых ведомства, исполнявших уголовные наказания в виде лишения или ограничения свободы, но организационно не подчиненные НКВД РСФСР.

Как справедливо указывает видный исследователь уголовно-исполнительной системы (УИС) России профессор Ю. А. Реент, на начальном этапе развития советской системы исполнения наказаний за уголовные преступления наблюдались очевидные элементы ее гуманизации. Каторга и тюрьмы формально были отменены, хотя на самом деле тюрьмы просто переименовали в исправительно-трудовые дома. Они обретали самые разнообразные организационные формы. Во главе одних стояли начальники, в других местах – директора, в третьих – заведующие. Им подчинялись помощники, заведующие работами, учебно-воспитательной, врачебно-санитарной частями. Все они объединялись в коллегию учреждения[8].

Не избежал организационно-управленческой пестроты и Соловецкий лагерь особого назначения (СЛОН). Для его охраны были приданы части из состава войск ОГПУ и, кроме того, сформирована специальная команда надзирателей из числа вольнонаемных. Взаимоотношения командного состава воинских частей и лагерной администрации определялись Положением о войсках ОГПУ. Что же касается начальника команды надзирателей, то он являлся непосредственным

подчиненным начальника Административной части Управления СЛОН. Внешняя охрана лагерей была возложена на воинские части, а внутренняя – на команды надзирателей. Постовая служба как наружная, так и внутренняя, должна была соответствовать требованиям Устава гарнизонной службы РККА.

Команды надзирателей состояли из взводов, подразделяемых на отделения. Надзирателей подразделяли на старших и младших, последние имели два разряда – первый и второй. Старшими надзирателями могли стать лица, имевшие достаточный стаж работы в должности младших надзирателей 1-го разряда, выдержавшие соответствующие испытания. Какой стаж работы можно было считать достаточным, в документах не уточнялось. Надзирателями 1-го разряда назначали лиц, имевших достаточный стаж службы в должности надзирателя 2-го разряда. Ну а последними могли быть лица не моложе 19 лет, хорошего здоровья, грамотные и развитые[9].

Штатная администрация лагерей принудительных работ (ЛПР) состояла из коменданта, назначаемого местным исполкомом Советов, двух помощников, один из которых отвечал за материально-технические вопросы, а другой – за организацию принудительных работ. Кроме того, предусматривались должности делопроизводителя, казначея, писцов и машинисток, врача и фельдшера, караульной команды во главе с ее начальником, двумя помощниками и отделенными командирами. Общее количество чинов охраны исчислялось из расчета 2 караульных на 15 заключенных. Если число заключенных лагеря превышало 300 человек, то на каждые 10 человек сверх лимита добавлялся еще один караульный[10]. Остальные должности замещались осужденными.

Впрочем, охрана лагерей принудительных работ и общих мест лишения свободы формировалась по-разному. Где-то сотрудники обходились собственными силами, где-то привлекали милицию. Выработка концепции должностной иерархии в местах лишения свободы продолжалась долго и во многом основывалась на методе проб и ошибок. В целях стандартизации правил содержания лиц, лишенных свободы, долгое время разрабатывался и, наконец, в 1924 г. был издан Исправительно-трудовой кодекс РСФСР.

Величие провозглашенных планов в области правоохранительной деятельности совершенно не соответствовало имеющейся материальной базе. Тем не менее, даже в этих условиях предпринимались небезуспешные попытки преобразовать карательные цели лишения свободы в воспитательные (пенитенциарные). Значительный вклад в данном направлении сделала специальная группа из Центральной контрольной комиссии и Народного комиссариата рабоче-крестьянской инспекции, работавшая в 1923 г. В частности, она рекомендовала: «Исходя из практических соображений допустить как временную меру замену принудительных работ в местностях, где такие не организованы, лишением свободы из расчета: 1 день лишения свободы за 7 дней принудительных работ»[11]. Ранее такая замена практиковалась, но из расчета «день за день».

До 1923 г. официально существовало пять типов лагерей принудительных работ (ЛПР): лагеря особого назначения; концентрационные лагеря общего типа; производственные лагеря; лагеря для военнопленных и лагеря-распределители. По Уголовному и Процессуальному кодексам (1922) эту градацию ликвидировали[12]. Лагеря стали подразделяться по трем видам режима: первоначальному, облегченному и льготному. Первый из них предусматривал максимальную степень изоляции, заключенные не имели права самостоятельно оставлять помещения, а на работы направлялись только общим строем по списку. Облегченный режим давал право закрепления для работы на близлежащих предприятиях и в учреждениях,

проживания в общежитиях. Заключенным, содержавшимся на льготном режиме, представлялась возможность свободного (кратковременного) выхода из лагеря, назначения на административно-хозяйственные должности[13].

В Исправительно-трудовом кодексе (ИТК) РСФСР, принятом в 1924 г, как нам представляется, впервые предпринимается действенная попытка не просто регламентировать режим содержания заключенных, но и дать соответствующее времени определение этому понятию. Статья 48 кодекса информирует, что в основе режима должно лежать правильное сочетание обязательного труда заключенных и проводимой с ними культурно-просветительской работы. Суть лишения свободы уже не представлялась как мучения и кара за совершенное преступление. Более того, применение телесных наказаний, наручников, кандалов, строгого одиночного заключения, лишения пищи и свиданий с родственниками не допускалось[14]. По крайней мере, такие требования декларировались.

Отдельно речь шла о содержании подследственных. В дисциплинарном плане для них были предусмотрены: выговор; ограничение или лишение свидания; ограничение или лишение передачи; ограничение или лишение переписки; ограничение права распоряжаться деньгами на счету; изоляция в отдельную камеру на срок до 14 суток; понижение в разряде; перевод в другие места заключения.

За серьезные нарушения режима и для изоляции бунтующих предусматривалось направление в одиночную камеру, которая должна была представлять собой светлое помещение обычного размера, оборудованное приспособлениями для сна. Немаловажно, что руководители исправительно-трудовых лагерей и колоний могли направить туда заключенных исключительно только с согласия Наблюдательной комиссии. Таковые создавались при каждом месте заключения. В их полномочия входило также направление в Распределительную комиссию ходатайств об отмене содержания под стражей или губернскому прокурору – о фактах содержания под стражей сверх установленных сроков. Распределительные комиссии по исправительно-трудовым колониям были созданы при всех губернских инспекциях мест заключения. Они реально влияли на решения об изменения режима содержания или мер исправительно-трудового воздействия[15].

В развитие норм ИТК РСФСР был принят ряд ведомственных нормативных актов, определявших условия содержания в местах лишения свободы. Так, Инструкция по ведению хозяйства в местах заключения РСФСР устанавливала норму выдачи осужденным во время их содержания под стражей дважды в день горячей пищи и кипятка. Пищу обязывали предоставлять питательную, разнообразную, содержащую в порции не менее 2250 калорий. Продовольственный «табель» утверждался по согласованию с врачом и вывешивался для сведения заключенных. Отдельная инструкция устанавливала порядок вооружения администрации и надзора в местах заключения[16].

В Примечаниях к § 75 Положения о Соловецких лагерях особого назначения ОГПУ от 3 марта 1924 г. указывается, что осужденные по политическим статьям подлежали содержанию в отдельных лагерях, изолированных от остальных заключенных. Женщин помещали в камерах, особо изолированных от мужчин. В § 76 содержится разъяснение, что всех заключенных подразделяли на пять категорий согласно признакам преступления и социальному положению.

По мнению готовивших и подписавших этот документ чиновников ОГПУ – временно исполняющего должность начальника Главного управления местами заключения Л. Корнблитта и начальника Административно-пенитенциарного отдела В. Якубсона, в **первую** категорию

следовало зачислять осужденных рабочих и крестьян, имевших не более одной судимости. «Во **вторую** категорию – осужденные, имеющие более одной судимости, и лица иного, чем первой категории, социального положения. В **третью** категорию – осужденные в порядке ст.ст. 57-73 включительно Уголовного Кодекса, кроме политических. В **четвертую** – рецидивисты и в **пятую** категорию – осужденные за политические преступления (меньшевики, эсеры и анархисты)»[17].

Согласно требованиям ИТК РСФСР (1924 г.) заключенные должны были обеспечиваться нательным и постельным бельем, отдельной койкой с тюфяком, подушкой и одеялом, а также кружкой и миской. В целом быт был непритязательным: «удлиненные столы и скамейки, сплошные двухъярусные нары. Постельные принадлежности: матрасные и подушечные наволочки, набитые соломой, сеном или стружкой…»[18].

Заключенным предоставлялось право не реже двух раз в месяц мыться в бане, а утром и на ночь – умываться. Предусматривались дополнительные условия для соблюдения гигиены в женском отделении. К тому времени были выработаны достаточно четкие санитарные требования в отношении содержания камер. В частности, их должны были комплектовать бачками с кипяченой водой, трижды в сутки обеспечивать кипятком. Параши в камерах размещали только в ночное время. Руководство учреждение должно было следить за тем, чтобы одежда и обувь заключенных соответствовали времени года и содержались в опрятном состоянии[19].

Расположение ИТЛ на Соловках в целом позитивно сказалось на инфраструктуре архипелага. В считанные месяцы там появились лесопилки, каменоломни, механические мастерские и другие предприятия. Были заложены основы транспортных коммуникаций: на крупных островах – железная дорога с паровозами, связь между островами и большой землей осуществлял пусть небольшой, но все же собственный флот. Здесь же отрабатывались принципы деятельности, нормативы обеспеченности охранных и конвойных служб. Если к 1923 г. в Соловецком лагере содержалось около 3,5 тыс. заключенных, то на 1 октября 1927 г. там находилось уже 12 896 человек[20].

По мнению специалистов, кроме карательной, экономической там решалась и политическая задача. В лагеря особого назначения присылались для «трудового перевоспитания» в основном так называемые классово чуждые элементы – представители интеллигенции, духовенства, бывшие предприниматели, члены оппозиционных партий и не признанных большевиками общественных движений[21]. По сведениям средств массовой информации на Соловках было уничтожено 8 митрополитов, 20 архиепископов, 40 епископов[22]. В лагеря направлялись не только зрелые люди, но и много молодежи.

Управление не оставалось без пристального присмотра из Центра. Регулярно на Соловки направляли плановые и внеплановые инспекции лагеря, которые постоянно возглавлял член коллегии ОГПУ Г. И. Бокий. Как отметил исследователь УСЛОН Н. Ципуренко, имя этого чиновника ОГПУ вошло в историю Соловков не столько названием парохода «Глеб Бокий», сколько незавидной ролью Особого совещания, членом которого он долгое время состоял. Совершенно справедливо отмечается, что жесткий курс на изоляцию «классово чуждых элементов» юридически противоречил целям Исправительно-трудового кодекса РСФСР «с его претензией на гуманизацию советской карательной политики». ОГПУ не спешила даровать свободу политическим узникам. «Не в пример уголовно-преступным элементам, политконтингент отбывал свои сроки от звонка до звонка. В дальнейшем органы несудебной репрессии станут их продлевать автоматически, не обременяя себя формальностями револю-

ционного законодательства»[23].

Новая экономическая политика дала ощутимые результаты. В сочетании с курсом на индустриализацию, принятым в декабре 1925 г., она позволила укрепить промышленность и сельское хозяйство, снять с повестки дня проблему массовой безработицы. Качественно новый этап в подходах к экономическому развитию государства начался на рубеже 20-х – 30-х годов. В октябре 1928 г. принят к исполнению первый пятилетний план развития народного хозяйства, а в мае 1929 г. V Всесоюзный съезд Советов не только подтвердил его, но и поставил задачу на ускоренное преобразование СССР из аграрной страны в индустриальную державу.

Очевидно, что для этого были необходимы весьма значительные финансовые и людские ресурсы, а их, по большому счету, взять было неоткуда. В это время начинают высказываться предложения об использовании исправительно-трудовой системы в качестве одного из их источников. Безусловно, в существовавшем виде она ощутимой помощи принести не могла. Прибыль от производств, расположенных в местах лишения свободы, далеко не всегда покрывала расходы на их содержание и охрану. Требовались кардинальные преобразования, и они не заставили себя долго ждать. В основу этих реформ было положено перераспределение основной массы заключенных из общих мест лишения свободы в лагеря ОГПУ, постепенно становившимися генеральными продавцами полурабской рабочей силы.

И все же, лагерная <u>система</u> (*подчеркнуто мной – Ж.А.*) в нашем Отечестве начала свое полноценное существование не с концентрационных лагерей ВЧК и даже не с Соловецкого лагеря особого назначения НКВД РСФСР. Как действительная, нормативно закрепленная система специфических мест лишения свободы она появилась 28 июня 1929 г. после подписания секретного приказа ОГПУ № 136/68 «Об организации Управления Северных лагерей особого назначения ОГПУ с временным центром в г. Усть-Сысольске». Вообще-то соответствующее Постановление СНК СССР официально было принято позднее, лишь 11 июля 1929 г., однако организационные мероприятия были предприняты заблаговременно. Так, 30 мая 1929 г. ОГПУ издало приказ № 112/50, который определил порядок охраны «концентрационных лагерей особого назначения»[24]. Постановление СНК СССР от 12 мая 1927 г., утвердившее «Положение о военизированной охране промышленных предприятий», утратило свою силу. Теперь вместо «института надзирателей» для «окарауливания» концлагерей начали формировать отряды военизированной охраны.

На органы ОГПУ возложили задачу организации концентрационных лагерей нового типа «с целью более рационального использования труда заключенных путем: а) применения на эксплуатации природных богатств в районах Ухты, Печоры и др. с постепенной колонизацией этих районов заключенными отбывшими срок изоляции, б) постройки ж. д. и грунтовых путей сообщения, в) на лесных разработках и др.»[25]. Для реализации поставленных целей учредили Управление Северных лагерей особого назначения ОГПУ с временным центром в г. Усть-Сысольске[26].

Деятельность вновь созданных учреждений должна была каким-то образом регламентироваться. С этой целью 11 июля 1929 г. вышло закрытое Постановление СНК СССР № 20/307 п. 130 «Об использовании труда уголовно-заключенных». В нем предписывалось всех осужденных судебными органами к лишению свободы на сроки от трех лет и выше передать для отбывания наказания в организуемые ОГПУ исправительно-трудовые лагеря. Судам же рекомендовалось при вынесении приговоров лишь в исключительных случаях при явной непригодности для

физического труда заменять ИТЛ другим видом лишения свободы. Поскольку поток направляемых осужденных был далеко не шуточным, перед ОГПУ ставилась задача «расширить существующие и организовать новые исправительно-трудовые лагеря (на территории Ухты и других отдаленных районов) в целях колонизации этих районов и эксплоатации их природных богатств путем применения труда лишенных свободы»[27].

Следует особо подчеркнуть, что впервые целенаправленно ставится задача постепенной колонизации районов, в которых будут организованы исправительно-трудовые лагеря. Для этого ОГПУ и НКЮ РСФСР вместе с другими заинтересованными ведомствами обязывались в срочном порядке разработать ряд мероприятий, положив в основу их следующие принципы:

«а) досрочный перевод на вольное поселение в этом же районе заключенных, заслуживающих своим поведением или отличившихся на работе, хотя и не отбывших назначенного им срока лишения свободы, с оказанием им необходимой помощи;

б) оставление на поселении в данном районе с наделением землей заключенных, отбывших положенный им срок лишения свободы, но лишенных судом права свободного выбора местожительства;

в) заселение теми заключенными, которые отбыли срок лишения свободы, но добровольно пожелают остаться на поселении в данном районе»[28] .

Немаловажно, что на заключенных, отбывающих изоляцию в исправительно-трудовых лагерях, распространили действующее Положение о лагерях особого назначения ОГПУ по оплате труда заключенных, по их содержанию, режиму и внутреннему распорядку. Размер получаемого продуктового пайка напрямую впервые связали с процентом выполнения нормы выработки на лесоповале, сплаве, погрузке строительных и земляных работах. При выполнении от 50 до 70 % от задания выдавалась соответствующая часть пайка (50-70 % нормы). Если же выполнение не превышало 30 % нормы или при отказе от работы выдавали на сутки 300 гр. хлеба и чашку жидкой «баланды». Если учесть, что работа не прерывалась ни в дождь, ни в самые сильные морозы, то очевидно, – участь заключенных в ИТЛ была незавидной.

Режимные требования по отношению к заключенным на практике в значительной степени отличались от тех, что предусматривались нормативными требованиями. Так, например, начальник Северных лагерей особого назначения ОГПУ в своем приказе от 14 сентября 1929 г. за № 23 категорически запретил применение по отношению к заключенным мер физического воздействия, а также требовал изжития среди охраны других правонарушений, таких как пьянство, хищения, присвоение вещей поднадзорных, заключенных и т. п. Однако уже 18 ноября того же года в приказе № 83 он был вынужден констатировать, что «правонарушения стали принимать систематическую форму»[29]. Несмотря на запрещения посылки на работу заключенных без конвоя или поручения наблюдений за заключенными техническому персоналу, это стало обычным явлением на лагерных участках.

Информация о разного рода злоупотреблениях, пусть и в форме анонимных писем, но все же доходила вплоть до высших инстанций. Нельзя сказать, что это не вызывало никакой реакции. Напротив, многочисленные контрольные комиссии колесили по учреждениям, но проку от того было мало. Так, например, для проверки анонимного заявления на имя т. М. И. Калинина о нарушениях законности в Архангельском отделении Управления Северных лагерей особого назначения был направлен особоуполномоченный при Коллегии ОГПУ В. Д. Фельдман. Начальник Управления делал вид, что впервые сталкивается с подобными обвинени-

ями. Что же касается партийных органов, то информация о лагерях у них была поставлена лучше. Однако секретарь Северного крайкома ВКП(б) (г. Архангельск) заявил, что несмотря на имеющиеся сведения о грубостях и непорядках в лагерях, считает их несущественными. В большей степени партийную власть интересовала помощь лагеря краю при лесозаготовках и колонизации островов Колгуева и Вайгача. Секретарь крайкома ВКП(б) прямо указал, что «заселение этих островов на первое время без жертв не обойдется, о чем надо сказать прямо, и что поэтому заселять их необходимо отборным преступным элементом»[30].

Никого не смутило, что посещение первого же учреждения – лесобиржи № 19 (расположена в 16 км от Архангельска, 956 заключенных) выявило ужасные условия содержания. Осужденные были расквартированы в стоявших на реке сырых и холодных баржах. На палубах и внизу люди размещались «на нарах в два ряда вповалку, в большой скученности и тесноте, в грязи, набиты, как скотина. Полураздетые, желтые, измученные, много больных и инвалидов. Свирепствует дизентерия»[31]. Расположенная неподалеку лесобиржа № 23 (234 чел.) целиком была занята больными, которых отправляли туда с лесобиржи № 19. Без особых эмоций отмечалось: «Смертность от дизентерии близка к максимальной». Тем не менее, пищи, да просто хлеба – мало, дневальные обделяют, истощение усугублялось непосильной работой. Жалобы на грубое обращение и подчас побои дневальных, десятников, младшего надзора всерьез не рассматривались. Главное, что на администрацию жалоб нет.

Проведенное расследование, как нетрудно было предположить, отметило, что «конкретных, так сказать, носителей зла, виновных нет. Администрация с грубым обращением и побоями борется всеми средствами и сажает, и отдает под суд и т.д., непорядки и прочие неувязки устраняет»[32]. В какой-то мере понять такую резолюцию можно. Начальник лагерей т. Бокша, действительно «носился» по отделениям, разбросанным друг от друга на сотни верст, при полном бездорожье, и управиться во всех, хотя бы и существенных деталях, не мог. Вторым важным моментом, требующим внимания, было отсутствие, в отличие, например от Соловецкого лагеря, своего единого административного центра.

Северные лагеря сразу учредили несколько пунктов (Усть-Сысольск, Котлас. Мезень, Ухта, Архангельск и др.) с невероятными жилищными, снабженческими и иными организационно-хозяйственными трудностями. Проверка показала, что «надзор, дневальные и т. п., т. е. вся низшая администрация сама… состоит сплошь из заключенных, в то время как в Соловках, Вишере даже личный состав ее в своем большинстве состоит из осужденных чекистов, знакомых с нашей дисциплиной и все-таки людей более надежных»[33] . Осталось только добавить, что надзиратели были ненадежны, поскольку сами размышляли – как бы убежать. Так что, они били заключенных, заключенные били надзирателей, и каких-либо изменений в ближайшей перспективе не предвиделось.

Хотелось бы подчеркнуть, что Соловецкий лагерь особого назначения, по сути своей, явился исследовательским полигоном для отработки опыта хозяйственной деятельности лагерей, одновременно став одним из наиболее мощных факторов развития Карело-Мурманского края. За пятилетний период существования силами подразделений УСЛОН были построены тракт Кемь – Ухта, протяженностью 300 километров (связывающий Мурманскую ж. д. с Финской границей), шоссе Парандово – Ругозера (200 км) и др. Чрезвычайно велик объем произведенных лесозаготовительных работ. Заключенные лагеря развивали рыбную промышленность. Только в сезоне 1929/30 г. было

выловлено и переработано 90 000 центнеров рыбы. Помимо того силами УСЛОНа удалось ввести в действие ряд производств: кожзавод, механический завод, обувная фабрика, пошивочно-обмундировочная фабрика, лесопильные заводы, кирпичный завод, судостроительная верфь, свой морской флот, сеть торговых предприятий, совхозы, сортоиспытательные пункты, лесной питомник, лучший в Союзе питомник для промышленного разведения ценных пушных зверей.

Все это вместе взятое оказало существенное влияние на оживление целого региона. Последнее стало возможным исключительно благодаря тому, что участие Соловецкого лагеря особого назначения во всех наиболее крупных хозяйственных мероприятиях края освободило местные государственные организации «от сложной, дорогостоящей и зачастую неосуществимой задачи вербовки и завоза рабсилы, в которой на окраинах ощущается острая нужда, подготавливая одновременно контингент для колонизации края»[34]. О производственных успехах остальных лагерей на тот момент не приходится говорить в силу недавнего их открытия. Приказ об организации Северных лагерей был подписан 28 июня 1929 г., а Сибирские, Дальневосточные, Среднеазиатские и Казахстанские лагеря существовали пока только в планах.

Заметим, что Приказом ОГПУ № 296/173 от 6 июня 1931 г. Северные лагеря особого назначения (позже – исправительно-трудовые лагеря) были расформированы. Там же предписывалось с 20 июня 1931 г. начать организацию управлений Ухто-Печерского ИТЛ, Усть-Вымского лагеря и Темниковского ИТЛ[35]. Но это преобразование следует расценивать лишь как вынужденный организационный шаг, продиктованный ростом численности заключенных и лагерных структур, что осложняло централизованное административное управление.

Становление системы лагерей особого назначения ОГПУ СССР было связано с целым рядом объективных и субъективных трудностей. Во-первых, для успешного выполнения возложенных на них чрезвычайно объемных задач необходимо было решить кадровый вопрос. Эти недостатки имели одинаковое отношение к комплектованию всех групп личного состава: как в отношении высшего руководящего аппарата, так и рядового техническо-хозяйственного персонала. Что же касается заключенных или, как их называли в отчетных документах – рабочей силы, то наряду с очевидным их количественным недостатком отмечалось явное несоответствие предъявляемым качественными характеристикам. В связи с тем, что весь состав «рабсилы» набирался преимущественно на юге, к числу серьезных проблем добавились недостаточная акклиматизация, незнакомство с районами работ, их разнохарактерность и разбросанность.

Следует заметить, что в первоначальный момент становления лагерной системы, когда еще не раскрутился механизм репрессий, комплектование лагерей особого назначения предполагалось осуществлять в значительной мере за счет «разгрузки» домов заключения НКВД. Для этого создали специальные комиссии, направленные первоначально в три региона: Среднее Поволжье, Центральную Черноземную и Ленинградскую области. В их задачу входил отбор физически более-менее крепких осужденных. Масштабы этой работы были достаточно впечатляющими. Так, на 1 октября 1929 г. в Северных лагерях особого назначения ОГПУ СССР содержалось 9 250 заключенных, а в течение полгода туда было необходимо направить еще от 12 до 15 тысяч человек.

Особо подчеркивалось, что какой попало спецконтингент не устроит «чекистское» руководство. По этому поводу начальник 3-го отделения Специального отдела ОГПУ Ф. И. Эйхманс писал: «Там, где вопрос идет о содержании и органи-

зации работ десятков тысяч заключенных, естественно требуется применение не только простого чернорабочего труда, но в значительной мере и квалифицированной рабсилы»[36]. Главное управление мест заключения НКВД РСФСР (ГУМЗАК), что вполне понятно, стремилось всячески противодействовать передаче лагерям квалифицированной рабсилы (плотников, столяров, сапожников, слесарей, хозяйственников и проч.).

Представители Коллегии ОГПУ на этот счет имели свой взгляд. Они полагали, что даже если «отбор квалифицированного труда для лагерей привел бы к перебою или даже остановке тех или иных работ ДОМЗАКов – вопрос об интересах отдельных ДОМЗАКов с их ограниченными перспективами ни в какой мере не может быть противопоставлен широким интересам столько крупной в хозяйственном отношении организации, как лагеря О[собого] Н[азначения]»[37]. Мало того, что их не интересовали заботы родственного ведомства, но и при всех выполняемых ГУМЗАКом предписаниях находились поводы для недовольства. Так, в распоряжение лагерей ОГПУ было направлено большое количество плотников, прибывших из Белоруссии. Вместо слов благодарности «поставщики» попали под град критики, поскольку заключенные оказались так называемыми домашними плотниками, то есть – низкой квалификации. Таким едва ли можно было доверить ответственную работу.

В целом же, набиравшие силу потоки осужденных, направленных в распоряжение ОГПУ, решили не приостанавливать, а использовать для заполнения вновь открываемых лагерей. В частности, уже в 1929 г. обсуждался вопрос о закреплении ряда лесничеств для строительства Дальневосточных лагерей, хотя направления их экономической деятельности были известны лишь в самых общих чертах. Не больше информации было и о предполагаемой деятельности планируемых Сибирских, Дальневосточных и Среднеазиатских лагерей. Чуть больше определенности находим в отношении Вишерских лагерей, которые в ту пору уже начали подготовительные работы к зимней лесозаготовительной кампании и строительству Вишерского химического завода. И только с Соловецким лагерем все давно уже было понятно. Программа зимних работ по лесозаготовкам превысила там прошлогоднюю почти на 200 %, а новые перспективы требовали срочного дополнительного комплектования лагерей рабсилой в количестве до 12-15 тысяч человек[38]. Запросы были удовлетворены, только это учреждение постепенно уходит из области повышенного внимания ОГПУ в связи с появлением более ответственных объектов.

Таким образом, из найденного и опубликованного проекта доклада о деятельности лагерей ОГПУ за второе полугодие 1929 г. следует, что по состоянию на июль месяц в ведении Спецотдела при ОГПУ находилось 2 лагеря – Соловецкий и Вишерский, где содержалось 22 848 заключенных. Однако после издания Постановления СНК СССР от 11 июля 1929 г., согласно которому заключенные домзаков НКВД, осужденные на сроки 3 и более лет, подлежали переводу в лагеря ОГПУ, численность последних значительно увеличилась. В связи с этим был открыт еще ряд новых лагерей.

На 1 января 1930 г. в состав исправительно-трудовых лагерей ОГПУ входили:

а) СОЛОВЕЦКИЕ лагеря с числом заключенных – 53 123 чел.;

б) ВИШЕРСКИЕ – 7 873 чел.;

в) СЕВЕРНЫЕ – 20 276 чел.;

г) СИБИРСКИЕ – 4 592 чел.;

д) ДАЛЬНЕВОСТОЧНЫЕ – 9 200 чел.

Всего в пяти группах исправительно-трудовых лагерей особого назначения содержалось 95 064 человек. Из них: осужденных ОГПУ – 30 331, органами НКЮ – 64 783. Общее количество заключенных за период времени с 1 июля по 31 декабря

1929 г. в лагерях увеличилось на 72 216[39]. Это – без учета намеченных к открытию лагерей в Казахстане и Средней Азии.

Подводя итог, можно сделать определенные выводы. Зародившаяся в 1922-23 гг. лагерная система ГПУ-ОГПУ на рубеже 20-х – 30-х гг. прошлого века существенным образом преобразуется. Поиск новых решений постепенно обретает конкретные очертания, реализуется в развитии нормативной базы. К первому этапу реформы можно отнести следующие события.

Начало чреды реформ дало Постановление СНК СССР от 11 июля 1929 г. «Об использовании труда уголовно-заключенных»[40]. Документом предусматривалось ***создание двух независимых систем исполнения уголовных наказаний***. Одна из них уже имелась *в составе республиканских НКВД,* другая, по сути, возрождалась *в ОГПУ СССР*[41].

Вторая структура мест лишения свободы, учрежденная в ОГПУ СССР, состояла из исправительно-трудовых лагерей (ИТЛ)[42], которые начали создавать преимущественно в отдаленных регионах. По аналогии с царской каторгой им предписывалась задача освоения и колонизации малонаселенных территорий Севера, Дальнего Востока, Сибири и Средней Азии. Для этого широко использовалась практика досрочного перевода «на вольное поселение» и закрепления там наименее опасных для политического режима заключенных. Другой важнейшей задачей, поставленной перед ИТЛ, стала разработка и эксплуатация природных богатств.

Экономическая выгода использования таких учреждений была обусловлена, во-первых, вполне очевидным снижением затрат на содержании охраны. «Бескрайняя тайга, тундра, болота или засушливые степи, окружавшие лагерные пункты, лишали смысла побеги. Логика рассуждений была проста: в редких населенных пунктах и на единственных в районе дорогах поймать беглецов не составляло труда, а те, кого и не поймают, скорее всего, сами погибнут[43]. Это позволяло широко использовать для охраны самих же заключенных.

Во-вторых, строительство и содержание бараков было несравнимо дешевле расходов на капитальные тюремные сооружения. Наконец, в-третьих, возведение новых объектов силами вольнонаемных рабочих и служащих предполагало создание дорогостоящей инфраструктуры. Решить проблему кадров иным путем, кроме привлечения заключенных, порой просто не представлялось возможным. Более того, оплата их труда становилась символической, а затем по некоторым категориям и вовсе прекратилась. Любопытно, что в отличие от учреждений, подведомственных ГУМЗ, перед лагерной системой перевоспитание заключенных среди основных задач не упоминалось.

Как ни осмысливай представленный выше материал, а из анализа исходивших законодательных актов напрашивается один вывод: к концу нэпа прозвучал недвусмысленный государственный заказ, нацеленный на то, чтобы в места заключения в большом количестве стали направлять не только обычную рабочую массу, но и квалифицированных специалистов. А совершили они преступления или нет, – дело техники. Вскоре появились законы, благодаря которым «под статью» можно было подставить почти любого советского гражданина. Особо ярко соответствующая правоприменительная практика проявилась во второй половине 30-х годов XX века, но истоки-то ее лежали уже в конце 20-х годов.

ПРИМЕЧАНИЯ

[1] См.: *Крыленко Н. В.* Доклад на VI съезде прокуроров, судебных и следственных

работников // Реформа Уголовного кодекса. – М., 1929. – С. 18; *Шаргородский М. Д.* Наказание по советскому уголовному праву. – М., 1958. – С. 14; *Калинин М. И.* Избранные произведения. – М., 1960. Т. 1. – С. 469 и др.

[2] См.: Сборник документов по истории уголовного законодательства СССР и РСФСР (1917-1952 гг.). – М., 1953. – С. 116-143, 258-288.

[3] *Янин Ю. С.* Деятельность Ф. Э. Дзержинского на посту народного комиссара внутренних дел. – Рязань, 1987. – С. 24.

[4] См.: Временное положение о Главном управлении местами заключения РСФСР и его местных органах от 3 ноября 1922 г. // История сталинского Гулага...: Т. 2. – М., 2004. – С. 573-574.

[5] Данное утверждение не в полной мере соответствует истине, поскольку Соловецкие острова использовались для тюремного заключения и в царской России. С 1920 года туда начали ссылать пленных белогвардейцев.

[6] См.: ГА РФ. – Ф. Р-5446. – Оп. 1. – Д. 2. – Л. 43.

[7] См.: История сталинского Гулага...: Т. 2. – М., 2004. – Док. № 41.

[8] *Реент Ю. А.* Правоохранительные органы России: История уголовно-исполнительной системы. – Рязань, 2006. – С. 69-70.

[9] См.: Положение о Соловецких лагерях особого назначения ОГПУ от 3 марта 1924 г.: Секретно // История сталинского Гулага. Т. 2. – М., 2004. – Док. № 37. С. 588.

[10] См.: *Петренко Н. И.* Становление и развитие управления уголовно-исполнительной системой России. – Чебоксары, 2002. – С. 465-466.

[11] *Сольц А., Файнблит С.* Революционная законность и наша карательная политика. – М., 1925. – С. 111.

[12] См.: ГАРФ. – Ф. 393. – Оп. 13. – Д. 1в. – Л. 112.

[13] *Реент Ю. А.* История уголовно-исполнительной системы России. – Рязань, 2006. – С. 130; *Зубков А. И., Калинин Ю. И., Сысоев В. Д.* Пенитенциарные учреждения в системе Министерства юстиции России. История и современность. – М., 1998. – С. 47.

[14] См.: СУ РСФСР. – 1924. – № 86.

[15] Там же.

[16] *Маланкин А.* Курс на укрепление порядка через классовый подход (институт содержания под стражей в России в 1924-1933 годы) // Ведомости уголовно-исполнительной системы. – 2008. – № 6. – С. 21.

[17] Публикуется по книге: Действующие распоряжения по местам заключения. Систематический сборник с пояснениями. – М.: Изд-во НКВД РСФСР, 1929. – С. 17.

[18] *Березин П. Н.* УСОЛЬЛАГ: История становления // Гуманитарно-пенитенциарный вестник. Вып. 3. – Рязань, 2008. – С. 128.

[19] *Маланкин А.* Указ. статья // Ведомости уголовно-исполнительной системы. – 2008. – № 6. – С. 21.

[20] См.: ГАРФ. – Ф. 9414. – Оп. 1. – Д. 2818. – Л. 3.

[21] См.: *Реент Ю. А.* Правоохранительные органы России: История уголовно-исполни-тельной системы. – Рязань, 2006. – С. 69.

[22] Радио России. – 2003. – 9 февр.

[23] *Ципуренко Н.* СЛОН: Исторический очерк // Воспитание и правопорядок. – 1991. – № 1. – С. 45.

[24] Цит. по копии типографского экземпляра, хранящегося в Центральном архиве Федеральной службы безопасности Российской Федерации (ЦА ФСБ РФ). – Ф. 66. – Оп. 1. – Д. 192. – Л. 74.

[25] ЦА ФСБ РФ. – Ф. 66. – Оп. 1. – Д. 192. – Л. 96.

[26] См.: Приказ ОГПУ СССР № 136/68-с от 28 июня 1929 г. «Об организации Управления Северных лагерей особого назначения ОГПУ с временным центром в г. Усть-Сысольске».

[27] ГА РФ. – Ф. Р-5446. – Оп. 1. – Д. 48. – Л. 210-211.

[28] История сталинского Гулага. Конец 1920-х – первая пол. 1950-х г.: Собр. док. в 7 т. Т. 2. Карательная система: структура и кадры. – М., 2004. – С. 59.

[29] История сталинского Гулага. Конец 1920-х – первая пол. 1950-х г.: Собр. док. в 7 т. Т. 2. Карательная система: структура и кадры. – М., 2004. – С. 67.

[30] ЦА ФСБ РФ. – Ф. 2. – Оп. 8. – Д. 104. – Л. 42-43.

[31] Там же. – Л. 43.

[32] Рапорт особоуполномоченного при Коллегии ОГПУ В.Д. Фельдмана заместителю председателя ОГПУ Г. Г. Ягоде о результатах проверки анонимного заявления о нарушениях законности в Архангельском отделении Управления Северных лагерей особого назначения // История сталинского Гулага...: Собр. док. в 7 т. – Т. 2. – М., 2004. – С. 72.

[33] Там же.

[34] ЦА ФСБ РФ. – Ф. 2. – Оп. 8. – Д. 104. – Л. 27.

[35] См.: Там же. Ф. 66. – Оп. 1-т. – Д. 21-ж.

[36] ЦА ФСБ РФ. – Ф. 2. – Оп. 8. – Д. 104. – Л. 37-38.

[37] Там же. – Л. 38.

[38] История сталинского Гулага...: Собр. док. в 7 т. – Т. 2. – М., 2004. Док. № 4. – С. 65-66.

[39] См.: Там же. Док. № 8. – С. 76.

[40] См.: ГАРФ. – Ф. 9414. – Оп. 1. – Д. 2919. – Л. 2; Ф. 5446. – Оп. 1. – Д. 48. – Л. 210–212.

[41] Важнейшие документы из делопроизводства ЦК ВКП(б), связанные с решением о реформе системы мест заключения 1929 г., опубликованы С. А. Красильниковым. См.: Рождение ГУЛАГа: Дискуссии в верхних эшелонах власти // Исторический архив. – 1997. – № 4. – С. 142–156.

[42] В «Основные начала уголовного законодательства СССР и союзных республик» термин «исправительно-трудовой лагерь» был введен Постановлением ЦИК и СНК СССР от 06.11.1929 г. (См.: СУ СССР. 1929. 72).

[43] См.: *Реент Ю. А.* История уголовно-исполнительной системы России: Учебник. – Рязань, 2006. – С. 166. М., 1929. С. 18; *Шаргородский М. Д.* Наказание по советскому уголовному праву. – М., 1958. – С. 14; *Калинин М. И.* Избранные произведения. – М., 1960. Т. 1. – С. 469 и др.

САНКТ-ПЕТЕРБУРГСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ
ФАКУЛЬТЕТ ПСИХОЛОГИИ

УДК 159.9
ББК 88.5
Социальная психология

ПСИХОЛОГИЯ

СОЦИАЛЬНЫЕ И СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ДЕТЕРМИНАНТЫ ФУНКЦИОНИРОВАНИЯ РОССИЙСКОЙ СЕЛЬСКОЙ СЕМЬИ

Кандидат психологических наук Т. В. Андреева

В статье рассматриваются психологические проблемы функционирования сельской семьи в России. Автором анализируется влияние исторических, политико-экономических факторов, а также социально-психологических аспектов семьи. Приводятся результаты эмпирического исследования семей российской деревни.

Ключевые слова
Социальная психология семьи, сельская семья, российская семья

Сельская жизнь, быт и семья обычно рассматривались в исторических, этнографических, социологических исследованиях. Этнографы изучали сельские обычаи, обряды, иногда взаимоотношения жителей деревни с помощью полевых исследований, своих наблюдений или посредством изучения документальной архивной литературы прошлого [1, 2, 3]. Социологами проводились отдельные исследования в 1950–1970-е годы, при этом происходящие в сельском обществе изменения рассматривались в мажорном ключе – как прогрессивные, а негативные явления сельской жизни – как остаточные в историческом смысле явления – «пережитки прошлого» [4, 5, 6]. Психологических исследований сельской семьи крайне мало. К тому же существующие исследования проводились в разное время – их отделяют промежутки в 20–30 лет, характеризующиеся серьезными изменениями в социальной, экономической и политической жизни страны [7, 8].

Из наиболее значительных этнографо-психологических и исторических работ о деревне (затрагивающих и семейный аспект), следует назвать фундаментальный труд «Мир русской древни» М. М. Громыко. Автором собрано и обобщено огромное количество материала (документального характера) по различным сторонам сельской жизни. Один из разделов книги М. М. Громыко посвящен семье. В нем затронуты темы, касающиеся распределения ролей и лидерства в семье, возможностей выделения из большой расширенной семьи новых семей, проведения семейного досуга. Автор подчеркивает, что семья — основа крестьянской жизни [9]. Во многом это положение остается верным и для современной сельской семьи. Многогранно и реалистично рассматривается сельская жизнь конца XIX – сере-

дины XX веков в книге В. Белова «Лад». Автор детально описывает жизненный цикл крестьянской семьи, нормы поведения супругов на разных стадиях брака. Оглядываясь назад, на довоенное и дореволюционное время, он отмечает, что старшее поколение всегда занималось воспитанием внуков, домом. «Без стариков вообще нельзя было обойтись многодетной семье. Если по каким-то причинам в семье не было ни бабушки, ни деда, приглашали жить чужую одинокую или убогую старушку, и она нянчила ребятишек» – пишет Василий Белов о деревенских семьях начала XX века [10. С. 132]. Таким образом, достаточно ощутимая переадресованность материнских функций прасемье наблюдалась и раньше, а не только в советских семьях, которым приписывается подобная трансформация. По-существу, многие аспекты жизни и быта семей в книгах В. Белова и М. М. Громыко можно отнести в области психологических исследований.

Всесторонне освещен период жизни села и сельских семей 1950-60-х годов на примере рязанских деревень. В коллективных трудах рязанского пединститута под руководством В. В. Селиванова подробно исследованы пригородное село Кораблино и деревня Полтевы Пеньки. Рассматриваются, в частности, вопросы главенства в семьях, представления колхозников о распределении ролей, реальное выполнение членами семьи обязанностей [11].

Приступая к изложению результатов исследования сельских семей, следует объяснить использование самого термина *«сельская семья». Под термином сельские семьи подразумеваются семьи из лиц различного образования и профессиональной принадлежности, постоянно проживающие в селах и деревнях и имеющие приусадебное хозяйство.*

Результаты **изучения сельских семей** д. Бородулино Ленинградской области (ранее – Новгородской губернии) на протяжении периода с 1991 по 2008 год позволили дополнить представления о сельской семье новыми сведениями. Исследование сельских семей и вообще сельских жителей имеет ряд сложностей методического характера – в первую очередь, из-за неприменимости ряда стандартизированных опросников, так как они, как правило, разработаны для городских жителей с высоким уровнем образования. В нашем исследовании применялся метод включенного наблюдения (семья автора приобрела дом в Бородулино в 1991 году) и многолетние опросы жителей (с 1991 по 2008 год), изучение документов, фотографий, построение генограмм семей. Часть результатов исследования опубликована нами с использованием условного названия деревни «Ивановка» [12].

В исследовании мы рассматриваем *социальные факторы*, к которым обобщенно можно отнести все события, изменения, происходящие в обществе: исторические события, политические преобразования, государственную политику по отношению к населению села, к семье. К *социально-психологическим детерминантам семьи* можно отнести все параметры функционирования семьи как группы: нормы, правила, традиции, лидерство, взаимодействие ее членов, в том числе взаимоотношения людей разных поколений и разных степеней родства. Сведения, полученные на основе интервью с жителями старших поколений позволили воссоздать истории семейных родов в виде генограмм пяти-шести поколений по всем домам населенного пункта (вместе с городскими потомками – 224 семьи (660 человек).

Данные говорят о том, что, как правило, предки в пятом-шестом поколении (то есть прапрадеды и прапрапрадеды) оказывались переселенцами из других (обычно близлежащих) деревень, изредка - из других областей. Анализ генограмм показал, что население деревни является этнически смешанным – наряду с русскими «корнями», часть жителей отмечает у

себя наличие финских, эстонских, польских, белорусских, реже – еврейских, цыганских корней (уже в третьем-четвертом поколении, так как люди среднего возраста не знают историю своего рода глубже). Причинами миграции отдельных лиц и целых семей были: объективные обстоятельства, такие как: пожары, экспроприация на хуторах в 1930-е годы, сложности с трудоустройством и возможность получения работы именно в данной деревне (также в довоенные годы), потеря жилья в войну у жителей окрестных сел и, например, в Белоруссии. Исторически постоянным источником новых лиц был переезд жителей из соседних деревень для вступления в брак. В последние годы (после войны и в наше время) нередки стали браки и сожительства с мужчинами из других мест – например, из Орловской, Тамбовской областей.

Рассматриваемая нами деревня представляет собой исторически сложившийся населенный пункт. В 1907 году две деревни, слившиеся позднее в одну, насчитывали 307 жителей. Во время Великой Отечественной войны в течение почти двух лет в этих местах проходила линия фронта. При отступлении немецких войск всех жителей принудительно отправили в Германию, но произошла остановка в Латвии и все коренные жители деревни (рождения 1900-х, 1910-х, 1930-х годов), в течение года (1943–1944) работали на хуторах. Затем оставшиеся в живых вернулись на родину, те, кто смог – устроились на работу в Ленинград (если там были родственники), семьи с детьми вернулись в свои прежние дома. Несемейная молодежь (в основном, девушки) до окончания войны и после работали на лесоповале (4 года). Все историко-социальные события оставили свой след как в социально-демографической структуре деревни, так и в истории семейных родов, судьбах людей, и, в конечном итоге, продолжают оказывать влияние на современную демографию и структуру семей. Например, исчезновение в «демографической пирамиде» Бородулино лиц, рожденных в 1920-е годы, заметно сказывалось в структуре семей в 1990-е годы и по настоящее время.

В период мирного строительства в 1950–1980-е годы в деревне работали: школа, библиотека при школе, клуб, фельдшерский пункт, магазин, лагерь для сезонных рабочих. Жители работали в совхозе, на молочной ферме, в клубе, в детском саду – таким образом, существовали рабочие места, экономическая основа для жизнедеятельности мужчин и женщин дееспособных возрастов, а наличие школы позволяло круглогодично жить детям от 7 до 18 лет. Поэтому социально-демографический состав населенного пункта включал категории лиц обоего пола, рожденных в 1930-1960-е годы. В 1990-е годы сельская социальная инфраструктура претерпела негативные изменения – были закрыты (и приватизированы частными лицами под жилье и коммерческие предприятия) школа, библиотека, клуб, фельдшерский пункт. Почти перестала доставляться почта. В настоящее время по-прежнему функционируют только магазин. Скорая помощь приезжает из района с большими трудностями. Все перемены сказались на составе и образе жизни людей, соответственно, и на структуре семей: те семьи, в которых есть дети школьного возраста, большую часть года живут в ближайшем поселке Любани, в других поселках области. Выбывание таких семей произошло и по другой причине – отсутствия мест приложения рабочих рук трудоспособного населения и, соответственно, средств существования. В настоящее время в Бородулино насчитывается свыше 100 домов с приусадебными участками, число домов постоянно растет (в 1992 году было 98) благодаря строительству домов для родственников местных жителей, а также жителями Любани, горожанами Петербурга, Мурманска.

В период 1991–1998-х годов в Ивановке проживали преимущественно семьи из лиц 1930–50-х годов рождения (соответственно, старше 50 лет). В подавляющем большинстве это были семьи полные, причем в основном, на основе первого брака. Разводы в семьях этого поколения были крайне редки. Часть взрослых детей из семей этого поколения (рожденных в 1950–80-е годы) живут в поселках или в городе. *Можно сказать, что существует целостное образование, которое можно условно назвать «сельско-городской семейный род».* Это достаточно спаянная группа людей с «вертикальными взаимосвязями» – «прародители–родители–дети», имеющее финансово-экономические и социально-психологические связи. Они заключаются в материальной помощи от сельской прасемьи ее «городским ответвлениям», физической помощи в хозяйстве от взрослых детей — жителей поселков и города. При этом на стадии дошкольного детства уроженцы Ивановки часто проживают в селе; родители, то есть лица дееспособных возрастов (до пенсии) — в основном, в городе, на стадии прародителей — на селе. Поколения меняются, а связь определенных жизненных стадий с жизнью в деревне сохраняется (сельскими жителями становятся те, кто ранее жил в городе).

Одной из главных особенностей сельской семьи является то, что очень важное значение в ней имеет ее *хозяйственная функция*, более того, ей отдается приоритет. Ценятся прежде всего практические умения и склонности мужчин («Надо печь сложить – сложит и живет») и женщин в хозяйстве – они являются и брачно-семейной потребностью, и фактором, скрепляющим брак. Близкие отношения в супружестве предполагают хорошую сработанность, что, разумеется, не уменьшает влияния интимно-личных факторов совместимости. Повсеместно имеет место *традиционное распределение ролей в семье.* Под традиционностью в данном случае следует понимать закрепленность определенных ролей и обязанностей за мужем и женой в качестве «мужских» и «женских». Следует отметить, что в этой закрепленности и полоролевой дифференциации во многом сказывается объективный фактор особенностей жизнедеятельности в селе, отличающий ее от городской. Существует большое количество видов физически тяжелых работ, «мужских» не по стереотипам, а по невозможности их выполнения женщиной – заготовка дров, ремонт инвентаря, строительные работы. В этом случае фиксированность полоролевых функций диктуется жизнедеятельностью в селе: если наиболее физически тяжелые работы берет на себя один супруг, то более физически легкие – как бы остаются другому. В число последних входит все, что связано с домом и огородом.

В традиционность ролей входит и закрепление роли кормильца за мужчиной — однако в сельских семьях это не всегда так. В части семей (относительно молодых) основной финансовый источник — работа мужа или финансовое положение его прасемьи, а жена не работает. Однако в большинстве семей работали и получают от государства зарплату (пенсию) оба супруга. В некоторых семьях существует явное превышение доходов от работы жены (или доходов от ее труда в домашнем хозяйстве). Родительские обязанности в полных семьях распределяются между супругами. Традиционность ролей часто очень ригидна, закреплена *в групповых нормах*. Например, считается позором для женщины, если муж готовит пищу, даже если жена больна. Носителями традиционных норм являются как мужчины, так и женщины. Однако *тип лидерства* не всегда традиционный.

Особенностью сельских семей являются *повторные браки и большая матримониальная мобильность*, проявляющаяся в активном вступлении в новые брачные союзы (не всегда юридически оформленные, но достаточно стабиль-

ные) лицами пожилого возраста и средних лет. В городе во многом легче жить небольшими семьями или одиночкам: имеется сфера услуг, социальная помощь для одиноких стариков, при этом не надо согласовывать свои интересы с кем-то еще (родителями, супругом). Тенденция, наблюдаемая повсеместно в мире – нуклеаризация семей, а затем «атомизация» – предпочтение раздельного проживания. На селе же в семье (или хотя бы в брачном союзе без детей) выживать легче. При семейном образе жизни человек получает заботу от партнера, ощущение безопасности, поддержку трудом. Оказывается, что семья (брак) – действительно «основа крестьянской жизни» и в настоящее время (как в XIX веке, по замечанию М. М. Громыко) [9].

Следует заметить, что необходимость *семейного образа жизни (точнее даже способа выживания) лучше осознается женщинами.* Однако в объективном смысле семья оказывается единственным возможным способом выжить для мужчины в деревне. В Бородулино за период 1991–2008 годов наблюдалось всего несколько случаев одинокого проживания людей обоего пола: они наглядно показывают, *насколько важна жизнь в семье, в особенности для мужчин*. Женщины находят свою «адаптационную нишу» и при одиноком существовании, внося в него упорядоченность, смысл и стабильность: вырастить детей, помогать им и после достижения ими совершеннолетия. Сельские же мужчины способны успешно устраивать свою жизнь только в условиях семьи. Семейные мужчины оказываются гораздо более социально адаптированными в условиях села, нежели холостые или разведенные.

Сельские семьи можно классифицировать в соответствии с характером лидерства (и хозяйственного наследования) следующим образом:

1. *Современные семьи патриархального типа.*

Патрилинейное наследование, традиционный уклад, проявляющийся в четком распределении мужских и женских семейных ролей и лидировании мужчины — главы семьи.

2. *Современная матриархальная семья.*

Обычно члены семьи проживают в доме жены или в своем совместно отстроенном доме. Женщина в силу своих личностных особенностей или даже возраста и большего жизненного опыта вносит основной вклад в хозяйственную деятельность и финансовое обеспечение семьи. Основу фермерских хозяйств деревни и жизнедеятельности семей составляет преимущественно активность женщин — фактических глав семей [13].

3. *Современная семья с невыраженным лидерством и традиционным распределением ролей*. Как правило, оба супруга работают на производстве. Вклад в финансовое обеспечение семьи и ее семейный статус примерно равное. Нет явного главы семьи, обычно в одних областях жизнедеятельности семьи лидирует один супруг, в других – другой. В исследованиях советских социологов подобные семьи рассматривались как эгалитарные с указанием на то, что бытовыми обязанностями приходится больше заниматься жене.

Выводы:

1. Социальные детерминанты - к которым можно отнести все влияния макросреды, являющиеся по отношению к семье объективный характер: историко-культурные, политико-экономические, общественные имеют важное значение для развития семей, фактически, семейных судеб как в настоящее время, так и во временной перспективе. Так, выбывание молодых людей обоего пола, диспропорции полов в связи с войнами и репрессиями сказываются на структуре (со-

ставе) семей и даже их наличии, накладывая отпечаток на структуру семей следующих поколений.

2. Социально-психологические детерминанты, к которым можно отнести факторы функционирования семьи как группы – её функции, структуру, динамику, нормы, иерархию, роли и связанные с ними ожидания определяют своеобразие уклада семьи как целостности ее функционирования. На основе опросов удалось выявить три основные типа распределения ролей в сельских семьях, соответствующих в целом аналогичным городским семьям: патриархальную, матриархальную, эгалитарную и выявить их специфику.

3. В семейном укладе сельских семей во многом проявляются элементы традиционных отношений – в распределении ролей фиксировано деление на мужские и женские роли. Наблюдается смешение элементов патриархальных отношений (распределение хозяйственно-бытовых обязанностей) с эгалитарными (финансовый вклад обоих супругов) и даже в части семей матриархальными (главенство матери, объединяющей родственный клан).

4. В удовлетворенности браком в сельских семьях сильный акцент делается на такой стороне жизнедеятельности семьи, как хозяйственно-бытовая (налаженность крестьянского хозяйства и домашнего быта). При хорошей сработанности в этой сфере наблюдается обычно и удовлетворенность браком, и – как прямое следствие – его стабильность

5. Распространено переадресование родительских функций прасемье, при этом родители на стадии взрослости имеют возможность профессиональной самореализации. На настоящий момент это явление сохраняется. Так, по результатам данного исследования, вначале родительские функции выполняло поколение примерно 1905–1910-х годов рождения, в настоящее время – людей, родившихся в 1930-1940-е годы. Благодаря выполнению родительской функции сельская семья играет роль важного социального института в обществе, «удерживающего» часть городских детей от безнадзорности, переходящей в беспризорность.

ПРИМЕЧАНИЯ

1. Абрамсон С. М., Антипина К. И. и др. Быт колхозников киргизских селений Дадхан и Чичкан. – М.: Изд-во АН СССР, 1958.

2. Село Вирятино в прошлом и настоящем. – М.: Изд-во АН СССР, 1958.

3. Семья и семейный быт колхозников Прибалтики. – М., Наука, 1962.

4. Арутюнян Ю. В. Опыт социологического изучения села. – М.: Издательство Московского университета, 1968.

5. Копанка 25 лет спустя. – М.: Наука, 1962.

6. Опыт историко-социологического исследования села Молдино. – М.: «Московский рабочий», 1968.

7. Рязанское село Кораблино // Ученые записки Рязанского педагогического института. – Рязань, 1957.

8. Культура и быт колхозников Калининской области. – М.: Наука, 1964.

9. Громыко М. М. Мир русской деревни. – М.: Молодая гвардия, 1991.

10. Белов В. Лад. Очерки народной эстетики. – М.: Молодая гвардия, 1982.

11. Быт и развитие личности: Ученые записки / Под ред. В. И.Селиванова, 1969.

12. Андреева Т. В. Психология современной семьи. – СПб.: Речь, 2005.

13. Андреева Т. В. Деловая женщина в управлении фермерским хозяйством //Актуальные проблемы управления персоналом. – СПб., 1999.

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

УДК 159.9.072.43
ББК 88.4

ПСИХОЛОГИЯ

СТРЕСС В ДЕЯТЕЛЬНОСТИ БАНКОВСКИХ РАБОТНИКОВ. ПРОФЕССИОНАЛЬНЫЕ ФАКТОРЫ

Л. Н. Артамонова
Доктор психологических наук А. Б. Леонова

Данная статья посвящена специфике деятельности работников банковских организаций. В ней затрагивается вопрос об актуальности проведения психологических исследований в таких структурах в связи с большой психоэмоциональной нагрузкой персонала. Также в статье содержатся результаты эмпирического исследования, проведенного с целью выявления основных групп стресс-факторов в профессиональной деятельности сотрудников банка. На основании полученных результатов и проведенного анализа возможно построение эффективной программы по профилактике стресса у сотрудников банка.

Ключевые слова
Профессиональные факторы стресса, специфика банковского труда, напряженность деятельности, объективные и субъективные стресс-факторы

В последние 10-20 лет банковская сфера в России переживает стадию интенсивного структурного развития. Значительно расширился рынок банковских предложений, кредитные организации стали ориентироваться на запросы массового клиента – появляются доступные для многих услуги, формируется система оперативного банковского обслуживания через фронт-офисы, банкоматы и специальные службы. По этим причинам уровень требований клиентов по отношению к качеству работы банков постоянно повышается. Это приводит, соответственно, к введению руководством жестких параметров оценки деятельности банковских сотрудников: нормативов по обслуживанию населения, заданному высокому темпу работы, контролю ошибок сотрудников, тщательному анализу жалоб от клиентов и т. п. Совсем недавно к этим специфическим факторам добавился еще один внешнеэкономический фактор – кризисное состояние банковской системы, как в ряде западных стран, так и в России. Некоторые банки были лишены лицензии на осуществление банковской деятельности, в других прошли массовое сокращение штата и реструктуризация. В таких осложненных социально-экономических условиях все острее встает проблема увеличивающейся физической нагрузки на работников банка, высокой эмоциональной напряженности их труда и угрозы психическому здоровью, что может приводить к

снижению эффективности работы персонала и в целом организации.

С точки зрения психологии банковская деятельность является мало изученной, хотя в специальной литературе есть информация не только об особенностях управления персоналом банка, но и об изменениях в личности и поведении у сотрудников этих организаций, например, стремлении к бюрократизму, перекладывании решений, преувеличении роли негативных последствий решения, ригидности в поведении и мышлении и т. п. [10, 11, 1, 2]. Высокая «цена ошибок» банковского служащего формирует интерес к проведению эмпирических исследований в данной области.

В России примерно 1200 банков (по данным ЦБ, 2008 год). Несмотря на такое их большое количество и разнообразие по размеру, форме собственности и популярности можно говорить об определённых особенностях деятельности банковского персонала [1, 11, 15]. Среди таких характеристик, как чёткая предметная специализация сотрудников, наличие к ним высоких квалификационных требований, преимущественно индивидуальный характер труда и др. в том числе выделяется выраженный стрессовый характер работы на исполнительском уровне, особенно у операционных работников. Последняя характеристика и послужила для нас причиной выбора банковской организации в качестве объекта исследования профессиональных факторов стресса.

Исследование факторов стресса в профессиональной среде банковских служащих

Цель нашего исследования состояла в выявлении объективных причин, субъективных риск-факторов и последствий стресса в профессиональной деятельности банковского работника на примере нескольких организаций данной отрасли.

Участником нашего исследования стала категория работников, работающих во фронт-офисах (отделениях) банков и осуществляющих операционную работу. Именно они первыми встречают клиентов, выслушивают их претензии, помогают разобраться в банковских продуктах, предлагают сотрудничество новым клиентам. С точки зрения работодателя эти работники должны быть универсальными профессионалами, свободно ориентируясь в любых вопросах банковского дела, и обладать определенными личностными качествами, чтобы выдерживать большие эмоциональные и физические нагрузки.

В своем исследовании мы ставили следующие ***задачи***:

1. дать краткое описание объективных причин стресса в деятельности банковского служащего;
2. определить основные субъективные причины и последствия стресса в деятельности сотрудников банковских структур;
3. выделить группу факторов, определяющих развитие стресса у этих специалистов.

Нами были использованы следующие ***методы***:

- опрос специалистов о причинах и проявлениях стресса,
- диагностическая методика JSS о наиболее частых и сильных стрессах в реальной деятельности профессионала (Job Stress Survey, Ч.Д. Спилбергер, 1989),
- изучение специальной литературы,
- наблюдение за работой специалистов.

Описание объективных причин стресса в деятельности банковского работника

Известно, что стресс может быть обусловлен спецификой информационного обмена внутри организации [3], неудовлетворительными физическими условиями труда [6, 8, 12], расхождением между ожиданиями сотрудника и предложением со стороны организации [7, 8, 12], неадекватной количественной и качественной на-

грузкой [12, 13], социальным окружением работника [13, 14] и другими причинами.

На основании специальной литературы и многолетнего опыта работы психологом в банке считаем обоснованным выделение следующих объективные факторов, приводящих к стрессу у банковских служащих [1, 10, 11]:

• подчинение правилам и стандартам банка;

• минимальная степень свободы выбора средств и способов деятельности;

• ответственность за ценности других людей, работа с деньгами;

• одновременное выполнение нескольких задач, многообразие банковских операций;

• постоянный контроль со стороны специальных структур;

• высокий темп работы;

• директивный стиль руководства;

• зависимость деятельности специалиста от качества работы техники и программного обеспечения;

• взаимодействие с большим количеством клиентов;

• частая угроза возникновения конфликтной ситуации с клиентом.

Как видно, в основном стресс-факторы связаны с содержанием данного вида профессиональной деятельности, однако некоторые определяются банковской культурой управления.

Этапы исследования стресса у банковских служащих с указанием выборки обследованных

Наше исследование стресса у работников фронт-офисов (отделений) трёх разных банков состояло из следующих этапов:

1. выявление причин и симптоматики проявлений стресса (выборка – ***120*** работников разных банков),

2. определение структуры факторов профессиональной деятельности, отражающей причины развития стресса (выборка – ***39*** человек).

I этап – ***Выявление причин и симптоматики проявлений стресса***

Описание методики

Для получения представления о причинах и проявлениях стресса у сотрудников банка нам представлялось целесообразным изучить, насколько стрессогенной является сама сфера банковской деятельности. С этой целью мы провели опрос скорее социологического характера среди работников разных банков, в котором исследовались источники и проявления стресса в их повседневной работе. Специальная анкета состояла из двух частей:

1. Субъективные признаки усталости и утомления – характерные проявления стресса в работе, затрагивающие самочувствие и мотивацию, мыслительные процессы и взаимодействие человека с его ближайшим окружением.

2. Причины возникновения стресса в работе – профессиональные сложности и личностные затруднения, обусловленные спецификой деятельности и испытываемые работником в течение дня.

Анализ результатов опроса среди банковских работников

Результаты проведенного опроса среди сотрудников разных банковских структур представлены в табл. 1.

Как видно, основные *источники стресса в труде* связываются со следующими группами факторов:

• социальное взаимодействие с коллегами и руководством: «ошибки других работников», «отсутствие внимания к проблемам работников со стороны руководства»;

• недостатки в организации труда: «нехватка информации для принятия решения», «отсутствие связи между результатами труда и их оценкой», «неупорядоченность рабочего времени»;

• затруднения в содержании основной деятельности: «общение со сложными клиентами», «выполнение второстепенной работы»;

• чрезмерное эмоциональное напряже-

ние на работе: «высокий уровень ответственности», «наличие рисковых операций», «необходимость быстро принимать решения», «необходимость идти на компромисс с убеждениями».

Можно обозначить следующие *проявления симптоматики стресса в деятельности* сотрудников банков:

• снижение мотивации: «отсутствие энтузиазма в работе»;

• затруднения в сфере социальных контактов: «раздражение и нетерпение из-за мелочей», «безразличие к проблемам других», «неадекватная реакция на поступки и высказывания коллег»;

• нервное и физическое истощение: «ощущение дискомфорта из-за расстройства сна», «наличие болей различного характера», «ухудшение памяти», «желание избавиться от того, что требует затрат времени и сил», «испытываю физическое и моральное истощение».

Итак, по результатам проведённого среди сотрудников трех банков опроса мы увидели, что источники и проявления состояния напряженности *схожи* у банковских служащих разных организаций. Это обусловлено особенностями самой профессиональной деятельности, о которых мы говорили выше. Переживание стресса у сотрудников проявляется, прежде всего, в признаках субъективного дискомфорта, ухудшения физического самочувствия, что влияет на трудовое поведение, снижает заинтересованность человека в работе и делает более напряженными отношения с коллегами и руководством.

II этап – *Структура факторов, способствующих развитию стресса у работников*

Методика «Опросник трудового стресса»

Данная методика является русскоязычной версией опросника JSS (Job Stress Survey, Ч. Д. Спилбергер, 1989), адаптированного в 2000 году А. Б. Леоновой и С. Б. Величковской. С помощью подсчитанных индексов силы, частоты и веса стресса исследователь получает представление о содержании, степени и частоте влияния негативных факторов разной природы, встречающихся в реальной деятельности работников.

Анализ результатов

Собранные данные были проанализированы с применением процедуры факторного анализа, полученная факторная структура представлена в табл. 2.

Указанные в ней основные факторы отражают причины стресса в профессиональной деятельности современного банковского служащего, способствующие развитию симптоматики стресса у исполнителей в тех подразделениях банка, которые взаимодействуют с массовым клиентом: «повышенное эмоциональное напряжение в деятельности», «трудности взаимодействия внутри и вовне организации» и «неэффективная организация процесса труда». Первый фактор является самым весомым, так как включает в основном особенности профессиональной деятельности выбранной категории сотрудников банка. Второй и третий факторы отражают специфику социального взаимодействия внутри организации и сложности организационного характера.

При сопоставлении приведённой структуры с ранее полученными данными видна большая степень сходства по основным группам стресс – факторов.

Итак, хотелось бы отметить, что по данным проведенного исследования выявилось большое количество потенциальных источников стресса в деятельности современного банковского служащего. Они касаются как особенностей работы этих специалистов, так и взаимодействия с внутренним и внешним окружением. Описанные в данной работе стресс-факторы влияют на эффективность деятельности банковского работника, и поэтому должны быть учтены при организации его труда, формировании процессов взаимодействия внутри коллектива, при распре-

делении рабочей нагрузки на сотрудников фронт-офисов, а также при отборе кандидатов на работу в банк.

Надо отметить, что нами был проведен только первый – диагностический – этап в работе со стрессом в организации. Были выявлены причины и последствия стресса на *индивидуальном* уровне (т. е. на уровне «работник»), для более полной диагностики организации необходимо анализ на групповом и организационном уровнях [4, 14]. Тем не менее, полученные результаты в области объективных причин, субъективных риск-факторов и последствий стресса в деятельности банковского служащего могут применяться для разработки специализированной программы по профилактике и коррекции стресса, а также оптимизации трудового процесса у этих профессионалов.

Табл. 1. ***Причины и симптоматика проявления стресса в деятельности сотрудников разных банков****

Причины стресса в труде	*% ответов*			*Проявления стресса*	*% ответов*		
	Банк 1	Банк 2	Банк 3		Банк 1	Банк 2	Банк 3
1. Необходимость принятия быстрых решений	50%	-	50%	1. Я не чувствую прежнего энтузиазма, делая свою работу	61%	74%	75%
2. Количество рисковых операций	59%	68%	63%	2. Я испытываю дискомфорт из-за расстройства сна	53%	61%	63%
3. Слишком высокий уровень ответственности	59%	68%	-	3. Я чувствую раздражение или нетерпение из-за мелочей	63%	64%	75%
4. Неоправданное повседневное перенапряжение	55%	63%	63%	4. Мне хочется избавиться от того, что требует дополнительных затрат времени и энергии	57%	73%	63%
5. Неупорядоченность рабочего времени	59%	66%	88%	5. Принятие решений дается мне труднее, чем обычно	-	54%	-
6. Ошибки, допускаемые другими работниками	-	78%	63%	6. У меня появляются различные боли (голова, спина, область желудка и др.)	67%	71%	63%

*/ Банк 1 – Сбербанк России (40 чел.); Банк 2 – «Русский Стандарт» (60 чел.); Банк 3 – Русский Банк Развития (20 чел.)

7. Отсутствие внимания к проблемам сотрудников со стороны руководства	-	64%	88%	7. Я испытываю физическое, эмоциональное или духовное истощение	61%	74%	63%
8. Отсутствие реальной связи между результатами труда и их оценкой	61%	86%	75%	8. Я чувствую безразличие к проблемам и нуждам других	-	-	75%
9. Необходимость идти на компромисс со своими убеждениями	53%	66%	-	9. Меня стали задевать некоторые поступки и высказывания моих коллег	50%	54%	-
10. Выполнение малозначитель-ной, второсте-пенной работы	50%	66%	-	10. Я замечаю ухудшение памяти	-	-	63%
11. Общение со «сложными» клиентами	73%	86%	63%	11. Я ощущаю усталость уже к середине дня	50%	57%	50%
12. Недостаток информации для принятия верного решения	51%	76%	63%				

Табл. 2. ***Факторная структура причин стресса банковских работников (66.8%)***

Повышенная психическая и эмоциональная напряженность деятельности (35,6%)	***Трудности профессионального взаимодействия в организации (15,8%)***	***Плохая организация процесса труда (15,6%)***
- необходимость преодолевать кризисные ситуации; - повышенная ответственность за работу; - жесткие сроки выполнения заданий; - отсутствие времени для личных нужд и отдыха; - необходимость оперативно принимать решения; - несправедливость в оплате труда.	- конфликты с другими подразделениями; - невыполнение другими сотрудниками обязанностей; - негативное отношение к организации в целом.	- наличие периодов вынужденного бездействия; - плохое оборудование; - наличие периодов вынужденного бездействия; - шум и помехи.

ПРИМЕЧАНИЯ

1. Алавердов А. Р. Управление персоналом в коммерческом банке. – М., 1997.

2. Алдашева А. А., Медведев В. И., Сарбанов У. К. Психологические механизмы банковского менеджмента. – М., 2002.

3. Бодров В. А. Информационный стресс. – М., 2000.

4. Занковский А. Н. Организационная психология: Учебное пособие – М.: Флинта: МПСИ, 2000.

5. Картрайт С., Купер Кэри Л. Стресс на рабочем месте. – Харьков, 2004.

6. Касл С. В. Эпидемиологический подход к изучению стресса в труде / пер. А. Б. Леоновой // Психология труда и организационная психология: современное состояние и перспективы развития: Хрестоматия /А. Б. Леонова, О. Н. Чернышова. – М., 1995.

7. Кокс Т., Маккей К. Трансактный подход к изучению производственного стресса / пер. Л. Э. Френкиной // Психология труда и организационная психология: современное состояние и перспективы развития: Хрестоматия / А. Б. Леонова, О. Н. Чернышова. – М., 1995.

8. Купер К. Л., Маршалл Дж. Источники стресса «белых воротничков» / пер. О. Н. Чернышовой // Психология труда и организационная психология: современное состояние и перспективы развития: Хрестоматия / А. Б. Леонова, О. Н. Чернышова. – М., 1995.

9. Леонова А. Б. Основные подходы к изучению профессионального стресса // Вестник МГУ. – Сер.14. Психология. – 2000. – №3.

10. Маслов Е. В. Психологические аспекты отбора и адаптации начинающих руководителей банка: Дис. … канд. психол. наук. – М., 2005.

11. Самоукина Н. В. Искусство управления персоналом банка. – М.: Русская деловая литература, 1997.

12. Theories of Organizational stress / Ed. by C. L. Cooper. – New-York: Oxford University Press, 2000.

13. Cartwright S., Cooper C. L., Murphy L. R. Diagnosing a Healthy Organization: a Proactive Approach to Stress in the Workplace // Job Stress Intervention / Ed. by L. R. Murphy, J. J. Hurrell, S. L. Sauter, C. P. Keita. – APA Press, Washington, DC, 1996.

14. Cranwell-Ward Jane, Abbey Alyssa. Organizational stress. – Great Britain, 2005.

МОСКОВСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ТЕХНИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ
«МАМИ»

УДК 159.9
ББК 88.3
Психология, история психологии

ПСИХОЛОГИЯ

О ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКЕ ПЕДАГОГОВ К ВЗАИМОДЕЙСТВИЮ С ОДАРЁННЫМИ ДЕТЬМИ

Кандидат психологических наук
М. Л. Баграмянц

В статье решается задача на основе проведённого анализа и обобщения литературных данных и материалов собственного эмпирического исследования обозначить некоторые проблемы, стоящие перед психологами в области педагогической работы с одаренными детьми. Обозначается авторская позиция в области психологической подготовки педагогов к работе с одаренными детьми, ядром которой выступает развитие позиции (способности) педагога стать субъектом коммуникативного взаимодействия с одарённым ребенком в созданной развивающей образовательной среде.

Ключевые слова
Одаренность, одаренные дети, развитие одаренности, образовательная среда, педагог одаренного ребенка, взаимодействие, подготовка педагога

Необходимость обеспечения психолого-педагогического сопровождения развития одарённого ребёнка, назревшая на современном этапе развития психологической науки, обусловлена сущностными противоречиями между, с одной стороны, резко возросшими потребностями социальной практики в разработке научно обоснованных рекомендаций и методик работы с одаренными детьми и, с другой стороны, концептуальным многообразием теорий и методов изучения одаренности и работы с одаренными детьми, при отсутствии концептуальных средств для систематизации разных подходов и выбора адекватного подхода для достижения конкретных целей изучения одарённости и практической работы с нею.

При всей успешности осуществляемых в области психологии одарённости и её развития исследований имеется область, которая продолжает требовать исследовательского внимания. Речь идёт о специальной подготовке педагогов для одаренных детей. Правда, в последние годы наблюдается некоторая активизация усилий психологов. Осознаётся необходимость специальной работы с одарёнными детьми. Несмотря на определённые достижения в этой области, на практике все еще не удается в полной мере обеспечить создание оптимальных условий для обучения и развития одаренных детей и достичь оптимального соответствия конкретных программ обучения особенностям развития этой группы детей.

Обращение к исследованиям в нашей

стране показывает, что, несмотря на очевидную актуальность проблемы подготовки педагогов, она далека от окончательного разрешения. Справедливость этого положения была доказана не только в результате многочисленных исследований, но и, в частности, конкретными фактами неудач в работе педагогов с одаренными детьми. Исследуемая проблема носит комплексный характер и представлена следующими сторонами: одарённость, её развитие и, наконец, подготовка педагогов к работе с одарёнными детьми.

Сегодня проблема подготовки педагогов к работе с одарёнными детьми приобрела особую актуальность, остроту и значимость в совокупности всех составляющих ее сторон. Взять, к примеру, проблему одарённости. В социальном плане эта проблема оказывается чрезвычайно важной в контексте разработанной Концепции модернизации отечественного образования на период до 2010 года (Национальной доктрины образования РФ). Новые социально-экономические, политические и культурно-исторические процессы в стране позволили рассматривать одаренных детей как национальный продукт и невосполнимый ресурс и поставили перед системой образования ряд острых вопросов. В сегодняшней образовательной ситуации, когда провозглашается ориентация новой школы на вариативное и развивающее образование, а образовательная политика исходит из необходимости обеспечить самореализацию обучающихся, работу по развитию способностей и одаренности следует рассматривать как одно из приоритетных направлений психолого-педагогической теории и практики.

В научном плане проблема одаренности признается значимой, поскольку от её решения зависит возможность «прорыва» в ряде важных областей, в частности, таких, как внутренняя природа творческого процесса и его моделирование (Д. Б. Богоявленская (2002), А. М. Матюшкин (1989)), накопление и структурирование опыта саморегуляции – опыта субъектной активности (А. К. Осницкий (1989, 1996, 1999)), создание новых эффективных обучающих технологий (Н. Б. Шумакова (2004)), изучение особенностей гендерной социализации (Л. Б. Попова (1997) и влияние сексизма и т. д.

Анализ теоретического поля осуществляемых в области психологии одаренности исследований показал, что при всей многочисленности и успешности этих исследований (А. Г. Асмолов, Ю. Д. Бабаева, Д. Б. Богоявленская, В. Н. Дружинин, В. А. Крутецкий Н. С. Лейтес, А. М. Матюшкин, В. И. Панов, Б. М. Теплов, М. А. Холодная, В. Д. Шадриков, Е. И. Щебланова, Е. Л. Яковлева, Carroll J., Freehill M., Freeman J., Gallagher J. J., Guilford J. P., Hollingworth L.S., Marland S. Jr., Monks F. J., Passow A. H., Renzully J., Tannenbaum A. J., Taylor C. W.и др.) имеются результаты, вызывающие споры и разногласия, например, в выявлении внутренней природы одаренности, условий и факторов ее проявления и реализации. Это объясняется рядом причин. Область исследований одаренности располагается на пересечении ряда смежных наук (философия, социология, политология, история, психология, педагогика), нескольких ветвей психологического знания (социальная психология, педагогическая, психология одаренности и индивидуальных различий, психология управления), многочисленных активно разрабатываемых направлений исследований (научно-психологические, опытно-экспериментальные и прикладные исследования, связанные с изучением одарённости, развитием одаренных детей, подготовкой педагогов к работе с одаренными детьми и др.). Проанализированные нами материалы свидетельствуют о том, что отечественная и зарубежная наука располагает достаточно богатым феноменологическим описанием одаренности. Вместе с тем, в области исследований одарённости наблюдается

большое разнообразие различных в содержательном и методологическом плане подходов к проблеме.

Одарённость в этих исследованиях предстает как сложный феномен, многоаспектно представленный и разнородный в проявлениях от разнообразных видов одаренности до ее типов и т. д. Как следствие, соответствующее понятие одаренности характеризуется открытостью, отсутствием жестких значений, существенной описательностью ввиду многозначности и трудной формализуемости. В качестве рабочего мы используем определение, разработанное коллективом авторов «Рабочей концепции одарённости Минобразования РФ (1998, 2003)». Это определение, с одной стороны, интегрирует различные точки зрения, а с другой, позволяет использовать его для решения самых разнообразных задач. Согласно ему, «одарённость – системное, развивающееся в течение жизни качество психики, которое определяет возможность достижения человеком более высоких (необычных, незаурядных) результатов в одном или нескольких видах деятельности по сравнению с другими людьми» [4. С. 7].

Анализ эмпирического поля исследований одаренности позволил обозначить ряд проблемных областей. В ряду причин, вызвавших подобную ситуацию, следует назвать, вслед за В. И. Пановым (2005), следующие: исследователи сводят одарённость либо к одному из проявлений психики, либо объясняют одни её проявления через другие (деятельность, личность, интеллект, способности и т. д.). В любом из этих случаев имеет место аналитическое расчленение одаренности как системного качества на представляющие её частные проявления психики. Другая причина – рассмотрение одарённости в форме продукта психических процессов и состояний по ее результатам при недостаточном внимании к её процессуальной стороне. В итоге на методологическом уровне имеющиеся подходы объединяет общая черта, когда в качестве исходного основания исследователи опираются на одну сторону одарённости, рассматривая одарённость как «ставший» результат развития психики в конкретном индивиде, и потому в качестве исходной используют продуктную модель одарённости. Если же рассматривать одаренность как проявление творческой природы психики, как «становящуюся» реализацию возможностей, которая при определенных условиях может обрести форму действительности (В. И. Панов, 2005), тогда акцент смещается в сторону процесссуальной составляющей одаренности, которая оказывается центральной для проблемы создания условий для проявления и развития одаренности и соответствующей подготовки педагогов.

Другая сторона обозначенной нами проблемы – развитие одарённости. Данная проблема, в свою очередь, распадается на более частные: выявление, обучение и развитие одаренных детей с учетом специфики самих одарённых и типов образовательных учреждений; создание условий и возможностей для развития одаренности. Проблема выявления одарённых детей продолжает вызывать серьёзный научный интерес и порождать споры одновременно. Имеется в виду разнообразие подходов к идентификации и оценке одаренности (на основе единого критерия или комплексной оценке, с проявленной или скрытой одаренностью, стабильной или преходящей и т. д.), множественность методов ее психологической диагностики (наблюдение, тесты, игровые и учебные задания, тренинги) (В. И. Панов, 2005). Новая образовательная ситуация сделала актуальной проблему разработки психолого-педагогического сопровождения развивающих процессов в обучении и воспитании одаренных детей (дидактический, дидактико-психологический и психодидактический, экологический и экопсихологический подходы и др.). Анализ достижений психолого-педагогичес-

кой науки и образовательной практики свидетельствует, что решение обозначенной проблемы возможно в том числе и на пути изучения разнообразных аспектов взаимодействия образовательной среды и одаренных обучаемых, что может быть полезным в практике их обучения и развития. Очевидно, что при всей успешности осуществляемых в разных областях знаний (психологических, педагогических, философских, биологических, социологических, исторических) исследований связанных с проблемой образовательной среды (шире – среды) вопросов (работы Ш. Бюлера, педологов, Ж. Пиаже, Дж. Г. Мида, Я. Корчака, Д. Б. Эльконина, В. В. Давыдова, В. В. Рубцова, А. К. Марковой, А. З. Зака, П. А.Флоренского, Э. В. Ильенкова и др.), окончательное её решение в контексте психологии одаренности предполагает выработку определенной теории и методологии, основанных на новых, обобщенных представлениях о характере и принципах связей и взаимодействий одарённого ребёнка и среды. Так, до сих пор отечественными исследователями (В. И. Слободчиков, В. А. Петровский, В. И. Панов, В. А. Ясвин, И. А. Баева, В. В. Рубцов, Т. Г. Ивошина и др.) не разработано общепринятых единых теоретико-методологических предпосылок познания, исследования, моделирования, проектирования и экспертизы образовательной среды. Кроме того, все, что связано с взаимоотношениями между одаренными детьми (одаренностью) и развивающей их (ее) образовательной средой как сложным и многоаспектным явлением, продолжает ставить новые вопросы, на которые пытаются ответить теоретики, экспериментаторы, практики. Целый ряд этих вопросов, как свидетельствуют проанализированные нами материалы, можно с некоторой долей условности считать решенными (необходимость создания условий и возможностей или образовательной среды для развития познавательной активности одарённого ребенка, признание важной роли педагога в организации образовательной среды). В отношении других (например, какой должна быть созданная образовательная среда, на развитие чего она должна быть направлена, каковы функции педагога в этом процессе, какова роль коммуникативного компонента образовательной среды (типа взаимодействия) в процессе развития одарённости) специалисты продолжают высказывать столь различные суждения, что их дискуссионный характер не удается преодолеть. В частности, наблюдается некоторая редуцированность имеющихся программ обучения одаренных в сторону развития лишь одной стороны одарённости, в большей степени познавательной активности одаренных в ущерб их личностному развитию (социализации) и индивидуализации. Без ответа остаётся вопрос о том, какие компоненты образовательной среды выступают в качестве факторов, способствующих, препятствующих и даже задерживающих развитие одаренных детей. Недостаточно изучено такое важное условие и фактор развивающего взаимодействия одаренного обучающегося с образовательной средой, как педагогическое общение и его влияние на одаренных детей. И это несмотря на то, что в ряде имеющихся подходов коммуникативный компонент образовательной среды представлен как важный, хотя и не ведущий. В то же время в разнообразных подходах к развитию одаренности этот компонент наполнен разным содержанием, в его основе лежат разные типы взаимодействия с одарённым ребенком. Экспериментальных данных по обозначенным вопросам нами не обнаружено.

Последняя из обозначенных сторон поставленной проблемы – подготовка педагогов к работе с одарёнными детьми. Названная проблема выступает в единстве таких составляющих, как психологический портрет эффективно работающего педагога одареённых детей, проблема готовности педагога к работе с одарённы-

ми детьми, наконец, система подготовки педагогов, а также условия, стратегии, факторы и методы подготовки педагога. Анализ свидетельствует, что эта проблема в последние годы все чаще становится объектом исследовательского внимания. Так, была предпринята попытка определить профессионально важные качества эффективно работающего педагога одаренных детей (Л. В. Попова, 1997). Перечень этих качеств не остается неизменным и отличается у разных исследователей. Объединяет всех авторов общая позиция – рассматривать педагога и одаренных детей как равноправных субъектов совместной деятельности, обучения и развития, но область общения не упоминается. В основном акцент делается на профессиональные и личностные качества. В то же время не определены требования к коммуникативным компетенциям, которыми должны обладать эффективно работающие педагоги одарённых детей. На наш взгляд, эти качества должны способствовать, прежде всего, организации развивающего взаимодействия одарённых детей с образовательной средой. Однако исследования, посвященные различным аспектам готовности педагога к организации развивающего коммуникативного взаимодействия с одаренными детьми, как свидетельствует проведенный нами анализ, практически отсутствуют.

Что касается специальной подготовки педагогов к эффективной, педагогически целесообразной, продуктивной работе с одарёнными детьми, то эта проблема остается недостаточно проработанной. Правда, в последние годы наблюдается некоторая активизация усилий психологов. В нашей стране имеются серьёзные исследования, посвященные психологической подготовке педагогов к предстоящей деятельности (Л. М. Митина, И. А. Дубровина, А. М. Прихожан, В. В. Рубцов, И. А. Зимняя и др.), однако они проводились не на выборке педагогов одарённых детей. Соответственно вызывает сомнение степень приложимости полученных данных к этой группе педагогов и возможность их транслирования в программы подготовки педагогов одарённых детей. Проблема подготовки к педагогической работе с одарёнными детьми представлена отдельными аспектами этой подготовки. В качестве немногочисленных примеров психологического тренинга для педагогов одарённых детей можно привести тренинг, направленный на развитие у педагогов способности к педагогическому взаимодействию с одаренными детьми в творческой образовательной среде (В. А. Ясвин, 1997). В литературе приводятся примеры работы психологов с педагогом по развитию его психодиагностической функции (Е. И. Щебланова, 2004). Упоминается и о том, что работа психолога обязательно предполагает помощь педагогам в их контактах с родителями как одной из наиболее проблемных и даже конфликтных областей. (Н. Б. Шумакова, 2004).

Имеющиеся в указанной области зарубежные исследования условно можно разделить на 3 группы: 1) работы, отражающие активный поиск психологами новых методов помощи педагогам одаренных детей (апробация тьюторства (Н. Линде), анализ практики овладения педагогами метакогнитивной дидактикой (Г. Гойков)); 2) исследования, в которых содержится анализ уже действующих программ подготовки педагогов (Д. Айр, В. Питерс, А. Циглер, Р. Лейкин, Д. Имре, Р. Молтцен, Т. Ошрат,); 3) исследования теоретико-экспериментального характера, посвященные частным вопросам: отношение педагогов к одаренным детям (Ж. Турон и Р. Фернандес), представления самих одарённых детей об идеальном учителе (В. Виалле). Общая цель этих исследований – обобщить мировой опыт подготовки педагогов одаренных детей, а одним из ключевых принципов при разработке новых программ сделать зависимость от времени введения дифференцированного

обучения.

Итак, нельзя не отметить, что при том огромном количественном росте психологических разработок одарённости, который наблюдается в последние годы, проблематика одарённости как в отечественной, так и в мировой психологической литературе пока не имеет достаточно отчётливых очертаний, а само понятие одарённости не приобрело чётких параметров. Существующие многочисленные определения одарённости не всегда хорошо согласуются между собой, так как в основе их нередко лежат принципиально разные идейные, теоретические и методологические предпосылки. Понятно, что при таком положении трудно ожидать, что многочисленные методические разработки, направленные на практическую работу с одарёнными детьми, смогут объединиться в одно русло и обеспечить высокую эффективность педагогической работы.

На фоне стремительного роста массива знаний по проблеме одаренности к настоящему времени все более очевидной становится нерешенность ряда вопросов фундаментального идейного обоснования отдельных теоретических и методических решений. Отсюда – неоднозначные подходы к применению методов диагностики, оценке процесса и результатов творчества, недостаточный учет педагогами качественных особенностей одаренности детей (проблемы «диссинхронии развития», латентных способностей и т. д.).

Не получила пока исчерпывающего решения проблема подготовки педагогов к работе с одаренными детьми.

Проведенный нами анализ материалов, посвященных основным направлениям и моделям подготовки педагогов к работе с одаренными детьми в системе отечественного и зарубежного высшего педагогического образования и в системе переподготовки педагогических кадров, свидетельствует об отсутствии обобщенных стратегии и технологии подготовки педагога. Причиной подобной неоднородности является недостаточная концептуализация имеющихся программ. Закономерным образом неразработанность ряда принципиальных вопросов на концептуальном и теоретико-методологическом уровне своим неизбежным следствием имеет недостаточную методическую оснащенность педагогической работы с одарёнными детьми. Имеющиеся большие расхождения между программами на концептуально-методологическом уровне проявляются в различных содержательных, технологических и экспериментальных аспектах подготовки. Такое положение дополняется отсутствием фундаментальных исследований в области теоретико-методологических основ и технологии такой подготовки педагога к работе с одарёнными детьми, в которой ядром выступило бы развитие позиции (способности) педагога стать субъектом коммуникативного взаимодействия в созданной развивающей образовательной среде. Одним из неизбежных следствий подобной ситуации является недостаточная подготовленность педагогов к работе с одарёнными детьми.

Заключая проведённый анализ, можно утверждать, что не создана система целостной, целенаправленной и эффективной подготовки педагогов к работе с одаренными детьми, не выявлены закономерности, механизмы, факторы и условия этой подготовки.

В свете изложенного мы предположили, что подготовка педагога к работе с одарёнными детьми должна быть направлена на помощь одарённому ребенку в развитии его одарённости через создание развивающей коммуникативной среды (РКС) для одарённого ребенка как необходимого условия обучения и развития детей данной категории. Развитие профессионального мастерства педагога должно осуществляться на основе моделирования нового типа взаимодействия с одарённым ребенком в РКС через развитие педагогически целесообразного стиля педагогического общения. При формировании те-

оретических основ из всего разнообразия имеющихся подходов к одаренности и ее развитию мы избрали экопсихологический подход (В. И. Панов, 2005) как в наибольшей степени соответствующий поставленной цели. Согласно этому подходу, одаренность рассматривается как проявление творческой природы психики, как «становящуюся» реализацию возможностей, которая при определенных условиях может обрести форму действительности. В этом случае акцент смещается в сторону процесссуальной составляющей одаренности, которая оказывается центральной в модели одарённости. При каких же условиях творческая природа психики выступает не только как предпосылка развития одарённости, а проявляет себя как одарённость? Проанализированные нами материалы свидетельствуют о том, что одарённость и развивается, и проявляется во взаимодействии с окружающей средой. Среда выступает одновременно фактором, условием, средством развития одарённости. Поскольку общение выступает необходимым средством организации совместной деятельности одарённого ребенка в среде, мы вводим понятие развивающей коммуникативной среды (РКС), понимая под ней особую организацию окружающего одарённого ребенка пространства, в которой на основе специфическим образом организованного субъект-субъектного взаимодействия создаются условия для развития одарённого ребенка, реализации его одарённости, включая и процессы саморазвития. Т. о. в РКС подчёркивается особая роль взаимодействия (общения) и особые формы общности, создаваемые на ее основе и обеспечивающие особые условия для развития одаренности. Создание РКС, как нам представляется, – необходимое условие полноценного интеллектуального и личностного развития одаренного ребенка, так как, с одной стороны, позволяет разрешить наиболее типичные и ярко выраженные проблемы одарённых детей (прежде всего социоадаптационные: коммуникативная некомпетентность, затрудненность процесса социализации и социальной адаптации, неадекватная Я-концепция и самоуважение, негативное отношение к себе и своему окружению, неумение решать проблемы и др.). С другой стороны, её создание способствует максимальному развитию и выражению воплощенной в одарённом ребенке уникальности, неповторимости, индивидуальности.

Опираясь на данные положения, мы поставили перед собой цель – разработать концептуальную модель подготовки педагогов к взаимодействию с одарёнными детьми на основе выявления психологических оснований этой подготовки и разработки психологических технологий, направленных на реализацию разработанной модели подготовки. Работа в данном направлении создает новые возможности как в изучении феномена одаренности, так и в разработке новых программ развития одарённых детей и подготовки педагогов для эффективного взаимодействия с детьми данной категории.

ПРИМЕЧАНИЯ

1. Баграмянц М.Л. Психология одаренности: теория, эксперимент, практика. – М., 2007.
2. Митина Л. М. Психология профессионального развития учителя. – М., 1998.
3. Панов В. И. Одаренность и одаренные дети: экопсихологический подход. – М., 2005.
4. Рабочая концепция одаренности. – М., 2003.
5. Учителю об одаренных детях. – М., 1997.
6. Шумакова Н. Б. Обучение и развитие одаренных детей. – М.-Воронеж, 2004.

МОСКОВСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ
ИМЕНИ М. В. ЛОМОНОСОВА
ФАКУЛЬТЕТ ПСИХОЛОГИИ

УДК 159.9.072.43
ББК 88.411

ПСИХОЛОГИЯ

ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО СТРЕССА У ВРАЧЕЙ РАЗНЫХ СПЕЦИАЛИЗАЦИЙ

М. А. Багрий
Доктор психологических наук А. Б. Леонова

Данная статья посвящена особенностям развития профессионального стресса у врачей. В ней затрагивается вопрос об актуальности комплексного подхода к изучению динамики развития профессионального стресса у врачей разных специализаций. Также в статье содержатся результаты эмпирического исследования, проведенного с целью выявления как общих, типичных для врачебной деятельности, так и специфичных для терапевтов, хирургов и реаниматологов, составляющих в синдромах профессионального стресса. На основании полученных результатов и проведенного анализа возможно построение эффективной программы по профилактике стресса у врачей разных специализаций.

Ключевые слова
Профессиональный стресс, факторы напряженности в деятельности врачей, синдром стресса у врачей, динамика развития стресса

В последние годы возрос интерес исследователей к вопросам, связанным со стрессом и механизмами формирования стрессоустойчивости человека в различных профессиях [Никифоров Г. С., 2000; Бодров В. А., 2006; Мотовилина И. А.,2003; Качина А. А.,2006; Леонова А. Б., 2004, J. C.Quick et al., 1997]. В современной литературе опубликовано более 150 тысяч работ, посвященных психологической проблеме стресса. Изучалась деятельность человека в космосе, условиях невесомости, одиночества, психологические явления и состояния, возникающие в результате постоянного нервно-психического напряжения. Деятельность врача в условиях профессионального стресса, особенности эмоционального реагирования, копинг-поведения, индивидуально - психологические особенности, присущие врачам различных специальностей, мало изучены. В иностранных публикациях на английском и немецком языках за период 1973-2006 гг. можно встретить более сотни работ, а в русскоязычной литературе несколько десятков работ, посвященные данной проблеме.

Социальная и экономическая «цена» профессионального стресса (далее ПС) у медицинских работников очень высока. Например, в Англии 40% всех случаев нетрудоспособности врачей связаны с эмоциональным стрессом [Dinsdale P., 1995]. По данным S. Rathod и соавт. (2000), у вра-

чей часто отмечается высокий уровень тревоги и клинически выраженная депрессия. Обследованные врачи часто отмечали хроническую усталость, мышечные и головные боли, обострение соматических заболеваний, различные нарушения сна, проявления раздражительности и агрессии в отношениях с пациентами.

Аналогичные нарушения выявлены у российских врачей-стоматологов (Ларенцова Л. И., 2002). По данным А. Б.Леоновой (2004), у врачей, работающих в клиниках, выявлен высокий уровень проявлений стрессовых состояний в виде тревоги, астении, нарушений сна. У врачей поликлиник нарастают признаки профессиональных и личностных деформаций, отмечено использование неадекватных форм купирования стресса (интенсивное курение, употребление алкоголя, демонстрация враждебности в поведении).

Однако, это и другие исследования [Соложенкин, 1997; Ясько Б.А., 2003; Козина Н.В., 1998; Водопьянова Н.Е. 2002; Ларенцова Л.И., 2002; Рыбина О.В.,2005], не раскрывают многих важных аспектов формирования ПС у российских врачей в зависимости от специализации.

Для нашего исследования особый интерес представляло комплексное изучение ПС у врачей. В рамках обозначенной проблемы было сформулировано предположение о том, что содержание профессионального труда и формы его организации определяют специфику ПС врачей. Можно также предположить, что синдромы ПС различаются у специалистов одного профессионального сообщества в зависимости от специализации.

Для проверки этого предположения нами было проведено эмпирическое исследование, цель которого состояла в том, чтобы выявить наличие выраженных форм ПС у представителей одного профессионального сообщества (в нашем случае - врачей) и уточнить специфику синдромов его проявлений в зависимости от врачебной специальности.

Основная гипотеза исследования заключалась в следующем, содержание и условия реализации деятельности определяют различия в синдромах проявлений и особенностях формирования профессионального стресса у врачей разных специализаций в организациях разных типов.

Методика

В данной работе для осуществления комплексного изучения ПС у врачей была использована новая диагностико-превентивной система «Интегральной диагностики и коррекции стресса» (ИДИКС) [Леонова, 2004].

Диагностическая часть системы ИДИКС имеет форму структурализованного психометрического теста опросного типа. В ее состав входит шесть основных шкал, каждая из которых содержит набор от четырех до шести субшкал:

· Шкала TV1 «*Условия и организация труда*»: субшкалы (V11) «Условия труда»; (V12) «Интенсивность трудовых нагрузок»; (V13) «Особенности содержания труда»; (V14) «Организация трудового процесса».

· Шкала TV2 «*Субъективная оценка трудностей в рабочей ситуации*»: субшкалы (V21) «Разнообразие задач»; (V22) «Сложность задач»; (V23) «Значимость задач»; (V24) «Автономия исполнения».

· Шкала TV3 «*Вознаграждение за труд/социальный климат*»: субшкалы (V31); «Социальные конфликты»; (V32) Оплата/вознаграждение за труд»; (V33) «Обратная связь»; (V34) «Контроль за исполнением».

· Шкала TV4 «*Переживания острого стресса*»: субшкалы (V41) «Физиологический дискомфорт»; (V42) «Когнитивная напряженность»; (V43) «Эмоциональная напряженность»; (V44) «Трудности в общении»; (V45) «Затруднения в поведении»; (V46) «Общее самочувствие».

· Шкала TV5 «*Переживания хроничес-*

кого стресса»: субшкалы (V51) «Тревога»; (V52) «Агрессия»; (V53) «Депрессия»; (54) «Астения»; (V55) «Психосоматические реакции»; (V56) «Нарушения сна».

· Шкала TV6 *«Личностные и поведенческие деформации»*: субшкалы (V61) «Тип А поведения»; (V62) «Синдром выгорания»; (V63) «Невротические реакции»; (V64) «Поведенческие риск-факторы» (употребление алкоголя, курение и др. поведенческие риски).

Шкала *«Социальной желательности»* (шкала L0) является вспомогательной и позволяет оценить степень достоверности ответов обследуемых. Для нее также предусмотрены критические интервалы, соответствующие разным уровням надежности полученных при опросе данных (заниженная, достоверная или искаженная оценки).

Стандартизованное преддиагностическое интервью является неотъемлемой частью для сбора информации о демографическом статусе, образе жизни и состоянии здоровья респондентов.

Дифференциально-оценочными показателями по данной методике являются стандартизованные индексы по всем названным шкалам и субшкалам, представленные в Т-значениях. Кроме того, в качестве *обобщающего показателя* теста используется индекс TV0 *«Общий уровень стресса»*, представляющий собой сводную оценку по шести основным шкалам. При проведении прикладной верификации системы ИДИКС [Качина, 2006; Леонова, 2004] были определены нормативные интервалы для Т-значений по каждому из названных индексов. Всего выделено пять критериальных диапазонов, соответствующих (1) низкому, (2) умеренному, (3) выраженному, (4) высокому и (5) предельно-высокому уровню стресса, что позволяет как по результатам индивидуальных обследований, так и усредненным групповым данным давать качественную интерпретацию получаемым количественным оценкам по каждому из индексов.

Исследование было проведено на выборке 212 врачей из разных организаций (Военный госпиталь им. П. В. Мандрыка; Московский областной госпиталь инвалидов Великой отечественной Войны (МОГИВОВ); НИИ Нейрохирургии им. Н. Н. Бурденко; 1-ая ГКБ им. Н.И. Пирогова, «Американский медицинский центр», Клиническая Больница города Зеленограда №3).

Выборку составили 105 мужчины и 107 женщин, в возрасте от 21 до 74 лет. Средний возраст обследованных составляет 41 лет, стаж работы по специальности в среднем 18 лет. В соответствии с основной гипотезой исследования о том, что синдромы ПС стресса у врачей разных специальностей могут различаться, в состав выборки были включены 3 группы врачей:

1. Группа «реаниматологи» представлена 33 мужчинами и 18 женщинами (51 человек), в возрасте от 23 до 66 лет. Средний возраст по группе составляет 42 год. Стаж работы по специальности 20 лет.

2. Группа «хирурги» включает в себя 48 мужчин и 15 женщин (63 человека), в возрасте от 21 до 68 лет. Средний возраст по группе – 35 года. Стаж работы по специальности 14 лет.

3. Группа «терапевты» представлена 24 мужчинами и 74 женщинами (98 человек), в возрасте от 24 до 74 лет. Средний возраст по группе - 44 года. Стаж работы по специальности 20 лет.

Как отмечено выше, в проведенном нами исследовании приняло участие три группы врачей специалистов: реаниматологи, хирурги и терапевты. Все обследованные получали опросный лист по данной методике. После ознакомления им предлагалось заполнить опросник самостоятельно в удобное для них время. Полученные сырые данные заносились в сводную матрицу и обрабатывались в соответствии с предписанными правилами подсчета показателей по системе ИДИКС. На основании этого проводилась дальнейшая статистическая обработка результатов в соответствии с основной гипотезой исследования.

Анализ результатов

Полученные данные свидетельствуют о достоверности полученных результатов. Как показывает анализ оценок по *индексу социальной желательности,* результатам проведенного опроса можно доверять. Значения показателя (в среднем 52 Т-балла) как в целом всей выборке, так и по каждой группе врачей в отдельности находятся в пределах диапазона достоверности (от 42 до 66 Т-баллов). Это позволяет при интерпретации данных исключить два фактора: занижение оценок и искажение ответов в сторону социальной желательности.

Общий уровень стресса (TV0) в каждой группе имеет близкие значения (52 – 54 Т-баллов), т.е. находится на границе выраженного и высокого диапазонов. В группе врачей-реаниматологов TV0=55 – это показатель высокого уровня стресса, в группе врачей-хирургов TV0=54 – высокий уровень стресса, в группе врачей-терапевтов TV0=53 – выраженный уровень стресса. В индивидуальных данных этот показатель колеблется от умеренного до предельно-высокого уровня ПС (интервал разброса Т-баллов от 42 до 57). В целом можно говорить о преимущественно выраженной и высокой степени переживаний ПС у представителей всех обследованных групп, что подтверждает приводимые в литературе данные о высокой напряженности деятельности врачей.

Итак, для получения наиболее детального представления о специфике синдрома стресса у врачей, ниже будут рассмотрены и охарактеризованы конкретные стрессовые проявления.

Общая характеристика проявлений ПС врачей

Общий уровень стресса оценивается как выраженный и находится за пределами допустимых норм. Это определяет серьезный риск для выполнения дальнейших профессиональных обязанностей со стороны таких факторов как:

1) субъективно значимые профессиональные стрессоры (отсутствие разнообразия в работе, чрезмерная сложность выполняемых задач, недостаточная автономия при выполнении задач, необходимость четко следовать предписанным правилам),

2) вознаграждение за труд и социальный климат (постоянный контроль в процессе работы, наказания за любое нарушение, требование регулярной отчетной документации),

3) проявления острого стрессового состояния (сниженное общее самочувствие, отсутствие бодрости и уверенности в себе),

4) проявления хронического стресса (нарастание общей тревожности, постоянное беспокойство, раздражительность при принятии решений, нарушения сна),

5) личностные и поведенческие изменения (появление невротических тенденций, невозможность полностью расслабиться и отдохнуть, появление признаков выгорания).

Потенциальная опасность состоит в дальнейшем накоплении и усилении различных проявлений стресса при наличии риск факторов в производственной среде и объективных затруднениях в работе (затрудненные условия труда, повышенная интенсивность трудовых нагрузок, недостатки в организации труда).

Сравнительный анализ проявлений ПС у врачей разных специализаций

Сводная характеристика проявлений ПС, полученных в разных группах врачей, представлена в таблице 1. Сравнивая между собой соответствующие синдромы, можно выделить как их общие черты, так и специфические различия. Следует отметить, что в группах реаниматологов и хирургов общий уровень стресса соответ-

ствует высокому диапазону оценок, а в группе терапевтов наблюдается выраженный уровень стресса. В целом, независимо от специализации врачей этот показатель превышает приемлемый «умеренный» уровень стресса, т. е. переводит данную категорию профессионалов в группу риска со стороны психического и физического здоровья.

Общими компонентами в синдроме ПС, наблюдаемыми во всех группах врачей, являются следующие показатели:

1. Повышенные значения по индексу «Субъективное отношение к работе» (TV2), прежде всего со стороны *недостаточной автономии* при исполнении трудовых задач (нет свободы в выборе средств при решении задач, нет самостоятельности при планировании);

2. «Вознаграждение за труд и социальный климат» наиболее значимо проявляется в *повышенном контроле над выполняемыми задачами* (начальство жестко контролирует, постоянно требуется отчетность).

3. Интенсивное переживание острого стресса как текущего состояния (TV4), проявляющееся в *ухудшении общего самочувствия* (вялости, слабости, плохом настроении и др.)

4. Стойкие проявлений хронического стресса (TV5) выражены в появлении *психосоматических реакций* (нарушения сна, раздражительность при решении вопросов).

5. Формирование устойчивых комплексов личностных и поведенческих деформаций (TV6), отражает ту или иную степень проявления *невротических реакций* (стремление выполнять работу лучше, чем другие).

Эти общие черты ПС соответствуют содержательным особенностям, присущим всем видам врачебной деятельности как таковой, которая характеризуется интенсивностью межличностных коммуникаций, повышенной интенсивностью рабочих нагрузок и жесткой регламентацией труда, высокой личностной включенностью в процесс работы и ответственностью за ее исполнение.

В то же время, на основании полученных данных можно выделить специфические комплексы проявлений ПС, характерные для представителей разных врачебных специальностей. Их можно охарактеризовать как с точки зрения набора «пиков» показателей по разным шкалам и субшкалам ИДИКС, так и по степени выраженности одних и тех же проявлений (см. Табл. 1). Ниже специфика этих синдромов будет описана отдельно по каждой группе врачей.

Особенности Синдрома ПС в группе врачей-реаниматологов

Значение общего индекса стресса (TV0) у этой группы врачей находится в диапазоне высокого уровня. По степени выраженности основные компоненты в структуре проявлений ПС можно расположить следующим образом, на первом месте находится наиболее значимый стрессор и далее шкалы расположены по убыванию.

1. Значения индекса субъективного отношения к работе (TV2) попадает в диапазон высокого уровня стресса, т.е. главным оказывается то, как сами врачи оценивают недостаточное разнообразие и повышенную сложность выполняемых трудовых задач, а также недостаточную автономию в выборе способов их выполнения.

2. Значения индекса по шкале «Вознаграждение за труд и социальный климат в коллективе» (TV3) также попадает в диапазон высокого уровня стресса, при этом наиболее «опасной» характеристикой является жесткий контроль за исполнением.

3. Значения индекс «Личностные и поведенческие деформации» (TV6) имеют выраженный уровень, главным при этом являются высокий оценки по проявлениям невротических реакций и синдрома «выгорания».

4. Значение индекса «переживания

Табл. 1. Различия в профилях стрессовых переживаний у врачей разных специализаций
(в скобках указаны уровень стресса и количественные оценки Т-значения по соответствующим субшкалам)

Врачи-реаниматологи		***Врачи-хирурги***		***Врачи-терапевты***
Высокий уровень стресса (Т=55)	TV0	***Высокий уровень стресса (Т=54)***	TV0	***Выраженный уровень стресса (Т=53)***
Условия и организация труда 1.1.Условия труда *(высокий Т=55)*	TV1		TV1	
Субъективное отношение к работе 2.1. Разнообразие задач *(высокий Т=60)* 2.2. Сложность задач *(высокий Т=60)* 2.3. Значимость задач *(высокий Т=55)* 2.4.Автономия исполнения *(предельно высокий Т=66)*	TV2	Субъективное отношение к работе 2.1. Разнообразие задач *(высокий Т=57)* 2.2. Сложность задач *(высокий Т=63)* 2.3. Значимость задач *(высокий Т=56)* 2.4.Автономия исполнения *(предельно высокий Т=66)*	TV2	Субъективное отношение к работе 2.1. Разнообразие задач *(высокий Т=60)* 2.2.Сложность задач *(предельно высокий Т=66)* 2.3. Значимость задач *(высокий Т=59)* 2.4.Автономия исполнения *(высокий Т=65)*
Вознаграждения за труд и социальный климат 3.1.Социальные отношения *(высокий Т=54)* 3.2. Оплата/вознаграждение за труд *(выраженный Т=53)* 3.3. Обратная связь *(высокий Т=54)* 3.4.Контроль за исполнением *(высокий Т=55)*	TV3	Вознаграждения за труд и социальный климат 3.4.Контроль за исполнением *(высокий Т=56)*	TV3	Вознаграждения за труд и социальный климат 3.4. Контроль за исполнением *(выраженный Т=52)*
Переживание острого стресса 4.6.Общее самочувствие *(предельно высокий Т=70)*	TV4	Переживание острого стресса 4.6.Общее самочувствие *(предельно высокий Т=72)*	TV4	Переживание острого стресса 4.6.Общее самочувствие *(предельно высокий Т=74)*
Переживание хронического стресса 5.1.Тревога *(высокий Т=55)* 5.3.Депрессия *(высокий Т=55)* 5.5.Психосоматические реакции *(высокий Т=55)*	TV5	Переживание хронического стресса 5.1.Тревога *(выраженный Т=53)* 5.5.Психосоматические реакции *(высокий Т=57)*	TV5	Переживание хронического стресса 5.3.Депрессия *(выраженный Т=54)* 5.5.Психосоматические реакции *(высокий Т=59)*
Личностные/ поведенческие деформации 6.2.Признаки синдрома выгорания *(высокий Т=57)* 6.3.Невротические реакции *(выраженный Т=54)*	TV6	Личностные/ поведенческие деформации 6.3.Невротические реакции *(выраженный Т=53)*	TV6	Личностные/ поведенческие деформации 6.3.Невротические реакции *(выраженный Т=53)*

хронического стресса» (TV5) попадает в диапазон выраженного уровня стресса, наиболее яркие проявления, которого выражаются в повышенных показателях тревоги и депрессии, и появление психосоматических реакций.

5. Значения индекса «условия и организация труда» (TV1) также находятся в пределах выраженного уровня. Наиболее выраженной составляющей при этом являются неблагоприятные условия труда.

6. Значения индекса переживаний острого (TV4) имеют наименьшие оценки, но и они попадают в диапазон выраженного уровня стресса. Наиболее неблагоприятные оценки получены по показателям сниженного общего самочувствия.

Для того, чтобы наиболее полно охарактеризовать специфику ПС у врачей-реаниматологов нам представляется важным описать пики, т.е. пункты субшкал, которые вызывали наибольшее затруднения у обследованной группы. В этом случае, прежде всего, отмечается повышенная интенсивность трудовых нагрузок. Зачастую реаниматологам приходится работать сверхурочно, не имея времени на отдых. Рабочий день реаниматологов ненормирован, в условиях жестких временных ограничений приходится принимать крайне ответственные решения. Выполнение профессиональных задач жестко регламентировано по времени и это касается работы не только с неотложными больными, но и с теми, кто поступил в реабилитационную палату после операции.

Главные субъективно воспринимаемые трудности в содержании труда связаны с преобладанием в работе большого числа однотипных уже знакомых задач, не требующих нестандартного решения. Частая повторяемость одних и тех же операций, дефицит времени и высокая ответственность за исход профессиональных действий – таково субъективное представление о сложности задач. Необходимость жестко следовать предписанным правилам, невозможность проявить инициативу, свое нововведение – это также является одним из наиболее субъективно значимых профессиональных стрессоров. Это дополняется жестким контролем за исполнением трудовых задач, отслеживания любых нарушений графика работы, а также наличие неожиданных и плановых проверок, в том числе ведения документации. В отличие от терапевтов и хирургов, для них особенно важно отсутствие адекватной обратной связи: позднее получение сведений о допущенной ошибке, отсутствие возможности отслеживать состояние здоровья больного.

Такого рода факторы вызывают постоянное переживание состояния острого стресса, проявляющегося в ухудшении общего самочувствия, снижении бодрости и уверенности в себе, которое ведет к аккумуляции его последствий, что выражается в нарастании устойчивого чувства тревоги и появлении признаков депрессии. В качестве одного из наиболее сложных и трудно обратимых проявлений ПС выступает формирование синдрома выгорания и появления невротических реакций.

Особенности образа жизни обследованных врачей-реаниматологов способствуют усугублению характерной симптоматики ПС. У этой категории врачей увеличение количества заболеваний за последние полгода и наличие хронических болезней значимо коррелирует с общим сниженным самочувствием, плохими условиями труда, низкой оплатой труда, личностными и поведенческими деформациями. Алкоголь является основной стратегией борьбы со стрессом, его употребление увеличивается с возрастанием интенсивности переживания таких стрессоров как: напряженные межличностные отношения, жесткий контроль за деятельностью, ухудшение самочувствия, психосоматические и невротические реакции.

Особенности Синдрома ПС в группе врачей-хирургов

Значение общего индекса стресса (TV0) у этой группы врачей попадает в диапазон высокого уровня. По степени выраженности основные компоненты в структуре проявлений ПС можно расположить следующим образом, в порядке убывания, начиная с наиболее значимого:

1. Значение индекса «Субъективное отношение к работе» (TV2) попадает в диапазон высокого уровня стресса. Главным при этом оказываются субъективные оценки сильного разнообразия и повышенная сложность тех задач, которые им предписаны, а также автономность их исполнения.

2. Индекс по шкале «Вознаграждение за труд и социальный климат» (TV3) также находится в диапазоне высокого уровня. Главным негативным фактором является жесткий контроль за исполнением деятельности.

3. Индекс «Переживания острого стресса» (TV4) соответствует высокому уровню, и проявляется, прежде всего, в показателях сниженного общего самочувствия.

4. Индекс «Переживания хронического стресса» (TV5) находится в диапазоне выраженного уровня, и наиболее яркую манифестацию имеют оценки устойчивых переживаний тревоги и психосоматические реакции.

5. Индекс по шкале «Личностные и поведенческие деформации» (TV6) имеет выраженный уровень, главным при этом являются высокий оценки по проявлениям невротических реакций.

6. Индекс по шкале «Условия и организация труда» (TV1) соответствует выраженному уровню, а к основным стрессорам относятся высокая интенсивность трудовых нагрузок и плохая организация труда.

Для наиболее полного описания проявлений ПС у врачей-хирургов были проанализированы пики по субшкалам, которые вызывают затруднения у группы обследованных. Наиболее существенными причинами появления ПС у хирургов также является повышенная интенсивность трудовых нагрузок (необходимо осуществлять как плановые хирургические вмешательства, так и оперативные, вести больных в стационаре, обеспечивая постоперационный уход и др.). Кроме этого для них особенно ощутимы требования к постоянному ведению медицинской документации, хирурги ощущают себя перегруженными работой с документами. Так же прослеживаются недостатки в организации труда – рабочий день ненормирован, часто приходится работать сверхурочно, во время работы не находится времени, чтобы перекусить.

Что касается субъективно значимых для хирургов стрессоров со стороны содержания труда, то в этом они существенно отличаются от реаниматологов. Для них характерно преобладание новых и ответственных заданий, техническая сложность их исполнения, требующая творческого, нестатдартного подхода к решению проблем. Выполнение задач усугубляется необходимостью жестко следовать предписанным правилам. Важным стрессором для них, также как и для реаниматологов, является жесткий за исполнением всех действий, но они более загружены работой с документацией и межличностными коммуникациями разного уровня.

Как результат высокого напряжения возникают постоянные переживания острого стресса, негативно влияющие на самочувствие. Накопление такого рода переживаний приводит к развитию хронического стресса, который в отличие от реаниматологов проявляется в устойчивом нарастании тревоги и выраженных психосоматических реакциях. Результатом такого комплекса проявлений также является стойко выраженная тенденция к психосоматическим реакциям.

Со стороны риск-факторов, присущих образу жизни хирургов, особенно опасным являются использование неадекватных стратегий преодоления стресса – интенсивного курения и употребления алко-

голя, которые значимо коррелируют с шкалами «Субъективная оценка профессиональной ситуации», «Переживанияе острого стресса», «Психосоматические и невротические реакции».

Особенности Синдрома ПС в группе врачей-терапевтов

Значение общего индекса стресса (TV0) у данной группы врачей находится в диапазоне выраженного уровня. По степени выраженности основные компоненты в синдроме ПС располагаются следующим образом, наиболее значимый занимает первое место, все остальные индексы по степени убывания:

1. Индексом субъективного отношения к работе (TV2) находится в диапазоне предельно-высокого уровня. В основном этот эффект достигнут за счет излишней простоты решаемых задач из хорошо известной области, невостребованности профессионального опыта, отсутствия новых, нестандартных задач, а также недостаточной автономии исполнения трудовых задач.

2. Индекс острого стресса (TV4) расположен в диапазоне высокого уровня. Так же как и в предшествующих группах врачей реаниматологов и хирургов, это определяется в первую очередь сниженным показателем общего самочувствия.

3. Индекс хронического стресса (TV5) соответствует высокому уровню, при этом наиболее отчетливо проявляются устойчивые переживания депрессии и появление психосоматических реакций.

4. Индекс по шкале «Вознаграждение за труд и социальный климат» (TV3) соответствует выраженному уровню. Наиболее существенным фактором в этом случае является пошаговый контроль за выполнением каждого элементарного задания, требование регулярной отчетности.

5. Индекс по шкале «Личностные и поведенческие деформации» (TV6) находится в диапазоне выраженного уровня стресса и так же, как и в других группах врачей, определяется наличием сформированных признаков невротических реакций.

6. Индекс по шкале «Условия и организация труда» (TV1) оценивается как умеренный, но выраженным стрессогенным фактором являются затрудненные условия труда (дефекты в организации рабочего места, шум, наличие помех, отвлечений).

Для более детального описания проявлений ПС в группе врачей-терапевтов были проанализированы так называемые «пики», вопросы, вызывающие наибольшее затруднение у обследованной категории врачей. Для терапевтов основной причиной развития ПС являются факторы, связанные со спецификой самой работы – это большое количество междичностных взаимодействий, постоянное общение как с пациентами, так и с родственниками и близкими больных. К субъективно значимым стрессорам, характеризующим их отношение к работе, относится необходимость жестко следовать предписанным правилам, инструкциям, выполнять график работы и дежурств, что сопровождается написанием регулярной отчетности. Отсутствует свобода в планировании, выборе средств решения задач, в процесс работы постоянно вмешиваются, указывают, и это все при том, что задачи типичные и из хорошо известной терапевтам области.

Вследствие воздействия названных наиболее существенных профессиональных стрессоров, у терапевтов, также в двух других группах врачей, проявления острого стресса предельно высоки и проявляются в снижении оценок общего самочувствия (слабость, отсутствие желания действовать, работа перестает приносить радость). К устойчивым переживаниям хронического стресса у терапевтов относятся депрессивные и психосоматические реакции. У терапевтов часто наблюдается раздражительность при реше-

нии тех или иных вопросов. Результатом этого комплекса проявлений ПС являются невротические реакции.

Группа врачей-терапевтов имеет более благополучный фон с точки зрения дополнительных характеристик, присущих их образу жизни. Наблюдается отрицательная корреляция уровня стресса и занятий спортом, с увеличением интенсивности активного образа жизни падают показатели сложности и значимости задач, уменьшаются психосоматические реакции. С другой стороны на профессиональной деятельности отражаются стрессы переживаемые дома, в семье. Эта положительная корреляция свидетельствует о наличии взаимовлияния: возрастает интенсивность стрессов дома и вместе с этим растут негативные проявлении со стороны общего уровня стресса, и со стороны психосоматических и невротических проявлений.

Сравнительный анализ Синдромов ПС у врачей

Попарное сравнение групп специалистов позволило выявить достоверные различия в переживаемом уровне ПС по целому ряду основных показателей ИДИКС (Табл. 2).

Статистические данные свидетельствуют о наличии достоверных различий по таким показателям как: «условия и организация труда», «субъективная значимость задач», «вознаграждение за труд/ социальный климат», «личностные/поведенческие деформации». Фактор организации труда вызывает более выраженные проявления стресса у реаниматологов. Для группы врачей реаниматологов так же наиболее статистически значимыми стрессорами являются социальные отношения (сложные отношения с начальством, коллегами, наличие конфликтов), наличие поведение типа А, проявление неадекватных стратегий преодоления (риск-факторы), признаки синдрома выгорания. Статистически значимые различия говорят также о том, что у терапевтов выявлены наиболее субъективно значимые стрессоры, которые значительно сильнее, чем у хирургов и реаниматологов. Для группы терапевтов характерны переживания излишней простоты задач, отсутствие творческого компонента в заданиях, отсутствие ощутимой пользы от выполняемой работы, сниженная значимость труда. В отличие от реаниматологов и терапевтов, группа врачей-хирургов статистически значимо отличается уровнем переживаемого стресса по фактору разнообразия задач. У хирургов в процессе трудовой деятельности возникают в основном нестандартные задачи, требующие творческого подхода и новых знаний.

Полученные данные свидетельствуют о том, что у врачей разных специализаций субъективно неоднородны представления о профессиональных задачах, условиях труда, значимости труда и его вознаграждении, социальном климате в коллективе. Существенными оказываются также различия в проявлениях отсроченных последствий стресса, особенно о степени выраженности признаков синдрома «выгорания» у разных групп врачей.

Интересным является факт полного отсутствия различий по таким показателям, как проявления острого и хронического стресса. Это говорит о том, что специфику синдромов профессионального стресса у врачей заключается в первую очередь в особенностях содержательной стороны деятельности и субъективном отношении к профессиональной среде, которые обуславливают ту или иную степень полноценности адаптации специалистов к труду и в первую очередь подлежат коррекции и профилактике.

Динамика в структуре Синдромов ПС в зависимости от общего уровня стресса (на примере врачей – хирургов)

Табл. 2. Значимые различия в структуре ПС между врачами разных специализаций по данным дисперсионного анализа (n=212)

Показатели ИДИКС	Описательная статистика (среднее и ст. отклонение)			Различия, F
	Реаниматологи (n=51)	Хирурги (n=63)	Терапевты (n=98)	
TV1. Условия и организация труда	51,57 (10,61)	47,67 (11,18)	42,42 (9,84)	13,80**
TV1.1. Условия труда	55,19 (11,01)	51,14 (11,55)	47,65 (10,04)	8,43**
TV1.2. Интенсивность трудовых нагрузок	51,55 (9,97)	49,57 (10,87)	43,61 (9,45)	12,85**
TV1.3. Содержание труда	46,45 (10,54)	42,54 (11,24)	39,26 (11,27)	7,17**
TV1.4. Организация труда	51,69 (9,01)	48,99 (10,52)	45,29 (9,21)	8,06**
TV2. Субъективная оценка профессиональной ситуации	63,48 (9,09)	63,95 (7,56)	66,56 (9,28)	2,76***
TV2.1.Разнообразие задач	59,72 (9,74)	56,93 (6,74)	59,50 (8,04)	2,36***
TV2.2. Сложность задач	59,42 (10,85)	62,81 (12,43)	66,38 (10,92)	6,54*
TV2.3.Значимость задач	54,70 (11,35)	56,09 (10,69)	58,96 (11,90)	2,67***
TV3. Вознаграждения за труд / социальный климат	54,70 (9,55)	52,82 (7,95)	50,77 (8,13)	3,80*
TV3.1.Социальные отношения	53,42 (10,86)	51,72 (8,80)	49,73 (8,68)	2,79***
TV6. Личностные и поведенческие деформации	53,56 (11,53)	49,33 (7,45)	48,13 (7,25)	6,93**
TV6. 1. Тип А поведения	47,74 (8,91)	44,38 (11,25)	42,52 (10,51)	4,24*
TV6.2. Признаки синдрома «выгорания»	56,57 (11,27)	50,85 (10,55)	51,36 (8,32)	6,73**
TV6.4. Неадекватные стратегии преодоления (поведенческие риск-факторы)	53,41 (13,79)	50,09 (9,45)	48,52 (7,43)	4,11*

Для того чтобы описать динамику формирования синдрома ПС у врачей мы проанализировали синдромы проявлений стресса на каждом уровне, находящимся за пределами нормы (умеренный, выраженный, высокий и предельно высокий). Утытывая выявленную ранее специфичность проявлений стресса для врачей каждой из специализаций, нам представляется наиболее интересным представить результаты по группе врачей-хирургов (см. Рис. 1). Среди обследованных врачей-хирургов (63 человека) умеренный уровень стресса испытывали 3 человека, выраженный – 34, высокий и предельно высокий – 26 человек.

Умеренный уровень стресса характеризуется проявлениями со стороны низкой

Рис.1. Динамика формирования синдрома ПС у врачей-хирургов

автономии при исполнении задач и высоком контроле в процессе работы со стороны руководства.

Выраженный уровень стресса дополняется новой симптоматикой сниженного самочувствия. Таким образом, мы можем отметить, что интенсивные переживания трудовых стрессоров: жесткий график исполнения задач, отсутствие возможности проявить инициативу в решении задач, постоянные вмешательства со стороны руководства, приводят к снижению общего самочувствия (вялость, слабость, плохое настроение), чем и характеризуется выраженный уровень стресса.

На высоком и предельно высоком уровне стресса продолжается усложнение синдрома, дополняется новая симптоматика. Помимо недостаточной самостоятельности при решении трудовых задач и жесткого контроля за исполнением, появляются и такие стрессовые факторы как отсутствие эффективной обратной связи о результатах деятельности, чрезмерная сложность задачи и необходимость в нестандартных решениях, осложнение межличностных отношений на работе, появление конфликтов с начальством и коллегами. Наряду с этими факторами наблюдается снижение общего самочувствия, появление психосоматических расстройств. Этот уровень стресса характеризуется формированием устойчивых форм личностно-поведенческих деформаций, проявляющихся в невротических реакциях (непроходящая тревога, страхи) и признаках синдрома «выгорания» (снижение трудовой мотивации, опусташенность, разочарование в жизни).

Следует также отметить, что выявленная динамика развития синдромов стресса (при нарастании общего уровня стресса) отражает сложность процесса индивидуальной неспецифической аггравации затруднений в профессиональной деятельности.

Заключение

Полученные данные позволили выделить как общие, типичные для врачебной деятельности, так и специфичные для каждой специализации, составляющие в синдромах ПС. Общие черты ПС обусловлены спецификой врачебной деятельности вообще, которая характеризуется интенсивностью межличностных коммуникаций, повышенной интенсивностью рабочих нагрузок и жесткой регламентацией труда, высокой

личностной включенностью в процесс работы и ответственностью за ее исполнение. Кроме того, проведенный анализ полученных данных позволил выявить различия в синдромах ПС с точки зрения интенсивности его проявления. Самые неблагоприятные группы врачей специалистов – реаниматологи и хирурги (высокий уровень стресса), у терапевтов наблюдается выраженный уровень стресса.

Качественный анализ синдромов ПС позволил нам заключить, что динамика и тенденции развития ПС в каждой группе специалистов специфична. Динамика формирования стресса была рассмотрена на примере группы врачей-хирургов. Таким образом, на примере обследованного контингента было продемонстрировано, как специалисты с *умеренным уровнем стресса* являются достаточно «благополучными» с точки зрения стрессовой симптоматики. При переходе на *выраженный* и *высокий уровень стресса* основной составляющей в структуре синдромов становится фактор объективных условий профессиональной среды (плохие условия и организация труда, высокая интенсивность трудовых нагрузок). На этих уровнях происходит накопление стрессовой симптоматики в генерализованной форме (переход от острых форм реагирования (плохое самочувствие) к хроническим формам стресса (нарушения сна, психосоматика) и формированию личностных и поведенческих деформаций.

Таким образом, полученные результаты позволяют нам заключить, что реализованная в исследовании комплексная стратегия изучения ПС и выбранный диагностический инструментарий – система ИДИКС позволили определить специфику ПС врачей и установить отличия в зависимости от специализации внутри одного профессионального сообщества.

ПРИМЕЧАНИЯ

1. Анохин А. М. Философия и теоретические проблемы науки. – М.,1990.

2. Бодров В. А. Психологический стресс. – М., 2006.

3. Дикая Л. Г. Психическая саморегуляция функционального состояния человека (системно-деятельностный подход). – М.: Изд-во ИП РАН, 2003.

4. Иванюшкин А. Я. Профессиональная этика в медицине. – М., 1990.

5. Картрайт С., Купер К. Л. Стресс на рабочем месте. – Харьков: Изд-во «Гуманитарный центр», 2004.

6. Касл С. В. Эпидемиологический подход к изучению стресса в труде // Психология труда и организационная психология: современное состояние и перспективы развития. Хрестоматия / Под ред. А. Б.Леоновой, О. Н.Чернышевой. – М., 1995.

7. Качина А. А. Психологическая структура профессионального стресса у менеджеров разного должностного статуса: Дис. ... канд. психол. наук. – М., 2006.

8. Климов Е. А. Психология профессионала. – Воронеж, 1996.

9. Козина Н. В. Исследование эмпатии и ее влияния на формирование синдрома эмоционального выгорания у медработников: Дис. ... канд. психол. наук. – СПб, 1998.

10. Кокс Т., Маккей К. Трансактный подход к изучению производственного стресса / / Психология труда и организационная психология: современное состояние и перспективы развития. Хрестоматия / Под ред. А. Б.Леоновой, О. Н.Чернышевой. – Москва, 1995.

11. Кузьменко А. П. Научное обоснование путей улучшения работы ОРИТ детской многопрофильной больницы. Канд. дисс. – Рязань, 2002.

12. Купер К. Л., Маршалл Дж. Источники стресса «белых воротничков» // Психология труда и организационная психология: современное состояние и перспективы раз-

вития. Хрестоматия / Под ред. А. Б.Леоновой, О. Н.Чернышевой. – Москва, 1995.

13. Ларенцова Л. И. Профессиональный стресс врачей-стоматологов и методы его коррекции: Дис. ... д-ра мед. наук. – Москва, 2002.

14. Леонова А. Б. Комплексная стратегия анализа профессионального стресса: от диагностики к профилактике и коррекции // Психологический журнал. – 2004. – №2.

15. Леонова А. Б. Основные подходы к изучению профессионального стресса // Вестник Моск. ун-та. – Сер.14. «Психология». – 2000. – №3.

16. Леонова А. Б., Капица М. С. Методы субъективной оценки функциональных состояний человека // Практикум по инженерной психологии и эргономике / Под ред. Ю. К. Стрелкова. – М.: Изд-во «Академия», 2003.

17. Лисицын Ю. П., Петленко В. П. Детерминационная теория медицины. – СПб, 1992.

18. Мотовилина И. А. Профессиональный стресс в условиях организационных изменений: Дис. … канд. психол. наук. – М., 2003.

19. Психология здоровья: Учебник для ВУЗов / Под. Ред. Г. С. Никифорова. – СПб.: Изд-во «Питер», 2003.

20. Рогинская Т. И. Синдром выгорания в социальных профессиях // Психологический журнал. – 2002. – № 3.

21. Рыбина О. В. Психологические характеристики врачей в состоянии профессионального стресса: Дис. … канд. психол. наук. – СПб, 2005.

22. Соложенкин В. В. Психологические основы врачебной деятельности. – М., 1997.

23. Умняшина С. В. Синдром эмоционального выгорания как проблема самоактуализации личности (в сфере помогающих профессий): Дис. … канд. психол. наук. – Томск, 2001.

24. Ясько Б. А. Психология медицинского труда / Учебное пособие. – Краснодар, 2003.

25. Leonova A. B. A strategy of job stress management at work places: from diagnostics to prevention / Proceedings of VII European Conference on Organizational Psychology and Health Care. Stockholm, ENOP, 11-13 October, 2001.

26. Preventive stress management in organizations / Ed. by J. C.Quick, J. D. Quick, D. L. Nelson, J. J. Hurrell. – APA, Washington, 1997.

27. Peter Richter, Elke Rotheiler Infuence of job stressors and resources on depression and burnout among medical doctors and nurses // Proceedings of VIIth European Conference on Organizational Psychology and Health Care. Stockholm, ENOP, 11-13 October, 2001.

28. Wilmar B. Schaufeli, Bram P.Buunk Professional Burnout // Handbook of Work and Health Psychology ed. By M.J.Schabracq et al. 1996.

29. Leonova A. B. A strategy of job stress management at work places: from diagnostics to prevention / Proceedings of VII European Conference on Organizational Psychology and Health Care. Stockholm, ENOP, 11-13 October, 2001. – PP. 20.

30. Tom Cox, Amanda Griffiths The Burnout companion to study and practice. Taylor&Francis Ltd, 1998. – PP. 40.

31. Jerrold S. Greenberg Comperhensive Stress Management, by Wm.C.Brown Publishers, 1990. – PP. 17.

32. David A. Statt Psychology and the world of work, by New York University Press, 1994. – PP. 18.

33. Tahira M. Probst Exploring employee outcomes of organizational restructuring, Washington State University Vancouver, 2003. – PP. 22.

УДК 159.91
ББК 88.83 + 28.903,1
Психология, физиология

ПСИХОЛОГИЯ

ФИЗИЧЕСКОЕ РАЗВИТИЕ КАК КРИТЕРИЙ ОЦЕНКИ СОЦИАЛЬНОГО ЗДОРОВЬЯ ДЕТЕЙ КОНКРЕТНОГО ЭТНОСА В ЭКСТРЕМАЛЬНЫХ УСЛОВИЯХ ЭКОЛОГИИ МЕСТА ПРОЖИВАНИЯ

Кандидат биологических наук Т. В. Башкирева

Изучены показатели физического развития детей и школьников 3,5-17 лет коренного и пришлого славянского этноса, проживающих в экстремальных экологических средах разной степени опасности для здоровья как критерия социального здоровья детских популяций.

Ключевые слова
Физическое развитие, адаптационные реакции, адаптация, социальное здоровье

Известно, что уровень физического развития является одним из объективных критериев адаптационных резервов растущего организма. Оценка физического развития служит средством определения состояния здоровья, а также косвенно определяет качество жизни населения. В работах по возрастной психологии и физиологии уделяется особое внимание изучению типологических особенностей развития детей и подростков, особенно ростовым процессам в различных экстремальных природно-климатических, экологических условиях. В советский период, в связи эвакуацией промышленных предприятий в годы Великой отечественной войны, освоением восточных территорий в послевоенное время, шел интенсивный миграционный процесс славянского этноса. Пришлое население адаптировалось к новым географическим, природно-климатическим, экологическим и другим условиям. На рубеже XX и XXI в.в. возникла естественная необходимость установить изменения на уровне физического развития у нового поколения пришлого славянского населения, родившихся в конце 20 века и сравнить полученные данные с данными коренного славянского населения, исторически проживающего в Центральной России.

Физическое развитие человека может быть связано с климатом и экологией места проживания, питания, обмена веществ, особенностей конституции [1, 4-5]. На многих территориях отмечено ухудшение экологической ситуации. Известно, что растущий организм чрезвычайно чувствителен не только к социальным воздействиям, но и ксенобиотикам – результату антропогенного происхождения. Адаптация к новым внешним условиям сопровождается морфофункциональными изменениями и «цена адаптации» в каждом конкретном случае будет зависеть от этнической принадлежности и его эко-

логического портрета [1]. В разработке классификации процессов приспособления рекомендуется учитывать физико-химические, биологические, социально-психические факторы среды, характер адаптационных перестроек, свойства организма человека в зависимости от половозрастных, конституциональных, этнических и других особенностей. Следуя концепции И. Пригожина [10], совокупность воздействующих факторов или условий порождает неустойчивость, которая приводит к увеличению интенсивности диссипации или увеличению энтропии, вследствие чего возникают новые условия для неустойчивости и ее существование можно рассматривать как результат флуктуации. Согласно этой концепции, биологическое сообщество представляется как диссипативная структура, которая, находясь в неравновесном состоянии, постоянно ведет обмен с внешней средой и может служить источником возникновения упорядоченности в системе. В таком случае, адаптационные реакции есть пространственно-временная потеря устойчивости, выражающиеся в достоверных коррелятивных связях, стирании закона больших чисел и являющийся общей чертой самоорганизации, обеспечивающей переход к устойчивым диссипативным структурам – адаптации.

Для представления о качестве и количестве здоровья необходимо иметь информацию о параметрах внутренней среды организма, действии внешних факторов, их взаимодействии [1-2]. Проблема связи типов телосложения (конституции) и характера является важнейшим показателем как состояния здоровья в целом, так и его составляющей – социального здоровья, наиболее актуального, но менее разработанного [1, 4-5, 7, 9; 11-13].

Социальное здоровье человека (личности, субъекта) – субъективное отображение сочетания биологического, психического, психологического, культурно-экономического состояния общества [6] .

Социальное здоровье популяции – отражение гендерно-возрастными группами биологических, психологических, культурно-исторических, демографических, социально-ценностных особенностей и состояний в конкретных природно-климатических, экологических, социально-исторических, культурно-этнических условиях [6].

Целью данной работы – изучение показателей физического развития в прогнозировании социального здоровья детей славянского этноса коренного и пришлого населения в Рязанской (РФ) и Восточно-Казахстанской областях (РК), с учетом экологии места проживания.

Материалы и методы исследования

Основными показателями физического развития являются длина, масса тела, окружность грудной клетки, окружность головы [2,7, 8-9]. Наибольший интерес представляют интегральные показатели, позволяющие отслеживать взаимосвязи закономерностей развития в возрастном аспекте [4,9,10]. Оценка физического развития позволяет определить уровень психического и умственного развития, являющиеся основополагающими не только в процессе обучения, но и устойчивости этноса, определяющими его социальное здоровье. Существует литературные данные о достоверной связи питания с процессами роста и развития [1, 4, 10]. Зафиксированы явления резкого снижения роста детей в периоды социальных катастроф [4]. После остановки действия неблагоприятного фактора, происходил компенсаторный рост, причем темпы роста значительно увеличивались. Подростку во время пубертата требуется до 3000 ккал в день и потребность в кальции, азоте, витамине Д увеличивается примерно в полтора раза. Мощным ростовым фактором является молоко. Исследованиями доказано, что добавка молока к диете приводит к ускорению роста, удлинению ног, изменению типа пропорций тела. Важную

роль в диагностике питания играет индекс массы тела (ИМТ) Кетле [4, 10].

Снижение двигательной нагрузки, гиподинамия, способствует увеличению размеров тела и повышению жироотложения [3-4, 7]. По опубликованным данным, чрезмерные физическая, умственная нагрузка, спортивные тренировки, занятия музыкой, учебная нагрузка замедляют рост и половое развитие [3, 5, 7, 8, 10]. Влияние на рост и развитие оказывает психологический климат семьи, любовь и ласковость родителей [4]. Исследованиями показано, что эмоции влияют на рост тела, предположительно, это связано гипоталамическим центром роста или с нарушениями метаболизма и сверхпродукцией стероидов в результате хронического стресса. К сожалению, недостаточно изучено влияние таких факторов на физическое развитие.

Оценка физического развития детей в соответствии с возрастом позволяет интегрально характеризовать их здоровье и питание. Нарушения здоровья и питания в детском возрасте тесным образом связаны с уровнем и качеством жизни общества [4-6].

Вышесказанное позволяет заключить, что оценка физического развития может служить средством определения критерием социального здоровья детей.

Выборка составила 3397 детей от 3,5 до 17 лет, из них проживающих на территории опасной и умеренно опасной для здоровья в г. Рязани (1292) и Рязанской области (303) – 1595, на территории чрезвычайно опасной, опасной и умеренно опасной для здоровья в Восточно-Казахстанской области – 1802 (славянский этнос – 1200, казахский – 602).

Рост ребенка был принят за основу, так как он наиболее связан с уровнем биологической зрелости. Степень физического развития также устанавливалась по показателям массы тела и окружности грудной клетки (ОГК). За средние расчеты как норму принимались среднестатистические величины в пределах M±σ (сигма), в пределах M±2σ – выше и ниже среднестатистической, M±3σ –высокое и низкое. Достоверность различий определялась по t-критерию Стьюдента.

Обработка результатов

Школы г. Рязани, в которых проводилось обследование, расположены в различных районах антропогенных источников загрязнения, относящихся к опасным, умеренно опасным для здоровья, включающие приоритетные для Рязани вещества. Не канцерогены: диоксид серы, оксид углерода, сероуглерод, бензин, сероводород, фенол, ксилол, толуол, стирол, бензол, этилбензол, марганец, хром трехвалентный, аммиак, свинец и его соединения. Канцерогены: бензапирен, формальдегид, хром его соединения, кадмий, сажа, хлористые углеводороды, ацетальдегид, никель, мышьяк, эпихлоргидрид, акрилонитрил, масло минеральное, оксид пропилена.

Касимовский район Рязанской области – умеренно опасный и опасный для здоровья в целом с неудовлетворительной экологической обстановкой. В верхней части зоны аэрации имеют место скопления: цинка, свинца, никеля, кобальта, ванадия и других, а также пестициды, органические соединения. Шиловский район относится к опасной и умеренно опасной экологической обстановки, в донных отложениях рек имеют место скопления токсических элементов. На эту территорию чрезвычайно опасное влияние оказывает Скопинский гидрометаллургический завод, выделяющий мышьяк, ртуть, цинк, никель, кобальт, марганец, хром, олово. Сараевский район характеризуется опасной и умеренно опасной экологической обстановкой, имеют место токсичные элементы, цезий 137, пестициды, органические соединения до ПДК 2-5 в верхней части зоны аэрации. В Спасском районе отмечается умеренно – опасная экологическая обстановка, в донных отложениях

отмечаются скопления пестицидов, органических соединений.

Город Усть-Каменогорск – областной центр Восточно-Казахстанской области, в котором расположены крупные предприятия цветной металлургии, предприятие по производству уранового топлива и бериллия, две крупные ТЭЦ, более сотни котельных различной мощности. В атмосферу, почву, поверхностные и подземные воды в больших количествах поступают свинец, цинк, медь, сернистый ангидрит, окислы азота, так и высокотоксичные мышьяк, селен, таллий, ртуть, сурьма, кадмий, литий, бериллий, радионуклиды, двуокись серы, окислы углероды, оксиды азота, хлор, бензапирен, сернистые газы и всего более 170 наименований.

В результате сравнения антропогенного загрязнения выявлены для Рязанской области и г. Рязани, Восточно-Казахстанской и г. Усть-Каменогорска следующие общие поллютанты: цинк, свинец, кобальт, мышьяк, оксид серы, оксиды азота, сероуглерод, формальдегид, бензапирен (Табл. 1).

Сравнение по длине и массе тела между как мальчиками, так и девочками славянского этноса разных возрастных групп, проживающих на территориях опасных и умеренно опасных для здоровья в г. Рязани и Рязанской области, Центральной России и Восточно-Казахстанской области, территории чрезвычайно опасной для здоровья выявило достоверные различия по длине тела (Табл. 2).

Мальчики пришлого славянского этноса 9,5-10,5 (t=3,01-3,96; P<0,01-0,001), 10,5-11,5 (t=6,23-8,4; P<0,001), 11,5-12,5 (t=7,45-8,11; P<0,001) лет, проживающие в Восточном Казахстане достоверно выше своих сверстников Рязанского региона и Центральной России, а 13,5-14,5 (t=5,09-7,8; P<0,001) лет наоборот, мальчики Рязанского региона достоверно выше мальчиков Восточного Казахстана и Центральной России. С возраста 15,5 лет и старше между мальчиками славянского этноса Рязанского региона и Восточного Казахстана достоверных различий не установлено. Уменьшение стандартного отклонения свидетельствует об энтропии или адаптационных реакциях, переходу к бифуркации и формированию диссипативной структуры – адаптации. Адаптационная реакция у мальчиков славянского этноса Рязанского региона отмечается 12,5-13,5, а у девочек – в 11,5-12,5 лет, а в Восточном регионе у мальчиков и у девочек – в 9,5-10,5 лет, свидетельствующие о внутренних изменениях растущего организма.

Результаты исследования показали, что у мальчиков славянского этноса, проживающих на территории Восточного Казахстана, чрезвычайно опасной и опасной для здоровья вытягивание в длину начинается достоверно раньше, с 9,5 лет, чем у сверстников Рязанского региона и Центральной России, территорий опасных и умеренно опасных для здоровья. Можно утверждать, что радионуклиды и высокотоксичные поллютанты – отходы промышленного производства в Восточном регионе Казахстана активизируют рост опорно-двигательной системы мальчиков, что выражается в параметрах длины тела,

Табл. 1.

Основные загрязнители в Рязанской (РФ) и Восточно-Казахстанской (РК) областях

Рязанская область, г. Рязань	Восточно-Казахстанская область, г. Усть-Каменогорск
Цинк, свинец, кадмий, никель, ванадий, ртуть, никель, **кобальт, мышьяк,** марганец, хром, олово, цезий 137, **оксид серы,** оксид углероды, **оксиды азота**, сероводород, бензин, **сероуглерод,** фенол, **формальдегид,** ксилол, стирол, бензол, этилбензол, эпихлоргидрин, оксид пропилена, аммиак, **диоксид азота, бензапирен**	**Свинец, цинк,** медь, сернистый ангидрид, **оксиды азота, оксид серы, мышьяк**, селен, таллий, бериллий и другие радионуклиды, сурьма, кадмий, **кобальт, бензапирен, формальдегид, сероводород, диоксид азота**

Табл. 2.

Сравнение показателей физического развития школьников славянского этноса, проживающих в Центральной России (1), г. Рязани и Рязанской области (2) – опасных и умеренно опасных для здоровья, Усть-Каменогорске и Восточно-Казахстанской области (3) – чрезвычайно опасной и опасной для здоровья

Возраст (лет); группа (1, 2, 3)		L (см)		m (кг)		ВРИ		ИМТ	
		M; ±σ							
		мальчики	девочки	мальчики	девочки	мальчики	девочки	мальчики	девочки
7,5 – 8,5	1	126,8; 7,9	126,8; 6,9	26,0; 4,3	25,2; 4,1	12,7 (М)	12,3 (Т)	16,1	15,7
	2	129,1; 4,0	128,3; 4,8	28,6; 7,3	29,6; 8,5	13,2 (Д)	13,8 (Д)	17,0	17,1
	3	129,5; 5,3	127,1; 4,29	26,8; 3,4	24,4; 3,24	12,5 (М)	12,1 (М)	15,9	15,3
8,5 – 9,5	1	132,3; 7,3	132,0; 7,6	28,9; 4,7	27,5; 4,8	12,6 (М)	12,0 (Т)	16,6	15,8
	2	131,5; 3,2	129,0; 2,7	27,4; 2,0	25,6; 1,2	12,0 (М)	11,9 (М)	15,8	15,4
	3	130,7;7,58	134,0; 5,59	29,5;5,39	27,7; 4,0	12,3 (М)	11,5 (М)	16,4	15,2
9,5 – 10,5	1	136,8; 7,4	136,3; 6,1	32,5; 6,1	30,9; 6,2	12,6 (М)	12,3 (М)	17,2	16,8
	2	140,0; 5,6	137,5; 7,8	34,2; 7,7	32,8; 5,4	12,4 (М)	12,6 (М)	17,3	17,3
	3	141,0;4,9	138,6; 4,96	36,7; 4,6	31,5; 5,4	11,5 (Т)	11,8 (М)	16,4	15,8
10,5 - 11,5	1	141,5; 8,3	143,7; 8,4	35,1; 7,0	26,7; 6,9	12,3 (М)	11,4 (М)	17,4	16,5
	2	143,8; 5,4	146,1; 6,0	37,2; 5,9	38,2; 6,9	12,5 (М)	12,3 (М)	17,8	17,8
	3	150,4; 5,9	144,7; 6,4	39,3; 6,0	34,8; 7,0	11,5 (М)	11,4 (М)	17,4	16,4
11,5 - 12,5	1	147,3; 7,7	149,7; 8,1	39,4; 7,6	39,3; 7,6	12,3 (М)	11,7 (Т)	18,2	17,5
	2	148,0; 2,8	147,8; 1,4	36,7; 4,2	36,4; 1,4	11,3 (М)	11,2 (Т)	16,7	16,5
	3	155,9; 7,8	153,4; 5,81	39,6; 9,9	41,1; 8,14	11,2 (М)	11,5 (М)	16,5	17,5
12,5 - 13,5	1	153,6; 9,1	155,3; 7,8	43,5; 8,8	45,5; 9,3	12,0 (М)	12,1 (М)	18,4	18,9
	2	153,9; 1,1	154,7; 6,5	44,3; 10,3	43,7; 11,6	12,0 (М)	11,7 (М)	18,5	18,0
13,5 - 14,5	1	160,0; 10,2	158,1; 7,2	48,4; 9,5	48,8; 9,1	11,8 (М)	12,3 (М)	18,9	19,5
	2	168,3; 2,8	162,3; 5,7	59,0; 5,0	48,1; 5,0	12,4 (М)	11,3 (Т)	20,8	18,3
	3	162,9; 7,78	158,0; 6,1	49,8; 8,2	47,3; 7,6	11,6 (Т)	12,0 (М)	18,8	18,9
14,5 - 15,5	1	166,7; 8,8	161,5; 6,5	54,5; 9,1	51,8; 7,9	11,7 (М)	12,3 (М)	19,6	19,8
	2	166,7; 9,2	163,7; 5,9	53,5; 11,4	54,4; 9,5	11,5 (М)	12,3 (М)	19,1	20,2
	3	169,1; 11,9	159,3; 6,61	58,1;14,0	53,8; 7,56	12,0 (М)	13,3 (Д)	20,3	21,2
15,5 - 16,5	1	172,0; 7,9	161,9; 6,3	60,5; 8,4	55,0; 8,4	11,9 (М)	13,0 (М)	20,5	21,0
	2	173,8; 7,6	164,4; 5,3	65,3; 12,3	58,3; 7,8	13,4 (Д)	12,4 (М)	21,7	21,8
	3	174,0; 6,69	163,0; 5,76	69,9; 16,81	52,3; 5,95	13,3 (Д)	12,2 (М)	23,1	19,9
16,5 - 17,5	1	174,6; 6,8	163,0; 7,0	63,4; 7,7	55,9; 8,3	11,8 (М)	12,9 (М)	20,7	21,0
	2	174,3; 5,2	167,5; 1,5	65,9; 9,8	54,6; 5,9	12,5 (Д)	11,5 (Т)	21,7	19,3
	3	173,6; 9,9	162,5; 6,43	65,0; 10,2	54,3; 6,86	13,3 (Д)	12,7 (М)	23,1	20,6

Примечание: 1 – данные [6], 2, 3 – данные автора; М – мышечный, Д – дигестивный, Т – торакальный тип телосложения [5].

это сказывается на опережающих темпах физического развития мальчиков Восточного Казахстана, характеризующих биологическую акселерацию.

Девочки славянского этноса Восточного Казахстана в 11,5-12,5 лет достоверно выше (t=5,28-3,49; P<0,001) сверстниц Рязанского региона. Развитие девочек Рязанского региона наблюдается неравномерно, они достоверно опережают своих сверстниц из Восточного Казахстана в 13,5-14,5 (t=4,06; P<0,001), 14,5-15,5 (t=4,15; P<0,001) и 16,5-17,5 (t=4,72; P<0,001) лет. У девочек Восточно-Казахстанской области отмечается акселерация по ростовым показателям.

Дефицит массы тела, по показателю индекса массы тела (индекс Кетле – ИМТ) выявлен как у детей России, так и у обследованных в возрасте от 7,5 до 12,5 лет, а максимальное увеличение массы тела приходится на возраст 13,5 лет, что можно объяснить интенсивностью возрастных изменений (Рис.1).

Физическое развитие рязанских школьников соответствует физическому развитию репрезентативной выборки попереч-

Рис. 1. Возрастная динамика изменений индекса массы тела у мальчиков (м), у девочек (д) России (1) и г. Рязани (2)

ных исследований детей России, которую можно принять за среднестатистическую норму. У детей и школьников явно выражен дефицит массы тела от 7,5 до 12,5 лет. С нашей точки зрения это объясняется в первую очередь тем, что время рождения этих детей 1992 – 1997 г.г. совпадает со временем социально – экономического кризиса России. Многие социальные группы населения недоедали, что в первую очередь отразилось на физическом развитии детей, вместе с тем, время полуростового скачка и вступления в пубертат находятся во временной близости. Полученные данные подтверждают мнение исследователей, которые склонны считать, что на территориях радиоактивного загрязнения, наблюдаются тенденции некоторого ускорения роста и развития.

По среднеквадратичному отклонению (±σ) показателей физического развития размах индивидуальных различий у славянских мальчиков Российской Федерации выше [7], чем у этого же этноса, проживающего [5] на востоке Казахстана. Наше исследования показали, что до 5,5 лет у мальчиков русского и казахского этносов физическое развитие протекает по дигестивному типу телосложения. У мальчиков – казахов дифференциация на типы телосложения отмечена к 6 годам. Так, мышечный и торакальный типы выявлены у 25,6 % у 6-летних мальчиков славянского, но у 53,3 % казахского этноса, а к 7 годам – у 50% – славянского и 60 % – казахского. У девочек казахского этноса тип телосложения формируется позже, чем у мальчиков, но раньше, чем у девочек славянского этноса. К 6,5 лет мышечный и торакальный типы отмечены у 31 % девочек славянского этноса, но у 41,2 % девочек казахского этноса (Рис. 1). Известно, что чаще всего окончательный тип телосложения складывается только в период полового развития (Рис.2).

А

Б

Рис. 2. Показатели стандартного отклонения (±σ) длины тела у мальчиков (А) и у девочек (Б)

Примечание: РКР –славянский этнос Республики Казахстан (РК), РКК - казахский этнос РК, РФР –славянский этнос Российской Федерации (РФ).

В результате сравнения показателей физического развития подростков и старшеклассников г. Рязани и сельской местности Рязанской области, проживающих в различных условиях антропогенного загрязнения, выявлены достоверные различия. Мальчики сельской местности Спасского района достоверно выше, чем в Сараевском районе (t=3,13; P<0,01) и выше, чем в Шиловском районе (t=2,24; P<0,05). Масса тела у мальчиков Спасского района достоверно больше, чем у мальчиков Сараевского района. ИМТ соответствует норме у всех мальчиков вне зависимости от экологии места проживания. Не выявлено достоверных различий в показателях физического развития между мальчиками г. Рязани и сельской местности Рязанской области. У большей части мальчиков дигестивно – мышечный тип телосложения.

Можно утверждать, что токсичные элементы, цезий 137, пестициды, органические соединения Сараевского района, влияют на физическую ретардацию мальчиков сельской местности этого района.

У девочек, проживающих в районах сельской местности Рязанской области и г. Рязани по длине тела достоверных различий не выявлено, а по массе тела девочки Шиловского района достоверно больше, чем девочки Сараевского района. У большинства девочек, вне зависимости от места проживания отмечается дигестивный тип конституции (Табл. 3).

Наши исследования подтвердили сведения о влиянии на физическое развитие нутритивного фактора. Дети казахского и славянского этносов, родившиеся на территории экологически опасной и чрезвычайно опасной для здоровья имеют высокую половозрастную резистентность организма.

Полученные в результате сравнения показатели физического развития позволяют проследить половозрастные особенности, фазу спурта роста, увеличение массы тела в период полового созревания в подростковом возрасте. Можно заключить, что уровень социально – экономической жизни, питания, экологии места проживания и другие факторы влияют на растущий организм. В питании детей Восточного Казахстана больше белковой животной пищи, связанной с особенностями питания казахского этноса и принятием славянским этносом традиционной казахской кухни, а в питании славянско-

Табл. 3.

Показатели физического развития подростков и старшеклассников г. Рязани и сельской местности Рязанской области (16,5±0,2; σ=0,86 лет), проживающих на территориях опасных и умеренно – опасных для здоровья

Районы	Показатели M±m			
	L (см)	m (кг)	ВРИ	ИМТ
	Мальчики n=174			
Сараевский	167,4±2,3;σ=9,32	58,6±1,6; σ =6,25	12,5±0,2; σ =0,94	20,9±0,2; σ =0,75
Шиловский	168,3±3,1; σ=10,69	63,2±2,4; σ=8,43	13,3±0,5; σ =1,77	22,3±0,6; σ =2,19
Спасский	176,0±1,5; σ=5,68	66,8±2,6; σ=9,72	12,2±0,3; σ =1,29	21,5±0,6; σ =2,37
Касимовский	171,4±2,0; σ=9,18	61,6±2,2; σ =9,94	12,3±0,6; σ =2,63	21,0±0,6; σ =2,63
Сельск. Рязанской обл.	170,9±2,2; σ=8,72	62,3±2,2; σ=8,59	12,6±0,4; σ =1,66	21,2±0,5; σ =1,99
г. Рязань	174,3±1,2; σ=5,20	65,9±2,4; σ=6,27	12,5±0,4; σ =1,50	21,5±0,6; σ =2,64
Девочки n=228				
Сараевский	159,5±1,2;σ=5,98	55,4±0,9; σ =4,28	13,5±0,2; σ =0,79	21,5±0,2; σ =0,85
Шиловский	160,7±1,5; σ=6,66	62,2±2,2; σ=12,36	14,8±0,4; σ =1,70	23,9±0,7; σ =3,36
Спасский	161,9±1,0; σ=4,33	56,6±1,5; σ=6,54	13,3±0,4; σ =1,50	21,6±0,6; σ =2,56
Касимовский	161,7±0,9; σ–5,30	56,4±1,2; σ –7,67	13,8±0,4; σ –1,44	21,5±0,5; σ –2,37
Сельск. Рязанской обл.	161,0±1,1; σ=5,57	57,6±2,6; σ=7,71	13,8±0,4; σ =1,44	22,2±0,5; σ =2,26
г. Рязань	167,0±1,1; σ–1,50	54,6±1,1; σ–5,90	11,5±0,3; σ –1,4 0	19,3±0,4; σ –1,90

Примечание: L (см) – длина тела, m (кг) – масса тела, ВРИ – весоростовой индекс, ИМТ – индекс массы тела.

го этноса доминирует углеводная пища и злоупотребления мучными изделиями, сахаром. Вероятно, для коренного казахского коренного населения характерен белковый обмен, а для славянского – липидный. Смена питания у детей пришлого населения, возможно, повлияла на изменения в метаболизме.

Мальчики и девочки славянского этноса, проживающие на территории Восточного Казахстана чрезвычайно опасной и опасной для здоровья, раньше вступают в пубертатат и проходят стадии социализации, чем их сверстники в Рязанском регионе.

Выводы

1. На территории Рязанского региона соответствуют возрастным особенностям физического развития 70,3% 15-летних мальчиков, 55,7% 13-летних девочек, отстают – 31,7% 13-летних мальчиков и 44,3% 14-летних девочек. Физическое развитие мальчиков и девочек славянского этноса, проживающих на территории опасной для здоровья, достоверно выше, чем у их сверстников, проживающих на территории умеренно опасной.

2. Выявлено, что до 5,5 лет у мальчиков русского и казахского этносов физическое развитие протекает по дигестивному типу телосложения. У мальчиков – казахов дифференциация на типы телосложения отмечена к 6 годам. У девочек казахского этноса тип телосложения формируется позже, чем у мальчиков, но раньше, чем у девочек русского этноса. У мальчиков и у девочек подросткового и юношеского возраста славянского этноса Восточного Казахстана доминирует мышечный и торакальный типы телосложения, соответственно в Рязанском регионе – дигестивно-мышечный и дигестивный тип.

3. Мальчики и девочки младшего подросткового возраста пришлого славянского этноса проживающие в Восточном Казахстане достоверно выше своих сверстников Рязанского региона и Центральной России. Мальчики и девочки старшего подросткового возраста Рязанского региона достоверно выше сверстников Восточного Казахстана и Центральной России. Радионуклиды и высокотоксичные поллютанты – отходы промышленного производства в Восточном регионе Казахстана активизируют рост опорно-двигательной системы мальчиков, что выражается в параметрах длины тела, это сказывается на опережающих темпах физического развития мальчиков Восточного Казахстана, характеризующих биологическую акселерацию и обеспечивают высокую половозрастную резистентность.

Можно заключить, что уровень социально – экономической жизни, питания, экологии места проживания и другие факторы адекватно влияют на растущий организм вне зависимости от места проживания. Показатели физического развития позволяют своевременно отследить изменения в состоянии здоровья подрастающего поколения в современных социальных условиях жизни и корректировать воспитательную, образовательную, деятельность в семье, школе и обществе в целом. Отслеживание показателей физического развития позволяет прогнозировать вступление детей в социальные взаимодействия, уровень благополучности прохождения социализации, качество и уровень жизни общества, социальное поведение людей, изменение демографической ситуации и прочее, являющиеся критериями социального здоровья.

ПРИМЕЧАНИЯ

1. Агаджанян Н. А. Этнические проблемы адаптационной физиологии. – М.: РУДН, 2007. – 57 с.

2. Агаджанян Н. А., Воложин А. И., Евстафьева Е. В. Экология человека и концеп-

ция выживания. – М: ГОУ ВУНМЦ МЗ РФ, 2001. – 240 с.

3. Агаджанян Н. А., Тель Л. З., Циркин В. И., Чеснокова С. А. Физиология человека. – СПб.: СОТИС, 1998.

4. Антропология: Учеб. для высших учеб. заведений. – М.: Гуманит. изд. центр ВДАДОС, 2003. – 272 с.

5. Башкирева Т. В. Функциональное и психоэмоциональное сотсояние детей и учащейся молодежи: Монография / Т. В. Башкирева; Ряз. гос. пед. ун-т им. С.А. Есенина. – Рязань, 2005. – 160 с.

6. Башкирева Т. В. Сравнительная характеристика заболеваемости как критерия оценки социального здоровья конкретного этноса, проживающего в различных природно-климатических и экологических условиях // Мир психологии – 2007. – № 3 (51). – С. 174-187.

7. Клиорин А.И, Чтецов В.П. Биологические проблемы учения о конституциях человека. – Л., 1979.

8. Мартинчик А. Н., Батурин А. К. Рост и масса тела детей России по данным поперечного исследования // Гигиена и санитария. – 2000. – №5. – С. 68 – 71.

9. Миклашевский Н. Н., Никитюк Б. А. Особенности роста и развития организма / / Морфология человека. – 1983. – С. 320.

10. Пригожин И., Стенгерс И. Порядок из хаоса: Новый диалог человека с природой: Пер. с англ./ Общ. ред. В. И. Аршинова, Ю. Л. Климонтовича и Ю. В. Сачкова. – М.: Прогресс, 1986. – 432 с.

11. Ремшмидт Х. Подростковый и юношеский возраст. Проблемы становления личности. – М., 1997.

12. Теннер Дж. Рост и конституция человека // Биология человека. – М., 1979. – С. 366 – 384.

13. Хрисанфова Е. Н., Перевозчиков И. В. Антропология. – М., 1999.

Исследование выполнено при финансовой поддержке РГНФ в рамках научно-исследовательского проекта № 050653601 а/Ц

УДК 159.9
ББК 88.56
Социальная психология

ПСИХОЛОГИЯ

КОММУНИКАЦИОННАЯ СИСТЕМА СЕМЬИ КАК ДЕТЕРМИНАНТА ЕЁ ФУНКЦИОНАЛЬНОЙ ДЕЕСПОСОБНОСТИ

Кандидат педагогических наук
Т. И. Бонкало

В статье отражены результаты исследования проблем семьи. Автор анализирует особенности семейного функционирования, представляет модель изучения семейных отношений, вводит понятие «функциональной дееспособности семьи», раскрывает его сущность, определяет параметры, критерии оценки и способы развития функциональной дееспособности семьи посредством оптимизации ее коммуникационной системы.

Ключевые слова
Функциональная дееспособность семьи, семейные функции, коммуникационная система семьи, акт семейной коммуникации, межсупружеская эмпатия, семейное взаимодействие

Проблемы семьи и брака всегда занимали одно из центральных мест в научных исследованиях. Особую остроту эти проблемы приобрели в наше время, в связи с кризисом института семьи, обусловленным как социально-экономическими, так и культурно-историческими факторами. Статистика разводов, стрессовых и субдепрессивных состояний взрослого населения, вызванных конфликтными ситуациями в семье, рост детской преступности, наркомании, бродяжничества, увеличение количества подростковых суицидов и других девиаций свидетельствуют прежде всего о кризисном состоянии современной российской семьи, о наличии в ней дисфункциональных нарушений, снижающих уровень ее адаптивности, т. е. способности противостоять нежелательным воздействиям окружающей среды.

В связи с этим поиск эффективных способов оказания действенной психологической помощи каждой семье встаёт на передний план в повестке дня современного общества. Необходимо создание целостной системы, обеспечивающей не только психологическую поддержку социально незащищенным, проблемным и дисфункциональным семьям, но и психологическое сопровождение каждой российской семьи – семьи, с «внешне благоприятными» взаимоотношениями, где «умеренная» конфликтность еще не приобрела ярко выраженные формы, семьи, члены которой периодически испытывают неосознаваемые чувства одиночества, неудовлетворенности, скуки, тоски и апатии, препятствующие гармоничному

внутрисемейному взаимодействию. Возможность создания такой системы напрямую зависит от степени разработанности теоретико-методологических основ изучения проблем семьи.

В настоящее время наука о семье представляет собой совокупность разнообразных взаимодополняющих, а подчас и противоречивых идей и концепций. Между тем, среди множества школ и направлений в психологии и психотерапии семьи наиболее перспективным считается системный подход, согласно которому семья рассматривается как единая система, обладающая определенной структурой и свойствами [2. С. 11]. Однако представление о семье как о системе также сопряжено с определенными трудностями, связанными с наличием множества трактовок самого понятия системы. Можно выделить по крайней мере пять типов системных представлений: микроскопическое (понимание системы как множества наблюдаемых, но неделимых элементов); макроскопическое (понимание системы как совокупности связей с внешним окружением); иерархическое (представление о системе как о совокупности подсистем, связанных иерархически); процессуальное (характеристика состояния системы во времени) и функциональное (система как совокупность действий, которые необходимо выполнить для достижения целей системного функционирования). Каждое из выделенных представлений отражает определенную группу характеристик системы. Синтез всех системных представлений позволяет определить семью как систему, состоящую из множества (не менее двух) взаимозависимых элементов, их связей и взаимодействий, образующих присущие данной системе целостность, качественную определенность и выполняющих специфические функции, направленные на удовлетворение существенных потребностей каждо-го члена семьи (внутрисемейные функции) и потребностей общества в целом (социальные функции семьи).

Семья является сложной системой, которая может быть описана с помощью таких параметров, как организационная (состав семьи, количество её членов, иерархические связи между ними), ролевая (совокупность прав, обязанностей и устойчивых паттернов поведения, закрепленных за каждым членом семьи), функциональная (совокупность и иерархия функций семьи) и психологическая (совокупность всех внутрисемейных отношений и происходящих в семье событий) структуры семьи. Каждый из этих параметров может лежать в основе классификации семейных систем, что и порождает поливариативность типологий семей. Между тем, очевидным остается тот факт, что для организации массовой профилактической и психокоррекционной работы с семьями психологу необходимо четко дифференцировать содержание своей профессиональной деятельности в соответствии с типом семейной системы. Поэтому вопрос о классификации семей представляется нам весьма значимым и актуальным.

Анализ литературы и собственный опыт показывают, что традиционное и практикуемое в настоящее время деление семей на благополучные и неблагополучные не имеет под собой четкого основания. Во-первых, само понятие «семейное благополучие» достаточно неустойчиво и многозначно. Благополучие может быть социальным, материальным и психологическим, причем каждый из этих видов благополучия не обусловливает наличие другого. Так, материальное неблагополучие, например, не всегда приводит к неблагополучию психологическому, и, напротив, социальное и материальное благополучие вовсе не гарантируют членам семьи состояние психологического комфорта. Во-вторых, в современной науке о семье сосуществуют разнообразные взгляды на критерии семейного благополучия. Это обусловливает отсутствие

и в какой-то мере невозможность разработки универсальной диагностической системы, предназначенной для объективного изучения семейных отношений.

Очевидно, что психологическое благополучие семьи складывается из психологического благополучия её членов. Состояние же психологического благополучия индивида напрямую зависит от степени удовлетворения существенных для него потребностей. Поскольку на удовлетворение потребностей членов семьи направлены внутрисемейные функции [4], то качество их выполнения и есть показатель психологического благополучия семьи в целом. В связи с этим классифицирование семей на нормально функционирующие и дисфункциональные дает возможность наиболее четко определить объект психологической диагностики и конкретно отражает результаты изучения семейных взаимоотношений. Однако исследование качества выполнения семьей своих внутрисемейных функций – это очень сложная задача, решение которой в условиях работы психолога с большим количеством семей практически невозможно. Во-первых, отнесение семьи к нормально функционирующей или дисфункциональной связано с изучением огромного количества разнообразных аспектов ее жизнедеятельности, так как семейных функций столько, сколько потребностей у каждого ее члена. Во-вторых, каждая семья в целом и каждый ее член в отдельности могут отдавать предпочтение той или иной функции, т. е. иметь свою иерархию потребностей, удовлетворяемых в семье. В-третьих, понятия «нормального функционирования» и «семейной дисфункции» во многом субъективны, что связано со сложностью определения «нормы» и «патологии» в семейном взаимодействии.

При этом очевидным является тот факт, что все внутрисемейные функции взаимосвязаны и взаимообусловлены. Невыполнение семьей хотя бы одной из своих функций приводит к невозможности удовлетворения существенных потребностей членов семьи, что обусловливает состояние их психологического дискомфорта. Подобное состояние не может не влиять на качество выполнения членом семьи другой функции. Таким образом образуется цепная реакция, приводящая к общему дисфункциональному семейному взаимодействию. Взаимосвязь и взаимообусловленность внутрисемейных функций дает возможность на основании изучения отдельных аспектов жизнедеятельности семьи судить о качестве ее функционирования в целом. Предположительный характер исследовательских выводов требует рассмотрения вопроса о правомочности отнесения конкретной семьи к дисфункциональной. Термин «дисфункциональная семья» предполагает все-таки точное знание о том, что семья не выполняет свои функции. Из-за скрытности и интимности многих происходящих в семье процессов получение такого знания не представляется возможным.

В связи с этим более точным определением психологического состояния семейной системы, выявляемого в результате изучения отдельных сфер её жизнедеятельности, является, на наш взгляд, понятие «функциональной дееспособности семьи». Под функциональной дееспособностью семьи мы понимаем способность ее членов четко и дифференцированно выполнять свои функции, их умение и возможность удовлетворять взаимные потребности друг друга [1]. Предпосылками для развития функциональной дееспособности семьи являются: во-первых, полная организационная структура семьи, наличие в ней всех основных семейных подсистем; во-вторых, наличие у членов семьи нормального физического и психического здоровья; в-третьих, отсутствие в семье внешне наблюдаемых проблем, то есть объективных факторов дисфункционального семейного взаимодействия. Если одна или несколько вышеперечисленных предпосылок отсутствуют, то семья может считаться недееспособной.

В свою очередь функционально дееспособные семьи, имеющие в равной степени

все объективные основания для нормального функционирования, отличаются друг от друга уровнем развития способности четко и дифференцированно выполнять свои функции. В результате многолетнего экспериментального исследования нами были определены показатели функциональной дееспособности семьи: иерархия организационной и ролевой структуры семьи; семейно-обусловленные психические состояния взрослых членов семьи; уровень внутрисемейной адаптивности; воспитательная дееспособность семьи, т. е. родительское отношение к детям и уровень эмоциональной защищенности ребенка в семье, его уверенности в любви родителей, в понимании его проблем, в родительской помощи и защите. Данные показатели имеют свои критериальные значения, на основе которых семьи могут быть отнесены к той или иной подгруппе, характеризующейся соответственно низким, средним и высоким уровнем функциональной дееспособности.

Реализация внутрисемейных функций осуществляется посредством общения между членами семьи. Решающая роль характера и особенностей внутрисемейной коммуникации в функционировании всей семейной системы отмечается многими отечественными и зарубежными исследователями: Дж. Джексон, Дж. Хелли, П. Вацлавик, Б. Рассел, В. Сатир, Г. Бейтсон, Э. Г. Эйдемиллер, А. С. Спиваковская, А. Б. Холмогорова, Г. Навайтис и др. При этом под общением в семье понимаются абсолютно все происходящие в ней события [3. С. 16]. Опоздание, откровенные разговоры, общее веселье, споры, покупки, уборка, просмотр телепередач, приготовление еды – все это информативное, особенное, уникальное для данной системы общение.

В связи с этим было проведено исследование, ориентированное на выявление связи между типом коммуникационной системы семьи и уровнем её функциональной дееспособности. В результате исследования, осуществленного с помощью известных психодиагностических методик («Общение в семье» Ю. Е. Алешиной, психотерапевтической техники «Ролевая карточная игра», модифицированной в соответствии с нашими целями, проективной методики «Письмо о супруге», методики «Характер взаимодействия супругов в конфликтных ситуациях» Ю. Е. Алешиной), были выделены пять типов коммуникационной системы семьи:

– прямой активный тип, характеризующийся стремлением членов семьи выстраивать межличностную коммуникацию по принципу «здесь и теперь», их желанием, готовностью и умением совместно обсуждать возникающие проблемы; здесь отсутствуют семейные ограничения и семейные тайны; информация передается в адекватной форме и интерпретируется так же адекватно;

– прямой пассивный тип имеет те же характеристики, однако в семье отсутствует метакоммуникация, т. е. «общение по поводу общения»;

– опосредованный активный тип характеризуется стремлением членов семьи к активному общению и выяснению межличностных отношений. Однако в силу определённых причин передаваемая информация значительно искажается; наблюдается неспособность коммуникатора в адекватной форме передавать свои мысли и чувства;

– опосредованный пассивный тип – общение неполное, фрагментарное; информация передается частично или вовсе скрыта;

– смешанный тип характеризуется сочетанием различных характеристик внутрисемейной коммуникации.

Результаты корреляционного анализа свидетельствуют о том, что:

1. Для семей низкого уровня функциональной дееспособности характерны опосредованный активный (62,22% семей) и смешанный (28,36%) типы коммуникационной системы. Члены таких семей не умеют слушать и слышать друг друга. Каждый из них обладает «своей

правдой», которая в зависимости от коммуникативной ситуации либо скрывается от собеседника, либо предельно искажается. Информация, передаваемая по каналам коммуникации, подчас противоречива или замаскирована, что приводит к возникновению множества недоразумений, являющихся источниками ссор, обид и конфликтов. В межличностном общении ярко выражен коммуникационный эгоцентризм.

2. В семьях, характеризующихся средним уровнем функциональной дееспособности, преобладает пассивный тип коммуникационной системы, как прямой (44,69%), так и опосредованный (32,33%). Конфликтность таких семей гораздо ниже, чем конфликтность семей первой группы, однако в силу определенных причин в них отсутствует метакоммуникация и существует своеобразное внутрисемейное правило, запрещающее в открытой форме выражать свои истинные эмоции и чувства.

3. Семьи высокого уровня функциональной дееспособности характеризуются в большинстве случаев (82,34%) прямым активным типом коммуникационной системы. Члены таких семей обнаружили значительное сходство во взглядах; они способны услышать своего партнера по общению, принять его точку зрения, оценить свое поведение и открыто выразить свои чувства и эмоции. Общение характеризуется искренностью и доверительностью.

4. Чем выше показатели легкости (r^s=0,43; $p<0,05$), доверительности (r^s=0,56; $p<0,01$) и психотерапевтичности ((r^s=0,67; $p<0,01$) общения, тем выше показатели уровня функциональной дееспособности семьи.

Таким образом, тип коммуникационной системы семьи определяет уровень ее функциональной дееспособности. Следовательно, коррекция стиля внутрисемейного общения позволяет развивать способности семьи к нормальному функционированию. Коррекция внутрисемейного общения предполагает устранение определенных нарушений в коммуникационных процессах семьи. Поскольку коммуникация в семье очень сложна, причины её нарушений также сложны и многоплановы [4]. С целью выявления факторов-детерминант нарушений во внутрисемейной коммуникации был проведен анализ моделей коммуникационных процессов. Результаты такого анализа позволяют представить общую модель единичного коммуникативного акта в семье (Рис. 1.).

У коммуникатора возникает определенный мотив передать ту или иную информацию, обусловленный коммуникативной

Рис.1. Модель акта семейной коммуникации

ситуацией. В семейном взаимодействии мотив обычно перерастает в потребность, определяющую цель сообщения. Затем происходит кодирование информации в соответствии с эмоциональным состоянием коммуникатора и его знаниями о личности партнера. Немаловажную роль в результативности коммуникативного акта играют актуальное эмоциональное состояние получателя, обусловленное соответствующей эмоциогенной ситуацией, и собственная система интерпретации информации, зависящая от уровня знаний о личностных особенностях коммуникатора.

Таким образом, успешность коммуникационного процесса в семье во многом зависит от характера и содержания коммуникативной ситуации, обусловливающей эмоциональные состояния общающихся, и точности представления членов семьи о личности друг друга.

В связи с этим в обследуемых семьях был определен уровень знания супругов о личности друг друга с помощью подсчета коэффициента межсупружеской прогностической эмпатии [4], который в дальнейшем сравнивался с показателями функциональной дееспособности семьи. В результате была выявлена положительная корреляционная связь между коэффициентом внутрисемейной адаптивности и коэффициентом прогностической межсупружеской эмпатии. Чем выше уровень знания супругов о личности друг друга, тем лучше развита у них способность приспосабливаться к семейному психологическому микроклимату после пребывания в иной социальной среде, умение их достигать как синхронности в эмоциональном состоянии, так и взаимопонимания и одобрения поведения друг друга (r^p=0,69; $p<0,01$). Помимо этого, была обнаружена значимая отрицательная взаимосвязь между степенью выраженности у взрослых членов семьи таких семейно-обусловленных состояний, как общая семейная неудовлетворенность (r^p=-0,48; $p<0,05$), чрезмерное нервно-психическое напряжение (r^p=-0,64; $p<0,01$), семейная тревожность (r^p=-0,77; $p<0,01$), и уровнем знания супругов о личностных особенностях друг друга.

Таким образом, проведенное исследование позволяет говорить о том, что функционирование семейной системы во многом обусловлено типом коммуникационной системы семьи, зависящим от уровня знаний ее членов о личности друг друга. Следовательно, исправление искаженного представления об индивидуальных особенностях каждого члена семьи позволит повысить уровень её функциональной дееспособности. Познание супругами личности друг друга возможно в процессе эмоционально насыщенной совместной деятельности, обусловливающей возникновение общей эмоциогенной ситуации, которая вызывает адекватные эмоциональные состояния членов семьи, фильтрующие их восприятие и регулирующие их поведение, адресованное друг другу.

ПРИМЕЧАНИЯ

1. Бонкало, Т. И. Развитие функциональной дееспособности семьи в процессе совместной физкультурно-спортивной деятельности : монография / Т. И. Бонкало. – Новороссийск, 2005. – 218 с.

2. Олифирович, Н. И. Семейные кризисы: феноменология, диагностика, психологическая помощь / Н. И. Олифирович, Т. А. Зинкевич-Куземкина, Т. Ф. Велента. – Москва – Обнинск, 2005. – 355 с.

3. Рыбак, Е. В. Основы семейной коммуникации / Е. В. Рыбак. – Архангельск, 2007. – 110 с.

4. Эйдемиллер, Э. Г. Психология и психотерапия семьи / Э. Г. Эйдемиллер, В. Юстицкис. – СПб., 2002. – 656 с.

РЯЗАНСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ ИМ. С. А. ЕСЕНИНА

УДК 37.014.544.4 + 371.63 + 371.66
ББК 74.202.15

педагогика

ИНДИВИДУАЛЬНОЕ РАБОЧЕЕ МЕСТО УЧАЩЕГОСЯ ДЛЯ КЛАССОВ ФИЗИКО-МАТЕМАТИЧЕСКОГО ПРОФИЛЯ

Доктор педагогических наук А. В. Ельцов,
Доктор физико-математических наук В. А. Степанов,
Кандидат педагогических наук Н. Б. Федорова
Заведующий лабораториями С. В. Мурзин

В работе отражены результаты работы по разработке и конструированию индивидуального рабочего места учащегося для современных кабинетов физики. Представлены его специальные возможности для осуществления вариативного школьного физического эксперимента. Раскрыты методы проведения фронтальных работ в классах с углубленным изучением физики. Показано, что использование предложенных средств, учитывающих индивидуальные особенности школьников, способствуют формированию разносторонних экспериментальных умений.

Ключевые слова
Индивидуальное рабочее место, вариативный учебный эксперимент, фронтальные работы, индивидуальные особенности

Обучение физике нельзя представить только в виде теоретических занятий, даже если на них учащимся демонстрируются физические опыты. Чувственное восприятие изучаемых процессов и явлений невозможно без соответствующей практической работы собственными руками, которая в основном осуществляется во время лабораторного физического эксперимента, когда учащиеся сами собирают установки, проводят необходимые измерения физических величин, наблюдают динамику изменения физических явлений, устанавливают необходимые зависимости. Лабораторные занятия вызывают у учащихся большой интерес, так как при их выполнении происходит познание окружающего мира на основе собственных ощущений, формируется представление о роли и месте эксперимента в познании. Трудности в организации экспериментальной деятельности учащихся в условиях дифференцированного обучения связаны с тем, что для разнообразных по профилю классов в школе чаще всего имеется одно и то же типовое оборудование. За один учебный день физический кабинет посещают от шести до двенадцати классов, что значительно осложняет проведение школьного физического эксперимента, тем более вариативного.

Большинство лабораторных работ в практику обучения вошли в 50-е годы двадцатого столетия в результате огромной работы, которую провели А. А. Покровский и Б. С. Зворыкин, создавшие

комплект приборов для проведения этих работ и наладившие их выпуск «Главучтехприбором». Многие из имеющихся в школе приборов вышли из строя или технически устарели.

Современное оборудование для лабораторных работ, выпускаемое «Росучприбором» в большинстве школ отсутствует, нет в нужном количестве штативов, исправных измерительных приборов (амперметров, вольтметров), соответствующих источников питания, без которых проведение многих экспериментов невозможно.

Сегодня выстраивается новая парадигма образования, изменяется роль учителя в школе, который превращается в организатора познавательной деятельности учащихся. Противоречие между современными целями образования и традиционными технологиями обучения выдвигает на первый план проблему переоборудования учебного кабинета. Сохраняя все хорошее, проверенное опытом, рациональное и эффективное независимо от времени его создания, следует разрабатывать новые современные средства обучения, развивающие и обогащающие методическую науку и педагогическую практику. Оборудование учебного кабинета должно полностью удовлетворять тем педагогическим требованиям, которые позволят реализовать идею личностно ориентированного образования. Созданные средства обучения должны по-новому организовывать и направлять восприятие учащихся, объективировать содержание учебного материала, выполнять функции источника и объёма учебной информации в их единстве, стимулировать познавательные интересы учащихся, создавать при определенных условиях повышенное эмоциональное отношение учащихся к учебной работе, позволять проводить контроль и самоконтроль знаний, способствовать наиболее полному формированию соответствующих экспериментальных умений.

Всё это обусловлено сегодняшним уровнем развития науки и техники, широким использованием в обучении информационных и коммуникационных технологий, появлением новых материалов и пр.

При оборудовании кабинетов физики необходимо учитывать не только педагогические, но и эргономические требования, связанные с особенностями учебной деятельности учащихся. В соответствии с этими требованиями следует оптимально организовать рабочие места учащихся, обеспечить широкую функциональную возможность всех действий во время урока, создать благоприятные условия для применения разнообразных приемов и методов обучения, предусмотреть рациональное использование средств обучения, обеспечить надежность и долговечность используемых приборов, добиться наиболее эффективного использования учебной площади кабинета.

Рабочим ученическим столам для кабинета физики уделялось отдельное внимание с первых лет формирования отечественной методики физики. Так, в 1935 году П. А. Знаменский в своей книге пишет: «Нередко столы эти сложного устройства со многими громоздкими, ненужными и нецелесообразными приспособлениями. Столы для лаборатории средней школы могут быть с успехом взяты простого устройства, но все же это должны быть специальные столы. Они должны иметь соответствующие размеры, быть устойчивы, верхняя доска должна быть сплошная, гладкая и особым образом покрашена, столы должны быть небольшими, без ящиков» [1, с. 360]. Относительно их размещения сказано: «Если столы не закреплены, их можно быстро расставить в каждом данном случае: для обычного урока с демонстрацией учителя столы могут быть сдвинуты плотнее и ближе к экспериментальному столу, для некоторых опытов их можно сдвигать по двое и больше, для других отставлять в сторону, освободив пространство на полу. Если электрическая проводка идет у стен, столы для работ по элект-

ричеству могут быть перемещены к стенам. При закрепленных столах больше обеспечена их сохранность, может быть больше порядка, удобнее осуществляется к неподвижным столам подача электрического тока и газа» [1, с. 361].

На протяжении долгого времени, до появления кабинетной системы обучения, в качестве учебных столов использовались обычные парты.

Современные исследователи отмечают: «Неприспособленность рабочего места затрудняет восприятие и усвоение учебного материала, сбивает рабочий ритм, снижает интерес к предмету в целом. При этом возрастают симптомы утомления: замедление темпа работы, увеличение количества ошибок, частое появление раздражительности» [2, с. 20].

Решению данной проблемы помогает разработанное нами индивидуальное рабочее место учащегося, которым могут быть оснащены современные кабинеты физики.

Дизайн данного образца, хотя мало чем отличается от обычной современной индивидуальной парты (рис.1), пригодной для проведения занятий по любому учебному предмету, предусматривает ряд специальных возможностей по использованию его для более успешного осуществления вариативного школьного физического эксперимента совместно с персональным компьютером, а простота его конструкции позволяет эффективно применять другие традиционные методы обучения. Сидя за этим столом, учащиеся могут беспрепятственно наблюдать за проводимыми в классе демонстрациями, записывать необходимый материал в рабочую тетрадь, самостоятельно выполнять различные упражнения в присущем им темпе. При этом всякая деятельность учащихся хорошо видна учителю и при необходимости может быть вовремя скорректирована. Высота стола выбрана с учетом эргономики сидящего ученика и составляет 740 мм, размеры столешницы (800 мм х 460 мм) дают возможность без труда размещать имеющиеся у

Рис. 1. Индивидуальное рабочее место учащегося

школьника учебные предметы и все предусмотренные рабочими программами экспериментальные установки. Толщина столешницы (16 мм) обеспечивает ее достаточную прочность, позволяет прикреплять

Рис. 2. Индивидуальное рабочее место с выдвигающимися штативами

к ней струбцины различных физических приборов, а специально подобранное покрытие ровное и устойчивое к воздействию кислот и щелочей.

Металлический каркас столов обеспечивает необходимую устойчивость и позволяет жёстко закрепить их в определенных местах кабинета. Левая нижняя горизонтальная стойка снабжена вращающимся колесиком для регулировки устойчивости стола. В одной из задних вертикальных боковых стоек каркаса предусмотрены скрытые технологические отверстия для электрической проводки, необходимой для питания всех используемых приборов и установок. Для создания благоприятных условий работы углы подвижной и неподвижной частей столешницы закруглены.

Размеры стола выбраны с учетом площади стандартного кабинета физики и позволяют одновременно разместиться 24 учащимся. Для увеличения количества обучаемых и использования бригадного метода работы вместо одноместного стола разработан и изготовлен экспериментальный образец двухместного. Размеры его столешницы составляют 1200 мм х 460 мм, что на 400 мм шире индивидуального.

Передние боковые стойки индивидуального рабочего места оснащены выдвигающимися штативами с регулируемой высотой (1), что значительно облегчает их хранение и раздачу (рис. 2). Отпадает необходимость в массивных чугунных треногах. С помощью дополнительного стержня их симметричное расположение позволяет создавать различные поперечные конструкции, необходимые для проведения опытов по механике. Максимальная высота выдвинутого стержня, сделанного из нержавеющей стали, составляет 700 мм. Регулировка высоты осуществляется специальным фиксатором. С помощью имеющихся пружин, вмонтированных в стойки каркаса, поднятие штативов происходит автоматически, возвращение их в исходное, утопленное положение осуществляется нажатием руки.

Рис. 3. Индивидуальное рабочее место с поднятой столешницей

Столешница данного образца состоит из двух частей. Одна часть выступает в качестве подъемного столика (2) шириной 255 мм, необходимого для увеличения рабочей поверхности стола и более рационального её использования. Появляется как бы дополнительная полка для размещения используемых приборов, разграничения рабочего пространства, когда ненужные в данный момент обучения предметы могут быть размещены на верхней полке, решается проблема видимости оборудования. Кроме того, полка может служить подставкой для монитора, обеспечивая оптимальные эргономические показатели для учащихся разного роста при работе с компьютером (рис. 3).

Максимальная высота поднятой полки составляет 260 мм. Регулировка высоты осуществляется с помощью специальных фиксаторов, вмонтированных в задние стойки каркаса. Задняя стенка придает конструкции дополнительную устойчивость, препятствует падению на пол находящихся на столе предметов.Справа внизу предусмотрена съёмная откидывающаяся полочка (3), которая может выс-

тупать в качестве подставки для размещения системного блока компьютера либо ученической сумки или портфеля (рис. 3).

Подъёмная часть столешницы при необходимости снабжается специально изготовленным металлическим прутком (4), изогнутым по ее полупериметру (рис. 4), который может вращаться относительно своей оси в месте крепления и находиться в двух положениях. В одном положении (5) он используется для крепления затемняющих шторок при проведении экспериментов по оптике (рис. 4), при этом школьники имеют возможность выполнять лабораторные работы по индивидуальному заданию, так как не требуется затемнения всего кабинета, в другом – выступает как ограничитель движения назад приборов, располагающихся на верхней полке.

Рис. 4. Индивидуальное рабочее место, подготовленное для проведения экспериментов по оптике

В образовавшейся нише между частями столешницы предусмотрена откидывающаяся металлическая пластина (6), предназначенная для размещения приборов с магнитными держателями (рис. 4). Большинство таких современных приборов, изготовленных на промышленных предприятиях РНПО «Росучприбор», предназначены для экспериментов по геометрической и волновой оптике. Использование традиционных наборов по интерференции, дифракции и поляризации света в демонстрационных опытах предполагает их установку на оптической скамье проекционного аппарата ФОС-115, который сейчас не выпускается. Для того чтобы сделать изучение данных наборов доступным каждому ученику, мы предлагаем использовать зажимы для крепления от универсального штатива и дополнительный горизонтальный стержень (7) (рис. 4). Тогда, имея источник света и располагая с помощью зажимов на этом стержне вдоль одной оси исследуемые приборы (бипризма Френеля, дифракционные решетки, прибор для демонстрации колец Ньютона, раздвижная щель, рамка с нитью, поляроиды, различные диафрагмы и пр.), каждый учащийся может индивидуально получить интересующие его результаты интерференции, дифракции и поляризации света.

Разработаны и созданы экспериментальные образцы модульного блока приборов, необходимого для проведения большинства лабораторных работ по физике. Конструктивно этот блок выполнен таким образом, что его размещение специально предусмотрено в образовавшейся нише между подвижной и неподвижной частями столешницы (рис. 5).

Данный блок многофункционален, так как может быть укомплектован различными приборами по желанию учителя. Каж-

Рис. 5. Модульный блок приборов

дый из съемных приборов взаимозаменяем и может располагаться в любом месте рассматриваемого блока. Установка и замена каждого прибора происходит механически, путем движения по специальным направляющим до соеди нения с соответствующим разъемом. Часть приборов при необходимости может быть заменена пустыми передними панелями, чтобы не отвлекать внимания учащихся (рис. 6). Сам блок имеет компактные размеры (700 мм х 120 мм х 120 мм), весит не более 3 кг, легко устанавливается и убирается. Питание блока осуществляется с помощью одного специального разъема подачей 42 В.

В стандартной комплектации данный блок содержит два источника питания, аналоговый амперметр и вольтметр, цифровой амперметр и вольтметр, генератор и таймер. Один из источников питания регулируемый, диапазон выходного постоянного напряжения от 0 до 15 В, максимальный ток нагрузки 1 А. На лицевой панели имеется оцифрованная шкала, кнопка и индикатор включения, клеммы с обозначениями «+» и «–», два регулятора «плавно» и «точно». Другой источник стационарный, рассчитанный на постоянное выходное напряжение в 5 В (1 А) и переменное напряжение 6,3 В. На лицевую панель выведены кнопки включения с индикаторами и соответствующие клеммы. Аналоговый амперметр имеет четыре переключаемых диапазона (от 0 до 1 А, от 0 до 100 мА, от 0 до 10 мА и от 0 до 1 мА). Вольтметр позволяет проводить измерения также в четырех диапазонах соответственно: от 0 до 50 В, от 0 до 5 В, от 0 до 500 мВ, от 0 до 50 мВ. На лицевые панели выведены равномерные шкалы, корректоры для установки стрелки на ноль, клеммы с обозначениями «+» и «–», кнопки включения и переключения диапазонов, индикаторы рабочего состояния. Цифровой амперметр и вольтметр работают в четырех переключаемых диапазонах соответственно: 0–1 А, 0–100 мА, 0–10 мА, 0–1 мА; 0–200 В, 0–20 В, 0–2 В, 0–200 мВ. Передние панели снабжены цифровыми индикаторами с плавающей запятой, кнопками включения и переключения диапазонов, соответствующими клеммами и индикаторами. Генератор синусоидальных колебаний имеет четыре перекрывающихся диапазона плавной регулировки частоты от 20 Гц до 20 кГц. Цифровой таймер может работать в двух режимах – ручном и автоматическом, которые выбираются предусмотренной кнопкой «режим». Для использования первого режима на передней панели размещены кнопки «пуск», «стоп» и «сброс», для второго режима предусмотрен специальный разъем. Диапазон измерений от 1 с до 20 000 с.

Рис. 6. Комплектация модульного блока приборов

Оснащение блока данными источниками питания обусловлено тем, что они позволяют провести лабораторные работы по всем разделам школьного курса физики согласно учебным пособиям различных авторов, включая экспериментальные методики. Аналоговые (стрелочные) приборы необходимы с методической точки зрения, так как с их помощью учащиеся вырабатывают умения определять цену деления используемой шкалы, наблюдать за динамикой изменяющихся процессов. Наличие переключаемых диапазонов позволяет один и тот же прибор использовать в различных исследовательских ситуациях. Имеется возможность сравнивать показания стрелочных и цифровых приборов, оценивать их погрешности, представлять результаты измерения в более наглядной форме, экономить время при проведении измерений. Таймер заме-

няет используемые в обычной практике секундомеры и другие приборы, фиксирующие определенные промежутки времени. Генератор необходим при изучении колебательных и волновых процессов. Использование данного блока приборов значительно облегчает задачу их хранения, раздачи и подключения. Отпадает необходимость в ящиках-укладках.

По содержанию разработанное оборудование полностью соответствует программе школьного курса физики средней школы и задачам физического образования. По характеру предоставляет возможность проведения всех видов школьного учебного эксперимента (фронтальные лабораторные работы, работы физического практикума, кратковременные практические задания, экспериментальные задачи). По использованию позволяет максимально экономить время учителя и учащихся с учетом требований научной организации труда и техники безопасности. По подбору согласовано между собой и другим оборудованием кабинета. По развитию имеет «запас роста» на случай пополнения кабинета новыми современными приборами. В итоге отвечает всем требованиям к оборудованию кабинета физики, перечисленным А. В. Смирновым [2].

Разработанные средства обучения легко совмещаются как с традиционным типовым оборудованием (рис. 7), так и с современным, выпускаемым, например, фирмой L-микро (рис. 8); позволяют расширить спектр проводимых лабораторных работ по основным разделам школьного курса физики, сделать их вариативными; обусловливают их применение как для классов различной специализации, так и для уровневой дифференциации внутри одного класса совместно с компьютером (рис. 9).

Ещё в 1951 году И. И. Соколов писал о том, что современная техника научного эксперимента стоит на такой высоте, что она ни по средствам, ни по способу выполнения совершенно недоступна массовой школе. Но отдельные приборы и эксперименты, с помощью которых были открыты физические законы, должны быть обязательно использованы в школе [3]. Эти слова остаются актуальными и сегодня.

Рис. 7. Рабочее место, подготовленное для проведения опытов по изучению проводимости различных растворов

Рис. 8. Рабочее место, оснащенное современными приборами для проведения опытов по механике

Рис. 9. Рабочее место, подготовленное для проведения эксперимента с использованием компьютера

Учащиеся, работая в лаборатории, должны знакомиться с техникой измерений в различных областях физики, знать об ошибках измерений и их источниках (как бы тщательно ни были проведены опыты, результаты их всегда имеют большую или меньшую степень точности, но не абсолютную точность), добиваться повышения достоверности результатов.

Возможность выбора иного пути работы, чем рекомендуемый, возможность осуществления самостоятельно продуманных вариантов развивают творческие способности, необходимые личности в дальнейшем [4].

Учитывая, что сегодня в рамках новой образовательной парадигмы физическое образование в основной школе должно быть завершенным, нами разработаны в соответствии с базовой программой, рекомендованной Министерством образования и науки Российской Федерации, разноуровневые фронтальные лабораторные работы для учащихся 7–9 классов общеобразовательных школ [5].

Особенность этих лабораторных работ состоит в том, что они предусматривают различные уровни сложности при их выполнении (А, В, С). Каждый школьник в зависимости от своих дальнейших планов и индивидуальных особенностей может самостоятельно выбрать тот уровень знаний, который позволит ему реализовать свои личностные притязания, но не ниже базового, отвечающего требованиям государственного стандарта.

Содержание лабораторных работ ориентировано на закрепление изучаемого материала, формирование у школьников необходимых умений и навыков по сборке экспериментальных установок по описанию, рисунку или схеме, а также самостоятельную разработку установок для решения поставленных задач. Учащиеся учатся наблюдать физические явления, измерять исследуемые величины, представлять результаты измерений в виде таблиц и графиков, выявлять эмпирические закономерности, объяснять и анализировать полученные в ходе работ результаты в соответствии с требованиями к уровню подготовки учеников средней школы.

Для каждой лабораторной работы определена цель, приведен перечень оборудования и материалов, сформулировано задание, даны краткие теоретические сведения, необходимые для осознанного проведения экспериментальных исследований, указана последовательность выполнения экспериментов, задана форма представления результатов наблюдений и измерений в виде отчетных таблиц и графиков, сформулированы разноуровневые контрольные вопросы.

Лабораторные работы рассчитаны на использование имеющегося в школе оборудования. В отдельных опытах предлагаются использовать широко распространенные в быту материалы. Количество лабораторных работ соответствует минимуму содержания образования для основной школы.

Каждая лабораторная работа предусматривает обязательное выполнение заданий базового уровня (А) и возможность перехода к более сложным уровням (В и С) в зависимости от притязаний учащегося и его успеваемости. Уровень В предназначен в основном для тех учащихся, кому физика может пригодиться в дальнейшем, уровень С – для тех, кто будет обучаться в профильных классах и школах с углубленным изучением физики.

Данные работы могут быть выполнены на базе разработанного индивидуального рабочего места учащегося одним школьником, при этом не исключается традиционный вариант проведения лабораторных работ по физике в основной школе группами, состоящими из двух и более учеников в зависимости от комплектности имеющегося в школе оборудования.

Методика выполнения данных работ может быть гибкой и не носить жесткого характера.

Ниже приводится список фронтальных работ по физике для учащихся 7—9 клас-

сов, предусмотренных программой и соответствующих минимуму содержания образования:

1. Измерение размеров малых тел.
2. Определение цены деления измерительного прибора.
3. Измерение объема разных тел при помощи мерного цилиндра.
4. Измерение массы тела рычажными весами.
5. Измерение плотности вещества.
6. Измерение силы динамометром.
7. Исследование удлинения пружины от силы растяжения.
8. Выяснение условий равновесия рычага.
9. Определение КПД наклонной плоскости.
10. Исследование изменения координаты тела со временем.
11. Измерение температуры вещества.
12. Исследование изменения температуры остывающей воды.
13. Определение удельной теплоемкости вещества.
14. Сборка электрической цепи и измерение силы тока на ее участках.
15. Измерение напряжения на различных участках цепи.
16. Исследование зависимости силы тока в проводнике от напряжения.
17. Измерение мощности электрического тока.
18. Определение полюса немаркированного магнита.
19. Изучение явления электромагнитной индукции.
20. Получение изображения с помощью собирающей линзы.
21. Измерение периода колебаний маятника.
22. Изучение треков заряженных частиц по готовым фотографиям.

Данный перечень работ обусловлен еще и тем, что это наиболее распространенные работы, проводимые в основной школе. Времени на проведение других работ чаще всего не остается, нет его и на проведение работ повышенного уровня, так как предполагает подготовку и раздачу дополнительного оборудования [6]. В итоге все учащиеся в лучшем случае получают базовые знания и не имеют возможности их совершенствовать.

Учитывая персональный характер работы с использованием индивидуального рабочего места, наиболее способные учащиеся, выполнив задания базового уровня, имеют возможность выполнять более сложные задания на том же оборудовании.

Бригадный метод выполнения работ предполагает выполнение работ группами по два человека. При составлении данных групп возможно два способа: однородный и неоднородный [7]. Однородный способ предполагает наличие в группе двух, примерно одинаково успевающих учеников, продуктивность работы которых не зависит от более слабых учеников, однако такая работа лишена стимулирующего воздействия со стороны более сильных и подготовленных учащихся. Кроме того, в основной школе дальнейшие личностные притязания, связанные с выбором будущей профессии, чаще всего разнятся. При неоднородном подборе наиболее сильный по знаниям ученик не всегда оказывается наиболее подготовленным в педагогическом отношении, то есть способным оказывать благоприятное воздействие на отстающего. Иногда, наоборот, он подавляет самостоятельность своего товарища. В этом отношении индивидуальный метод выполнения работ может оказаться наиболее удачным.

Достоинством фронтальных работ является то обстоятельство, что данные, полученные одним учащимся, подтверждаются данными других. Из своей лабораторной практики каждый учащийся должен сформировать убеждение, что степень вероятности получаемого из опыта вывода повышается по мере увеличения числа измерений. Между тем каждый отдельный учащийся, ограниченный во времени расписанием, выполняет чаще всего не более

трех измерений и вынужден на их основании строить свои выводы. При такой постановке у учащихся может возникнуть неправильное представление о легкости открытия физических законов, может развиться некое верхоглядство. Но когда, наряду с работой одного ученика, производится работа десятка других над той же задачей с тем же оборудованием и получаются результаты того же характера, то при такой совместной работе вывод, найденный из данных всех обучаемых, несомненно, окажется более обоснованным [8]. Так, например, определение удельной теплоты плавления льда, произведенное рядом учащихся, даст большую уверенность в размере определяемой величины, чем при работе отдельного экспериментатора. Возможность совместного вывода прививает учащимся, работающим фронтально, навыки коллективного исследования.

В курсе физики встречается несколько работ, в которых надо найти зависимость одной величины от многих других. Например, при изучении теплового действия тока необходимо знать зависимость количества теплоты от силы тока, сопротивления и времени. При работе каждой отдельной группе пришлось бы затратить большое количество времени для экспериментальной проверки всех частей закона. При фронтальной индивидуальной работе одна часть учащихся может взять на себя проверку зависимости количества теплоты от силы тока, другая исследовать зависимость между количеством выделенной теплоты и сопротивлением, остальные выяснять влияние времени. В конце все работающие соединяют в одно целое свои частные исследования и приходят к общему выводу, выигрывая во времени исследования, сохраняя экспериментальную основу изучения, приучаясь к коллективному сотрудничеству.

В соответствии с характером познавательной деятельности учащихся разработанные лабораторные работы могут проводиться в трех различных вариантах: иллюстративном, эвристическом и исследовательском.

При иллюстративном подходе лабораторная работа выполняется после изложения новой темы преподавателем и постановки соответствующих демонстраций. Учащиеся знают тему работы, план ее проведения и результаты, их задача состоит в самостоятельном выполнении рекомендованных операций и получении предполагаемых выводов.

При эвристическом приеме выполнения лабораторных работ перед учащимися ставится задача экспериментального исследования, намечается предполагаемый путь его выполнения, однако результат эксперимента неизвестен и его получение является целью работы. Достигается эта цель постановкой ряда наводящих вопросов, разбивающих решение поставленной задачи на отдельные, более мелкие проблемы. Сначала учащиеся самостоятельно исследуют эти частные вопросы, а уже потом решают задачу в целом.

Исследовательским приемом выполнения работы называется такой прием, при котором учащиеся получают задачу и самостоятельно отыскивают пути ее решения экспериментальным способом. Достоинством этого метода является развитие большей самостоятельности учащихся, их умственных способностей, уверенности в своих силах при достижении успеха, выступающих стимулом для дальнейшего совершенствования своих знаний и умений. Недостатком – неизбежные затраты значительного времени, частично связанные с использованием нерациональных приемов, однако это не означает, что данный вариант должен исчезнуть из школьных занятий, так как именно он способствует развитию креативности мышления.

Эвристический прием требует времени меньше, чем исследовательский, и обеспечивает большую мыслительную активность учащихся, чем иллюстративный, поэтому является наиболее предпочтительным при проведении работ.

По мнению И. И. Соколова, везде, где только возможно, лабораторные работы должны стать эвристическими, то есть предшествовать беседам и демонстрациям [3]. В то же время другой основоположник методики В. В. Лермантов писал: «Эвристический метод не только удлиняет изложение материала, но ведет даже к превратным толкованиям. Ведь ученики вновь открывают законы только благодаря тому, что учитель наводит их на это открытие, а впечатление они получают, как будто сами его открыли. В случае законов эмпирических дело доходит прямо до лжи…» [9, с. 37]. Н. В. Кашин также высказывал опасения возможных вредных последствий эвристического приема: «При всяком удобном случае надлежит выяснить, что научное творчество есть дело гениальных усилий величайших умов человечества, установление и формулировка закона природы требуют огромных и тонких средств и особой установки, далекой от практики учебной лаборатории» [10, с. 28].

В связи с вышесказанным эвристический способ должен применяться там, где он методически оправдан. Поэтому мы предлагаем использовать его фрагментарно для учащихся, освоивших базовый уровень выполнения лабораторных работ, стремящихся к достижению больших результатов в основном при выполнении заданий уровней сложности В и С.

ПРИМЕЧАНИЯ

1. Знаменский, П. А. Методика преподавания физики в средней школе / под ред. П. А. Знаменского, Е. Н. Кельзи, И. А. Челюсткина. – М. : Учпедгиз, 1935. – 400 с.

2. Оборудование школьного физического кабинета / под ред. А. В. Смирнова. – М. : Школа Будущего, 2001. – 168 с.

3. Соколов, И. И. Методика преподавания физики в средней школе. – М. : Учпедгиз, 1951. – 600 с.; Ельцов А. В., Ларина М. Е., Моисеев С. Г., Федорова Н. Б., Фотина И. Ю. Контрольные и зачетные работы по физике (9-11 класс): Дидактический материал. – Рязань: Узорочье, 2002. – 132 с.

4. Андреев, В.И. Диалектика воспитания и самовоспитания творческой личности – Казань, 1985. – 211 с.

5. Ельцов, А. В. Разноуровневые лабораторные работы по физике. 7–9 классы : учеб. пособие для общеобразовательных учреждений / А. В. Ельцов, В. А. Степанов, Н. Б. Федорова. – Рязань: РГПУ, 2004. – 79 с.

6. Учебные стандарты школ России. Государственные стандарты начального общего, основного общего и среднего (полного) общего образования. Книга 2. Математика. Естественно-научные дисциплины / под ред. В. С. Леднева, Н. Д. Никандрова, М. Н. Лазутовой. – М. : Т.Ц. Сфера «Прометей», 1998.

7. Антипин, И. Г. Экспериментальные задачи по физике в 6-7 классах. – М.: Просвещение, 1974.

8. Бершадский, М. Е. Учебный эксперимент как средство развития мышления школьников. – М. : Педагогика, 1986. – 40 с.

9. Лермантов, В. В. Методика физики. – М.: Учпедгиз,1935. – 178 с.

10. Кашин, Н. В. Методика физики. – М. : Учпедгиз, 1916. – 370 с.

РЯЗАНСКОЕ ВЫСШЕЕ ВОЗДУШНО-ДЕСАНТНОЕ КОМАНДНОЕ УЧИЛИЩЕ ИМ. ГЕНЕРАЛА АРМИИ В. Ф. МАРГЕЛОВА
РЯЗАНСКИЙ ВОЕННЫЙ АВТОМОБИЛЬНЫЙ ИНСТИТУТ ИМ. ГЕНЕРАЛА АРМИИ В. П. ДУБЫНИНА

УДК 37.013 + 159.9
ББК 74.00 + 88.4
Педагогика, психология

педагогика

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ МЛАДШЕГО КОМАНДНОГО СОСТАВА

Кандидат военных наук К. К. Костин
Кандидат психологических наук А. С. Марков

Статья посвящена педагогической и психологической готовности субъектов образовательной среды учебных центров и военных вузов к работе по профессиональной подготовке младшего командного состава. Выявлены психолого-педагогические особенности младших командиров. Показано, что преподаватели работает со взрослыми обучаемыми. Рекомендуется учитывать психологический возраст обучаемых и использовать андрагогическую модель обучения при организации подготовки специалистов.

Ключевые слова
Педагогическая готовность, образовательная среда, взрослые обучаемые, андрагогическая модель обучения

Проводимые в последнее десятилетие военно-политическим руководством страны масштабные мероприятия по реформированию Вооруженных Сил РФ направлены на модернизацию армии с целью придания ей качественно нового состояния, гарантированно обеспечивающего безопасность и независимость нашей страны. Важнейшим элементом в комплексе проводимых реформ является перевод должностей рядового и сержантского состава на контрактную систему комплектования.

В соответствии со специально разработанной Федеральной целевой программой «Перевод частей и подразделений постоянной готовности на контрактную систему комплектования должностей рядового и сержантского состава» к концу 2009 года планируется перевести на контрактную основу комплектования 87 соединение и часть, имеющее в своем составе 134 тысячи должностей сержантов и старшин. В течение последующих трех лет планируется подготовить 90 тысяч младших командиров. В целом Российская Армия должна стать на две трети профессиональной, при этом срок службы по призыву сокращается до одного года.

Особую актуальность рассматриваемому вопросу придает тот факт, что система профессиональной подготовки младших командиров до сих пор оставалась практически без изменений со времён Советского Союза. Некоторые попытки ее совершенствования, предпринятые в последнее десятилетие, носили бессистемный, косметический характер, не изменяющий структуру, а также содержание процессов обучения и воспитания. Таким образом,

возникло противоречие между новыми требованиями к уровню профессиональной подготовки младших командиров и старыми формами и методами работы с военнослужащими.

Это противоречие между современными требованиями к Вооруженным Силам РФ и фактическим состоянием дел в учебных центрах ВДВ определило цель нашего исследования: разработать практические рекомендации органам военного управления, руководящему и профессорско-педагогическому составу по повышению эффективности процесса личностного развития и профессионального роста младших специалистов в ходе подготовки в учебных центрах и военных вузах.

Были поставлены задачи:

- провести анализ служебной деятельности младших командиров в войсках;
- определить основные трудности, с которыми сталкиваются сержанты и старшины при выполнении профессиональных задач и в межличностном общении;
- проанализировать педагогическую и психологическую литературу по проблеме профессиональной подготовки военнослужащих;
- провести психодидактическую экспертизу образовательной среды для подготовки младших специалистов в учебных центрах и военных вузах;
- выработать практические рекомендации руководящему и профессорско-педагогическому составу учебных центров и военных вузов по повышению эффективности учебно-воспитательной работы.

Для решения поставленных задач были использованы следующие методы: анализ научной психологической, педагогической, военно-исторической и специальной литературы, а также анализ служебной деятельности младших командиров, психолого-педагогический эксперимент, опрос, анкетирование, психолого-педагогическое наблюдение, индивидуальные и групповые беседы, экспертная оценка, тестирование и интервьюирование, психодидактическая экспертиза образовательной среды.

Опытно-экспериментальная работа проводится на базе Рязанского высшего воздушно-десантного командного училища, и кроме того в соединениях и частях ВДВ, расположенных в шести военных округах. Практически значимые предложения и выводы экспериментального исследования докладывались и обсуждались на заседаниях Рязанского регионального отделения Академии военных наук.

Анализ служебной деятельности младших командиров в войсках показал, что в изменившихся условиях службы они не могут в полном объеме и с требуемым качеством выполнять свои обязанности. По результатам исследований К. К. Костина и А. А. Новикова, в соединениях и частях ВДВ до 28% (из всего числа опрошенных) сержантов считают, что недостаточно владеют командными навыками. До 42% младших командиров отметили, что затрудняются вести воспитательную работу с подчиненными, и до 18% - испытывают проблемы при организации процесса эксплуатации и ремонта боевой техникой и вооружения. Также было выявлено, что до 12% сержантов и старшин не способны твердо и уверенно управлять вверенным подразделением в бою [3].

Из числа опрошенных офицеров в соединениях и частях воздушно-десантных войск в звене взвод-рота-батальон от 76% до 88% основной причиной такого положения дел с профессиональной подготовки младших командиров видят несоответствие существующей системы подготовки современным требованиям [3].

В поисках решения возникшей проблемы мы обратились к научной литературе. Различные аспекты подготовки военных специалистов рассматривались многими учеными. В педагогике проблема профессиональной подготовки военного специалиста представлена в трудах А. В. Асликина, А. А. Аронова, А. В. Барабаньщикова, И. В. Биочинского, А. К. Быкова, К.

И. Вайсера, В. И. Вдовюка, А. М. Герасимова, П.А. Корчемного, А. Д. Лазукина, А. И. Лобача, С. С. Муцыкова, В. Н. Мушкатова, Т. А. Пашкова и многих других.

Большинство работ ученых психологов посвящено конкретным проблемам и трудностям в ходе профотбора (В. А. Бодров, А. А. Ворона, Д. В. Гандер, В.А. Пономаренко), адаптации курсантов к службе и обучению в военном вузе (А. А. Алдашева, А. А. Камышев, В. В.Попков), формирования первичного воинского коллектива (А. Д. Глоточкин, А. Н. Мицкевич), развития способностей и профессионально-важных качеств (И. А. Володарская, А. С. Марков, С. В. Платонов, А. Э. Серпуховитин), мотивации обучения и службы (И. И. Бринько, Г. А. Волковицкий, К. К. Масюченко), обеспечения готовности к профессиональной деятельности (О. Н. Аллин, В. А. Бодров, В. Ф. Дубяга, С. И. Жуковский) и ряду других проблем.

Проделанная работа позволила значительно улучшить качество подготовки младших военных специалистов, однако не решила всех волнующих нас задач. Основная проблема состоит в поиске универсального механизма, позволяющего вскрыть психолого-педагогическую основу конкретных проблем, возникающих в ходе организации учебно-воспитательного процесса в учебных центрах и вузах силовых структур, определить психолого-педагогические причины разнообразных трудностей, а, следовательно, и наметить пути их преодоления. Мы считаем, что таким универсальным механизмом может быть психодидактическая экспертиза образовательной среды, проведённая по алгоритму, предложенному В. И. Пановым [7].

По определению В. А. Ясвина, под образовательной средой понимается система влияний и условий формирования личности по заданному образцу, а также возможностей для ее развития, содержащихся в социальном и пространственно-предметном окружении [8].

Используя трех компонентную структуру образовательной среды, предложенную В. И. Пановым, выделим в образовательной среде учебных центров и военных вузов:

- пространственно-предметный компонент, который обеспечивает возможность необходимых для обучения, развития и социализации пространственных действий и который включает в себя помещения, учебные поля, оборудование, особую атрибутику и другое материально-техническое обеспечение занятий;

- социальный компонент, представляющий пространство межличностного взаимодействия между курсантами, военными и гражданскими педагогами, психологами, командирами-воспитателями, администрацией и командованием военного вуза; а также типы этого взаимодействия (субъект-объектный, субъект-субъектный и субъект-порождающий);

- психодидактический компонент (технологический), представляющий собой совокупность учебной и других видов деятельностей, включая образовательные технологии, содержание и методы которых определяются психологическими целями и задачами физического, познавательного, личностного и социального развития курсантов [7].

Согласно алгоритму, предложенному В. И. Пановым, психодидактическая экспертиза образовательных систем предполагает ответ на следующие базовые вопросы:

• *кого обучать* (психологические особенности контингента курсантов, их психологический возраст и психическое состояние на момент возникновения проблемы и на разных этапах обучения);

• *зачем обучать* (стратегические и тактические особенности учебно-воспитательного процесса и образовательной среды в учебных центрах и высшей военной школе);

• *чему обучать* (адекватность содержания образования уровню готовности обучаемых);

• *как обучать* (адекватность используемых образовательных технологий уров-

ню психологической готовности и обученности курсантов к работе по этим технологиям на разных этапах обучения);

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

Кого обучать?

Как предлагал Б.Ф. Ломов [4], для военного обучения 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, что позволяет им в установленные сроки овладеть образовательной программой по военной специальности преимущественно с отличными оценками;

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

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

четвертая категория - кандидаты не соответствуют требованиям, предъявляемым к обучению на военного профессионала, не допускаются к обучению в учебных центрах и военных вузах.

Критерии отбора кандидатов в военный вуз, как отмечал Б. Ф. Ломов [4], могут меняться под влиянием социально-экономических возможностей выбора. Исследования И. А. Володарской и А. С. Маркова показали, что если 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, то за последние пять лет уже более двух третей зачисленных в военный вуз составляют курсанты с третьей категорией профессиональной пригодности [2].

По данным исследования организации и осуществления профессиональной подготовки младших командиров в учебных центрах военных округов проведенного К. К. Костиным и А. А. Новиковым также видно, что резко упал качественный уровень призывного состава направляемого для обучения в учебные центры ВДВ. Это касается, прежде всего, таких показателей как, мотивация к службе в Вооруженных Силах РФ, состояние здоровья и уровень образования. Такая тенденция по прогнозам будет только усугубляться [3].

В ходе учебно-воспитательного процесса в учебных центрах и военных вузах в последнее время часто возникает межличностный конфликт между преподавателями и курсантами, а также между курсантами и командирами учебных взводов. Раньше сержанты и старшины, проходящие службу по призыву, были вчерашними школьниками, отслужившими от шести месяцев до одного года. Офицеры командиры и преподаватели были старше своих подчиненных, имели больший профессиональный, служебный и житейский опыт. Они были явным авторитетом для младших командиров. Сержанты и старшины постоянно находились под присмотром и непосредственным влиянием своих начальников. Младшие командиры жили вместе с рядовыми своего подразделения. Вместе ложились спать и вставали на зарядку, вместе бежали в солдатскую столовую на завтрак. С переходом на контрактную, профессиональную, наёмную армию положение в корне изменилось. Теперь командир взвода видит своего сержанта или старшину только на службе. Вечером младшие командиры находятся с семьями, женами и детьми. Причем, теперь может

оказаться, что сержант в два раза старше лейтенанта выпускника училища, имеет в десять раз больше прыжков с парашютом, у него богатый жизненный и боевой опыт, взрослые дети. Командир взвода или молодой преподаватель после академии для контрактника уже не является безусловным авторитетом в профессиональном, служебном и житейском планах.

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» [6].

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» [6]. Таким образом, наш курсант в учебных центрах и военных вузах – это взрослый учащийся, так как он получает оплату за свой профессиональный труд, может иметь семью и значительный профессиональный и жизненный опыт.

Зачем обучать?

Стратегические и тактические особенности учебно-воспитательного процесса и образовательной среды в учебных центрах и высшей военной школе определяются в соответствии с руководящими документами в области военного образования Вооружённых Сил Российской Федерации, федеральной программой «Реформирование системы военного образования в Российской Федерации на период до 2010 года» и предусматривают корректировку квалификационной характеристики военного специалиста.

Основу модели специалиста составляет должностное предназначение выпускников учебных подразделений, с учётом дальнейшего продвижения по службе. Квалификационные требования предусматривают формирование общепрофессиональных качеств (компетентность, самостоятельность, мобильность) и формирование военно-профессиональных качеств младшего командира (управленца и организатора, воспитателя, педагога и методиста, специалиста в области боевого применения штатного вооружения и военной техники).

Дальнейшее совершенствование модели специалиста предусматривается внесением органами военного управления (заказчиками) изменений и дополнений в квалификационные требования к выпускникам учебных подразделений в соответствии с вновь утвержденными Министром обороны требованиями к минимуму содержания учебных дисциплин подготовки курсантов.

Учитывая разнообразие социальных, образовательных и психологических функций современного военного образования, совместно с целями собственно предметного обучения в качестве основной цели создания образовательной среды выступает формирование целостной личности будущего младшего командира. Мы предлагаем для создания целостной личности будущего командира рассматривать профессионализм как интегральную личностную характеристику, включающую профессионализм деятельности, профессионализм личности и профессионализм общения [2].

При этом мы исходим из того, что профессионализм деятельности командира предполагает профессиональное мышление, владение обобщенными приемами профессиональной деятельности, а также про-

фессиональные знания, умения и навыки.

Профессионализм личности будущего командира включает профессиональную мотивацию и склад ума, необходимый уровень развития интеллекта, духовные запросы и эстетические пристрастия, явно выраженную любовь к своей Родине и верность воинской присяге.

Профессионализм общения проявляется в умении создать в армейском коллективе психологическую атмосферу, обеспечивающую эффективное выполнение поставленных задач.

То есть, идёт формирование способности курсанта учебного подразделения быть субъектом тех способов и тех видов деятельности, которые необходимы ему для успешного вхождения и активной жизни в современном армейском сообществе.

Чему обучать?

Анализ служебной деятельности младших командиров в войсках показал, что в изменившихся условиях службы они не могут выполнять свои обязанности на уровне современных требований.

Особую трудность в соединениях и частях ВДВ младшие командиры испытывают в воспитательной работе с подчиненными (до 42% из всего числа опрошенных сержантов). У 28% недостаточно развиты командные навыки, 18% при организации эксплуатации и обеспечении ремонта боевой техникой и вооружения ощущают значительные затруднения. Кроме того, по результатам исследований К. К. Костина и А. А. Новикова, до 12% сержантов и старшин не способны твердо и уверенно управлять вверенным подразделением в бою [3].

Как видно из этого анализа, младших командиров необходимо вооружать не только знаниями-умениями-навыками, но и формировать у них твердые практические коммуникативные компетентности. Особенно надо обратить внимание на педагогическую и психологическую готовности младших командиров. Необходимые коммуникативные компетентности и готовность сержантов и старшин могут быть сформированы только в развивающей образовательной среде, при выстраивании субъект-субъектных и субъект-порождающих отношений между преподавателями и обучающимися в ходе практических занятий, ролевых игр, учений проводимых на тренажерах, макетах, учебно-полевых городках и в реальных условиях с прыжками, вождением специальной техники и боевыми стрельбами.

Мы считаем, что при подготовке младших командиров со средним образованием на учебной базе военных вузов целесообразно сержантов и старшин нашей армии готовить по гражданской специальности социальный педагог-психолог. Такая подготовка поможет им решить многие проблемы в сфере общения при выполнении профессиональных и воспитательных задач.

Как обучать?

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 иррационального. 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].

Наши обучаемые – контрактники. Это взрослые, самостоятельные, часто семейные люди. А для офицеров, особенно молодых, прослуживших не более пяти лет, работа с ними тяжелое испытание. Их не задавишь авторитетом, как вчерашних школьников. Они хотят, чтобы к ним относились как к равным, как к взрослым людям, чтобы их мнение учитывалось при подготовке и проведении занятий.

Сложность учебно-воспитательного процесса по подготовке младших командиров-контрактников в учебных центрах и в высшей военной школе заключается в том, что это взрослые обучающиеся. К работе с ними не готовы многие преподаватели в учебных центрах и военных вузах. 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, учитывающая своеобразие работы с контрактниками.

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 при работе с контрактниками 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 контрактника 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.

Кому обучать?

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 ещё не задумывались и не имели серьёзного отношения к педагогическим знаниям. Следует отметить, что в программах обучения не всех технических вузов вообще есть курс педагогики и психологии [5].

В настоящее время централизованная подготовка преподавателей осуществляется только на учебно-методических сборах, в «школе молодого преподавателя», на педагогических лекториях, организованных командованием учебного центра или 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 срочниками. 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 «Не можешь – научим, не хочешь – заставим!»

Приблизительно третья часть преподава-

телей 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, а армия стала контрактной. Контрактники не хотят слушать, что было когда-то до них, они не согласны, что они плохие, что они «не такие». На этой почве возникают межличностные конфликты, иногда очень серьезные [5].

Проведенное исследование позволяет сделать следующие выводы:

- из анализа служебной деятельности вытекает, что основные трудности у младших командиров вызывает воспитательная работа с подчиненными, недостаточные командные навыки, проблемы при организации и обеспечении эксплуатации и ремонта боевой техники и вооружения, а также не сформированная способность уверенно управлять вверенным подразделением в бою;

- анализ педагогической и психологической литературы по проблеме профессиональной подготовки военнослужащих выявил недостаточную разработанность вопросов подготовки младших командиров-контрактников;

- психодидактическая экспертиза образовательной среды позволила определить, что контрактники являются взрослыми обучающимися, а обучение их строится по педагогическим технологиям с субъект-объектными отношениями. В учебных центрах и военных вузах при подготовке младших командиров-контрактников не используются методы андрагогики с субъект-субъектным, а тем более с субъект-порождающим типом взаимодействия.

Таким образом, мы рекомендуем руководящему и профессорско-педагогическому составу учебных центров и военных вузов для повышения эффективности учебно-воспитательной работы учитывать психологический возраст обучаемых и использовать андрагогическую модель обучения при организации подготовки специалистов. При подготовке младших командиров со средним образованием на учебной базе военных вузов целесообразно сержантов и старшин нашей армии готовить по гражданской специальности социальный педагог-психолог, что поможет им решить многие проблемы в сфере общения при выполнении профессиональных и воспитательных задач.

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. Костин К. К., Новиков А. А. Педагогическая теория и практика профессиональной подготовки младшего командного состава (по опыту отечественной и зарубежных армий). Монография. – Рязань: Издательство «Поверенный», 2007.

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

5. Марков А.С. Психолого-педагогические особенности подготовки преподавательского состава военных вузов // Российский научный журнал. – 2008. – №4 (5).

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

7. Панов В. И. Психодидактика образовательных систем: теория и практика. – СПб.: Питер, 2007.

8. Ясвин В. А. Образовательная среда: от моделирования к проектированию. – М.: Смысл, 2001.

РЯЗАНСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ ИМЕНИ С. А. ЕСЕНИНА
ИНСТИТУТ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ

УДК 37.013 + 37.022
ББК 74.00 + 74.261.7Англ + 81.43.21
Общая педагогика, теория и методика обучения иностранным языкам

ПРОЕКТНАЯ РАБОТА В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ: ЭФФЕКТИВНОЕ СРЕДСТВО МЕЖПРЕДМЕТНОЙ ИНТЕГРАЦИИ УЧЕБНОГО ПРОЦЕССА В СИСТЕМЕ ШКОЛЬНОГО, ВУЗОВСКОГО И НЕПРЕРЫВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Кандидат педагогических наук
В. А. Крючков

В настоящей статье раскрывается сущность проектной работы, как учебно-познавательного вида деятельности направленного на реализацию принципов интеграции в обучении на всех этапах обучения иностранному языку. Интеграция рассматривается как учебная стратегия и принцип организации учебного процесса, направленного на развитие коммуникативной компетенции. Использование проектной работы обеспечивает интеграцию мыслительных стратегий, интеллектуальных умений в процессе выполнения реальных коммуникативных заданий. Проектная работа имеет трансдисциплинарные функции и свойства. Коммуникативный подход к обучению иностранным языкам не может полностью обеспечить аутентичности познавательной деятельности и, следовательно, аутентичности коммуникативного опыта без использования проектной работы.

Ключевые слова
Проектная работа, интеграция, интегрированный, интегративный, межпредметные связи, трансдисциплинарные связи, коммуникативность, коммуникативная компетентность, иностранный язык, учебно-познавательная деятельность, учебные стратегии и приемы, умения, аутентичность

О необходимости создания интегрированных и интегративных курсов свидетельствуют многочисленные публикации [1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 14, 28 и др.]. При этом под первым термином понимается любого рода содержательное объединение двух или более предметов в один или явно выраженная реализация межпредметных связей за счет пересекающихся тем, понятий, проблем и т. п. Во втором случае акцент смещается не на готовый объединенный курс, а на некое внутреннее стремление, при решении частных задач, к объединению предметных перспектив, картин мира, речевых умений (используемых при работе с любой учебной дисциплиной), а также к расширению ассоциативного поля обучающихся за счет интеграции предметных и внепредметных знаний. Реализация этих установок требует определенной методической системы

как совокупности принципов и приемов работы. С точки зрения интеграции учебного процесса необходимы способы и приемы работы, выходящие за рамки отдельной дисциплины, объединяя, т. е. интегрируя, в единое целое учебно-познавательную деятельность. В частности, большими возможностями интеграции обладает такой вид учебной деятельности, как проектная работа. Перекочевавшая из других методик, проектная работа всё чаще используется преподавателями и разработчиками учебников иностранных языков, базирующихся на принципах коммуникативно-интерактивного подхода (Хатчинсон, Фрайд-Бут, Гуд, Джискомбе, Райлли, Ноласко, Уорд, Уитни и др.).

Настоящая статья носит обзорный и теоретико-практический характер. Её целью является анализ и обобщение опыта применения проектной работы в учебных программах, выявление психолого-методических характеристик и, на их основе, определение интегративного характера этого вида деятельности. Для теоретического обоснования данного вида деятельности мы обратимся к некоторым исследованиям в области прикладной лингвистики и лингводидактики. С нашей точки зрения проектная работа обладает интегрирационным потенциалом, так как способствует интеграции учебного процесса на различных уровнях и помогает определить суть интеграции и интегративности, как с позиции общей дидактики, так и с позиции частной методики.

С целью изучения возможностей проектной работы и популярности этого приёма, было проанализировано большое количество методической литературы и учебных пособий по английскому как второму и иностранному языку. Однако прежде чем приступить к их анализу, необходимо дать краткое определение понятию интеграция и интегративность, чтобы иметь более полное представление об интеграционном потенциале проектной работы как методического приема и вида учебной деятельности. Для этого воспользуемся теорией уровней интеграции [7], которая отвечает на самый главный вопрос: что интегрировать? Согласно этой теории, существует девять уровней интеграции:

1. Интеграция новых знаний в сложившуюся когнитивную структуру.
2. Интеграция тематических блоков и всего содержания вокруг понятий (концептов) и обобщений.
3. Интеграция на уровне пересечения различных картин мира.
4. Интеграция на уровне жанров письменной речи (дискурса).
5. Интеграция на уровне видов речевой деятельности.
6. Интеграция на уровне языковых функций.
7. Интеграция на уровне методических подходов.
8. Интеграция на уровне познавательной деятельности.
9. Интегрирование программы любого гуманитарного курса с программой по иностранному языку как пример межпредметной интеграции.

В русле этой позиции интегративный подход и уровни интеграции реализуются в рамках конкретного учебного предмета (иностранный язык) через структуру урока, формулировку целей и заданий, выбор приемов и методов работы. Все эти уровни пересекаются и взаимодействуют в различных пропорциях, выступая ведущими или второстепенными в зависимости от конкретной учебной ситуации[1].

К настоящему времени проектная работа получила наибольшее распространение в современных зарубежных учебных пособиях, построенных на принципах коммуникативно-интерактивного подхода. В них интегрируются современные педагогические идеи о развитии умений и навыков, о мотивации и релевантности обучения, а также об общеобразовательных ценностях. В последнюю группу, помимо развития инициативы, независимости познания, воображения, самодисцип-

лины, сотрудничества, исследовательских навыков, можно также отнести формирование общей коммуникативной компетенции, межпредметных умений, многомерного восприятия действительности, кросс-культурной грамотности и др. По утверждению Т. Хатчинсона проектная работа «не является новой методикой» [24. С. viii]. Преимущества этого вида учебной деятельности традиционно использовались в преподавании таких предметов, как математика, физика, география, история, хотя в арсенале средств и приёмов обучения иностранным языкам проектная работа – методическое новшество!

По мнению Т. Хатчинсона [23, 24], автора учебников «Hotline» (1991) и «Project English» (1995), проект предоставляет учащимся возможность «использовать изученные на уроке языковые формы для составления письменных высказываний о своей жизни» [24. С. vii], «говорить и писать о важных для их жизни вещах» (23, стр.i), «выразить собственные идеи, чувства и интересы…» [23. С. iii]. К. Джискомби, Т. Райлли, Р. Ноласко, авторы курса «Streetwise» [25], добавляют, что проектная работа «помогает ликвидировать разрыв между изучением языка и его использованием» [25. С. 5]. Д. Фрайд-Бут, в свою очередь, отмечает, что проект расширяет сферу применения коммуникативных умений, приобретенных в классе [21]. А. Уорд и Н. Уитни [34] характеризуют проектную работу как «идеальную для учащихся возможность использовать английский язык творческим, личностно-значимым способом, который дает им истинное чувство достигнутого» [34. С. 4]. Размышляя о роли проектной работы в структуре каждого тематического раздела, Л. Блантон и Л. Ли [16] поясняют, что она призвана обеспечить концептуальное и речевое обобщение изученной темы. Большинство авторов полагает, что проект побуждает обучаемых к комплексному использованию знаний о реальном мире для того, чтобы создать информационно значимый и личностно релевантный речевой продукт на английском языке. В этой связи Т. Хатчинсон говорит о возможности реализации межпредметных связей посредством выполнение проектного задания, которое требует информационного заимствования из других областей знаний.

Обратимся к примерам.

Урок-проект 6 на тему «Животные».

Мини проект 1 – «Животные»:

1) Найдите картинку с изображением какого-либо животного. 2) Поместите её в свою папку. 3) Опишите её.

Мини-проект 2 – «Мои страхи»:

1) Каких животных вы боитесь? 2) Составьте анкету по образцу. 3) Проведите опрос в классе. 4) Проанализируйте результаты опроса. 5) Создайте таблицу, показывающую, каких животных боятся одноклассники. Вложите анкету и таблицу в папку.

Мини проект 3 – «Рассказ Милли»:

Идёт работа по чтению текста рассказа-комикса «Микки, Милли и Мут». После рассказа предлагаются различные языковые и речевые задания. Далее формулируется проектное задание: 1) Напишите диалог для рассказа Милли и вложите в папку для проектов. Объедините роли Микки и Милла. 2) Инсценируйте диалог.

Мини проект 4 – «Мое любимое животное»:

1) Узнайте как можно больше о любимом животном из различных источников. 2) Напишите : а) о месте обитания, б) о том, что животное потребляет в пищу, в) о том, когда оно питается, г) о том, как оно находит себе пищу.

(«Project English», часть 1, стр. 61-72)

Проект на тему «Загрязнение окружающей среды»

Узнайте, как загрязнение окружающей среды влияет на ваш город или страну. Подготовьте плакат по этой проблеме.

(«Project English», часть 3, стр. 75)

Проект по теме «Памятники старины: Стоунхендж»

Во многих странах можно найти развалины древних построек. Напишите путеводитель по некоторым древним развалинам на территории вашей страны. Проиллюстрируйте ваш путеводитель картинками, диаграммами, картами.

(«Project English», часть 3, стр. 98)

Первое отличие проектной работы от обычного задания этапа речевой практики заключается в том, что она предполагает иную форму оформления мыслей и идей. Итоговое устное или письменное высказывание оформляется в виде плаката с иллюстрациями, схемами или диаграммами, т. е. создается многоформатный нелинейный текст. Второе отличие заключается в том, что для подготовки задания требуются разнообразные источники вербальной и невербальной информации. Соответственно, третье отличие в том, что выполнение проектного задания занимает гораздо больше времени, чем построение обычного высказывания.

Из примеров видно, что проектная деятельность может выступать, *во-первых*, как творческое коммуникативное задание на этапе речевой практике в виде монологического или диалогического высказывания, устного или письменного, с использованием вербальных и невербальных средств оформления речи; *во-вторых*, как творческое коммуникативное задание по определенной тематике, продолжающее этап речевой практики; *в-третьих*, как исследование возникшей в ходе обучения проблемы, связанной или не связанной с практическими целями; *в-четвертых*, как форма проведения урока (что перекликается с лабораторными работами по химии физики, биологии); *в-пятых*, как прием, задание или составная часть курса, обеспечивающее целостность учебной программы, когда вся программа строится вокруг проектной работы, и каждый урок нацелен на развитие тех навыков, умений и знаний, которые необходимы для выполнения проекта. В этом случае проект является либо финальной работой, либо выполняется параллельно с работой над языком и речью в классе. По отношению к таким курсам в зарубежной методике применяется понятие «project approach». Обычно такой курс делится на тематические проекты, причем каждый проект может быть разбит на несколько мини-проектов по подтемам и растягиваться на целый урок или цикл уроков. Соответственно, проектно-ориентированный курс характеризуется приемами проблемного, эвристического обучения, балансом индуктивных и дедуктивных методов работы над языком, учетом разнообразных интересов аудитории, градацией трудностей. Примером программы, где проектная работа является связующим и организующим звеном, может служить упомянутый выше курс для подростков «Project English», в котором каждый тематический раздел завершается проектом.

Естественно предположить, что содержательная сложность проекта зависит от этапа обучения. Например, на начальном этапе обучения характерны задания-проекты, отличающиеся тематической простотой и личностным характером информации:

Проект «Ваша жизнь»

Используя письмо Сью в качестве образца, напишите письмо о себе и адресуйте его одному из лиц, проживающих на Виктория Роуд. Поместите письмо в свою папку. Проиллюстрируйте свой проект фотографиями людей и предметов из вашей жизни.

(«Hotline», elementary student's book, стр. 8)

Из другого примера проектного задания ясно, что обсуждаемая тематика позволяет учащимся узнавать много нового об окружающем мире:

Тема проекта «Поэтические плакаты»

Этап 1. Чтение текста о характеристиках и правилах японской стихотворной формы «хайку». Чтение стихотворений.

Этап 2. Чтение фрагмента стихотворения-определения Адриана Генри «Любовь это...» и работа с ним по вопросам учителя. …

Этап 3. Учащиеся работают в группах, где каждый участник должен предложить собственное определение одного из предложенных понятий: Дружба…. Свобода…. Ненависть… Школа…. Жизнь… Работа продолжается до тех пор, пока не иссякнут все идеи. Учащиеся редактируют свои тексты и пытаются создать собственное стихотворение-определение. Таким образом цель – создать поэтический плакат с текстом стихотворения и разнообразными иллюстрациями к нему.

(«Streetwise», стр. 108)

Проект по теме «День Святого Валентина»

Есть ли у вас идея по поводу подарка на день Святого Валентина? Какого-нибудь особенного подарка? Изготовьте плакат с рисунками на основе своей идеи, поместите рядом сопроводительный текст и будьте готовы выступить перед классом с комментариями. Проголосуйте за наиболее романтичную идею.

(«WOW», часть 3, стр. 94)

Безусловно, тематика проектной работы может быть как простой, так и достаточно сложной, требующей знание фактологического материала. Удачным в этом плане является учебник А. Маклина «Profile UK» (1993). Отличительная черта пособия в его лингвострановедческой направленности, о чем можно судить по названиям разделов, например: королевская семья, британский парламент, национальные парки Великобритании, образование в Великобритании, религия в Великобритании и т. д. Наличие подобной тематики как никогда требует комплексных, творческих приемов работы для интериоризации культурно-значимой информации. Так, по завершению первого раздела – «королевская семья» – обучающимся предлагается следующий проект [30. С.4]:

Соберитесь в небольшую группу и приготовьте газетный репортаж о визите двух членов Британской королевской семьи в вашу страну или город.

Определите, кто именно из королевской семьи сделал визит. Подумайте о продолжительности их пребывания и причинах визита.

Решите, какое количество статей и фотографий вы намерены включить в газету. Определите, какие аспекты визита (выступление, официальная церемония, посещение школы, больницы или какой-нибудь семьи, их стиль одежды) вы собираетесь осветить.

Найдите подходящую информацию, которая поможет при написании статьи (например, информация о посещении страны или города каким-нибудь высокопоставленным представителем или главой иностранного государства).

Напишите статью, заголовки, выберите фотографии или нарисуйте картинки и подпишите под ними титры.

(«Profile UK», стр. 4)

Неотъемлемой частью современных курсов для взрослых становится выполнение проектного задания. Например «Мультикультурная мастерская: программа по чтению и письму» (Блантон и Ли, 1994) или курс английского языка для работников гостиничного и туристического бизнеса «High Season» К. Гардинга и П. Гендерсона (1994). Тематика проектов последнего вращается вокруг данной сферы деятельности, и блок развиваемых навыков, умений и компетенций отражает специфику ситуации общения. Прикладной характер, релевантность и профессиональная значимость изучаемого языка и

развиваемых умений перекликаются с принципиальными положениями коммуникативной и интерактивной методики и вновь приводит нас к понятию интеграции. В данном случае, интеграция выражена в синтезе имеющихся знаний и профессионального опыта с профессионально-значимым учебным процессом[2].

Говоря о дидактических условиях и организационно-методических характеристиках проектной работы, можно, не прибегая к иерархии, назвать следующие требования:

1) наличие конкретного задания и понимание учащимися целей и задач;

2) достаточное время для выполнения проекта в зависимости от его степени сложности: от нескольких минут на уроке до нескольких уроков, недель, месяцев;

3) выполнение работы в классе и дома;

4) выполнение работы индивидуально или в малых группах;

5) свободный доступ к различным материалам: словарям, учебникам, справочникам, газетам, журналам и т. п.;

6) наличие оборудования, принадлежностей и инструментов: ножницы, линейки, фломастеры, клей, бумага, ватман и т. п.;

7) использование различных умений, например, в чтении, письме, говорении, аудировании, переводе, устной презентации, рисовании и др.;

8) наличие выбора – обучающиеся сами определяют способ выполнения задания, для чего в тексте инструкции помещаются советы по выполнению проекта;

9) отсутствие жесткого контроля со стороны учителя в процессе выполнения проекта;

10) отчётность в виде устных презентаций или выставки работ;

11) финальный продукт имеет не только речевую (вербальную), но и материально-осязаемую (невербальную) форму (плакат, фотографии, график, видеоряд);

12) правильное распределение времени и усилий для предотвращения общей академической перегрузки.

В первом приближении проектная работа отличается от обычного речевого задания, по крайней мере, по пяти позициям: 2, 6, 9, 10, 11. В отношении некоторых позиций существует полемика. Так, К. Джискомби, Т. Райлли и Р. Ноласко считают, что использование проектных заданий эффективно для среднего этапа обучения, когда сформированы основные навыки и умения. Однако Хатчинсон убежден, что проектные задания могут быть и на начальном этапе, где, помимо практических целей, необходимо развитие умений правильно отбирать, характеризировать и размещать информацию. При этом не следует запрещать использование учащимися родного языка в процессе работы, так как обучающихся отличают высокий уровень мотивации и сосредоточенности и конечный результат будет представлен на изучаемом языке. Другие авторы предлагают выполнять проекты даже на родном языке с элементами изучаемого языка, комментируя, что основной целью является приобщение обучающихся к самому виду деятельности, сотрудничеству, а также повышение мотивации и побуждение к самоактуализации. Противоположную позицию в этом вопросе занимает Дж. Добсон [20. С. 102]. Рассматривая дидактические условия проектной работы, Дж. Добсон полагает, что она эффективна и полезна только тогда, когда учащиеся говорят на изучаемом языке.

Логично выделить три основных этапа проведения проектной работы: совместное планирование в аудитории (стимул, начальная дискуссия, спор по теме, определение целей проекта, выбор стратегии или метода работы), выполнение (консультации с преподавателем, внеаудиторная работа над языком, отбор, создание и организация материалов, работа в группах) и выступление (отчет, анализ, комментарии, советы, оценка и т. д.).

Конкретными методами работы при составлении обучающимися финального речевого продукта (устного, письменного, гра-

фического, аудиовизуального) могут быть:

· использование собственных знаний и убеждений;

· работа с соответствующей англоязычной литературой, прессой и сбор информации для оформления плакат;

· просмотр художественных фильмов с целью выявления палитры мнений по данному вопросу;

· интервьюирование или беседа со специалистами (с использованием или без использования аудио или видеотехники) во время посещения различных учреждений или по телефону;

· проведение наблюдений с последующими анализом и выводом;

· анкетирование или проведение опроса и мини-исследования для написания статьи;

· работа в Интернет с целью сбора, анализа и размещения информации;

· участие в англоязычных телеконференциях по образованию, социологии, истории, религии и др.

Финальным речевым продуктом может быть:

· материально выраженный результат: плакат, папка материалов и т.д.;

· индивидуальная или совместная устная презентация;

· «презентация-защита» проекта;

· проведение разработчиками проекта ролевой игры;

· презентация видео или аудио материалов по теме исследования;

· написание эссе, сочинения, заметки, рекомендаций, плана, программ и т.п. с последующим «изданием» копий для членов группы;

· создание материалов для размещения на домашней страничке в Интернете.

Вышесказанное позволяет выявить подходы к классификации и типологии проектных видов деятельности. Проекты могут быть классифицированы по:

1) методу работы (индивидуальные, парные, групповые, совместные);

2) видам учебно-познавательной деятельности (исследовательские, обобщающие, экспериментальные, творческие);

3) затраченному времени (мини-проекты, краткосрочные, долгосрочные);

4) месту в учебном плане (тематические, проблемные);

5) степени взаимодействия с другими областями знания и подходами к анализу (предметно-ориентированные, интегрированные, интегративные, межпредметные и кросспредметные).

Т. Хатчинсон [24] поясняет, что проектная работа лучше других видов деятельности реализует три принципиальных положения коммуникативного подхода, а именно:

· учёт уровня мотивации, т. е. как обучающиеся относятся к заданию;

· учёт релевантности, т. е. как обучающиеся относятся к изучаемому языку;

· учёт образовательных ценностей, т. е. как учебная программа по языку сочетается с общим образовательным развитием обучающихся.

В первом случае дается ответ на важнейшую педагогическую проблему – развитие *позитивной мотивации* как фактора успешности обучения. Проектная работа мотивирует, потому что она увлекает, дает возможность для самовыражения, является активным способом общения, развивает чувство достигнутого. «Учащиеся пишут о своей жизни – их доме, семье, городе, желаниях и стремлениях, собственном исследовании интересующих их тем. Учащиеся имеют возможность сообщать миру о себе» [23. С. viii]. Мотивация внутренне присуща проекту, исходит из собственного интереса и потребности в самоактуализации обучающихся, так как они решают, какое содержание выбрать и в какую языковую форму его облачить. Обучающийся имеет возможность использовать языковые навыки в новой ситуации, в которой скрыты известное и легко предсказуемое, незнакомое и непредсказуемое [21. С. 8]. Речевая деятельность приобретает характер естественной

коммуникации, выступая как активное средство познания и решения конкретных задач, например: сбор информации, создание картинок, диаграмм, графиков, изготовление аппликаций, разработка текстов и визуальных опор, проведение интервью и мини-опросов, изготовление аудиозаписей. Таким образом, проектная работа – *это научение через создание реального продукта, имеющего, помимо речевой, материально-осязаемую форму.*

Во втором случае в педагогический объектив попадает проблема *релевантности* изучаемого предмета, в данном случае английского языка, реальным потребностям обучающихся. «Иностранный язык», по мнению Хатчинсона, «часто представляется как отдаленная, нереальная вещь» [24. С. viii]. Это оказывает негативное влияние на общую мотивацию, так как мешает учащимся видеть релевантность языка по отношению к их жизни. Проектная работа ликвидирует этот разрыв за счет интегрирования изучаемого языка в собственную структуру коммуникативной компетенции, новых познавательных стратегий в структуру собственного когнитивного опыта, интегрирования разнообразных речевых умений для проведения исследования в других знаниевых сферах, привлечения необходимой информации из различных предметов, придания надпредметного и полипредметного характера своему коммуникативному продукту. Именно на этом уровне происходит коммуникативная обработка и сортировка разнообразной информации. Кроме этого, проектная работа устанавливает тесную взаимосвязь между языком и культурой. Хатчинсон поясняет, что «целью изучения иностранного языка является организация общения между двумя возможными культурами» [24, стр.viii]. Английский язык нужен не только для того, чтобы рассуждать об особенностях англоязычных стран; он должен быть средством сообщения миру о *собственной этнической и индивидуальной культуре.* Иными словами, изучение языка должно быть социально и индивидуально значимым и, следовательно, релевантным.

В третьем случае речь идёт об интеграции на уровне содержания и общеучебных целей, т. е. о реализации такого принципа, который требует, чтобы процесс изучения языка и содержание общения на языке способствовало общекультурному развитию, повышению эрудиции и придавал когнитивную значимость учебной деятельности. Прежде всего, здесь важна парадигма *образовательных ценностей*, таких как развитие «инициативы, независимости, воображения, самодисциплины, сотрудничества, необходимых исследовательских навыков» [24. С. ix]. Этот вид деятельности, по мнению А. Уорд и Н. Уитни [34], важен тем, что обучает *обмену мнениями, критике, взаимопомощи, самостоятельности (автономии) и информационной содержательности высказывания.* Важной стороной коммуникативных заданий становится *содержательная непредсказуемость*. Ввиду того, что учащиеся обладают разным учебным стилем и темпом, возникает необходимость в индивидуализации обучения. Возможность индивидуального выполнения проекта позволяет решить эту педагогическую проблему. Во-вторых, в группу образовательных ценностей следует также добавить развитие *метакогнитивных умений и умений в рефлексирующей деятельности*. Многие зарубежных пособия вводят соответствующие виды деятельности в структуру урока, побуждая обучающихся к анализу стиля и методов учебной деятельности на изучаемом языке. Например, в конце каждой темы учебника «Hotline» [25], после выполнения проектной работы предлагается задание «Learning Diary», что буквально означает «Учебный дневник». Учащиеся должны ответить на вопросы: *Что вы изучили в данном разделе? В какой степени вы достигли поставленных целей? Просмотрите свои работы. Какие ошибки вы сдела-*

ли и почему? Обсудите свои результаты с другими членами класса. Именно наличие и развитие метакогнитивных умений создают общедидактические предпосылки интеграции в обучении. Проектная работа позволяет перейти от декларации этих ценностей к их практике.

В-третьих, проектная работа побуждает к *кросс-предметному подходу*. Это означает, что учащиеся должны иметь предусмотренную планом урока возможность использовать на уроке английского языка знания, полученные на других предметах. Будучи тематически ориентированным, проектное задание призвано востребовать не только личностную информацию, но и широкую лингвострановедческую, литературоведческую, музыкальную, искусствоведческую, философскую и другую информацию, обеспечивая многомерное понимание действительности и роли языка как элемента культуры. Следовательно, в группу образовательных ценностей можно отнести (а) умение переносить знания из других дисциплин и способы работы с ними, (б) умение видеть их взаимосвязь, видеть предметное в межпредметном, моносистемное в полисистемном, частное в общем, единичное в целом. Таким образом, важной чертой проектной работы является ее *интегрирующий потенциал*. Явно прослеживается *внутренняя лингвистическая интеграция*, т. е. интеграция языковых функций. М. Финокьяро считает, что интегрированный подход позволяет обучать смешанным в реальном мире *коммуникативным функциям* в рамках речевого акта, указывая на то, как речь используется в ежедневных ситуациях, например для извинения, похвалы, запроса информации, аргументации и т. д. [14]. Аутентичность освоения иностранного языка заключается в интегрированном использовании всех его функций для достижения поставленной задачи. Интеграция присутствует в проектной работе также на уровне *видов речевой деятельности*, когда от учащихся требуется комплексное использование умений в чтении, письме, аудировании, говорении, переводе. Интеграция осуществляется на *уровне интеллекта, аффекта и психомоторики*, во многом определяющие общепедагогические параметры коммуникативно-интерактивного подхода.

Помимо учёта уровня мотивации, релевантности и образовательных ценностей, нам представляется необходимым добавить два других принципиальных положения коммуникативного подхода, которые реализуются посредством проектной работы и которые характеризуют две сферы методических споров по проблемам преподавания иностранного языка: 1) аутентичность и 2) ученическая автономия. При выполнении проекта реализуются, по крайней мере, следующие виды аутентичности: языковая аутентичность, аутентичность поставленной задачи, аутентичность события, аутентичность личного опыта, информационная аутентичность или аутентичность содержания.

Проектная работа позволяет по-иному решить проблему ученической автономии и ответственности за свое научение. По мнению А. Мейли (1996) «проектная работа, по своей сути, возлагает индивидуальную и коллективную ответственность на самих студентов. Автономия становится фактом жизни». Автономия в обучении означает также осознание обучающимися целей обучения и рациональных способов их достижения.

Итак, проектную работу можно использовать в различных курсах с самой широкой ориентацией. Д. Ф. Бут [21] предлагает классификацию проектов по принципу от простого к сложному: мотивирующие задания как краткосрочные мини-проекты (short-term projects, mini-projects – ограниченные пространством класса), длительные, полномасштабные проекты (long-term, major projects – выход за пределы класса) и исследовательские проекты (case studies). Проект проходит три организационных этапа: планирова-

ние, выполнение, подведение итогов работы и отчет по ней. Иными словами, проект начинается в классе, выходит во внешний мир и возвращается назад в класс. На всех трех этапах роль учителя не указывать, что делать, а советовать и консультировать [21. С. 6]. Ответственность за языковую и коммуникативную практику естественным образом переходит к самим обучаемым.

Анализ сути проектной работы показывает, что проектная работа в основном используется в зарубежных пособиях, рассчитанных для обучения английскому языку в стране изучаемого языка, когда обучающиеся находятся в англоязычной среде, где использование изучаемого языка полностью аутентично. Адаптацией этого положения к условиям русскоязычной среды может стать, с одной стороны, заранее организованные беседы с преподавателями, владеющими английским языком, и носителями языка, работающими в данном учреждении или в каких-либо других (фирмы, библиотеки, туристические агентства, представительские организации и др.) [22], а с другой, работа с англоязычными источниками информации – книгами, журналами, аудио и видео материалами, электронной почтой, Интернет и т.п. Важным педагогическим фактором выступает внутренняя и внешняя мотивация, стремление к самовыражению и желание выполнить проект.

Выше говорилось, что проектная работа вытекает из структуры урока, программно-тематического содержания, и ее выполнение занимает много времени. Естественно предположить, что работа над проектом (в рамках проектно-ориентированного подхода) идет параллельно с изучением языка в аудитории. Следовательно, текущие занятия должны иметь своей целью выработку навыков и умений, необходимых для эффективного выполнения проекта, т.е. обнаруживать прикладной характер. Сознательно-коммуникативный подход требует интеграции всех видов речевой деятельности для эффективного развития навыков и умений и всегда предполагает градацию трудностей, поэтапность и нарастание, развитие аналитического и критического мышления. В начале выполнения проекта практически невозможно предвидеть лингвистический контекст и структурировать работу с ним. Важно заранее определить тематику содержания, основные навыки и умения, требуемые для работы с ним. Необходимо выстроить некую последовательность в изучении языка, нужна определенная схема. Д. Фрайд-Бут (1996) предлагает уровневый подход к проектной работе, который показывает, как пересекаются речевые умения, как определенные умения используются более интенсивно, чем другие на некоторых этапах проекта, как умения развиваются по уровням, как логично переходить к проекту и к его этапам. Основа проекта – навыки и умения в аудировании, говорении, чтении и письме, развиваемые в зависимости от целей проекта, а также метакогнитивные умения. В этом будет заключаться синхронизация и гармонизация учебного процесса.

Предпосылки использования проектной работы как приема и вида учебной деятельности, предполагающего развитие общеучебных ценностей и умений, заложены в ряде теоретических работ в области прикладной лингвистики. По большому счету можно с уверенностью постулировать, что они логично характеризуют современною концепцию лингводидактики, в основу которой, по нашему мнению, положены принципы гуманного подхода к обучению, коммуникативности, интерактивности, межкультурной коммуникации, поликультурного образования, формирования иноязычной картины мира.

Так, современные подходы к обучению и изучению иностранного языка (коммуникативно-интерактивный, сознательно-коммуникативный, межкультурная коммуникация, социальный и др.) подчеркивают важность сотрудничества обучающихся как мотивирующего фактора. Основополагающим принципом является не

только создание условий для межличностного общения, социализации, но и для личностной вовлеченности, индивидуального развития, приобретения опыта и формирования ценностей и убеждений, связанных с речевым поведением. Это переходит в более широкое понятие *гуманистического,* или *гуманного* подхода к обучению, суть которого – выявление человеческих интересов; система мышления и деятельности, где преобладают человеческие интересы; приверженность такому стилю преподавания, который развивает человеческую культуру. Гуманистическая педагогика оперирует такими понятиями, как чувства (личные эмоции и эстетическая ценность), социальные отношения (дружба, сотрудничество, поддержка), ответственность (важность общественного мнения, критики, коррекции), интеллект (знания, разум, понимание, тренировка ума, сознательный контроль) и самоактуализация (развитие личностных качеств и уникальности) (Э. Стевик, 1996)[3]. Результаты методической анкеты среди преподавателей школ показывают, что наибольший интерес учащихся вызывают такие виды практических заданий, которые, помимо достижения чисто учебных целей, создают позитивную атмосферу в классе, формируют уверенность в себе и доверие к другим, побуждают к самоактуализации[4].

В итоговом документе-отчёте Совета Европы [13] отмечается, что коммуникативный подход в значительной степени *направлен на обучаемого*. Его цель состоит в том, чтобы *заинтересовать обучаемых* в изучении иностранного языка посредством *накопления и расширения их знаний и опыта*. Этот подход привлекает обучаемых путем сосредоточения на *интересующих обучаемых темах* и предоставления им *возможности выбора текстов и задач* для достижения целей программы. Коммуникативная способность обучаемых развивается через их вовлечение в решение широкого круга *значимых, реалистических, имеющих смысл и достижимых задач*, успешное завершение которых доставляет *удовлетворение и повышает их уверенность в себе*.

Структура коммуникативной способности, или компетенции рассматривалась многими (Ладо, 1962; Каррол, 1968; Хаймс, 1972; Паулстон, 1992; Канали и Суэйн, 1980/1984; Бакман, 1980 и др.). Ван Эйк (1986) суммирует их следующим образом:

(а) лингвистическая компетенция, т. е. «знание словарных единиц и владение определенными формальными правилами, посредством которых словарные единицы преобразуются в осмысленные высказывания»;

(б) социолингвистическая компетенция, т. е. «способность использовать и преобразовывать языковые формы в соответствии с ситуацией» (контекст – кто ведет общение с кем, о чем, где, с какой целью – определяет выбор языковых форм);

(в) дискурсивная компетенция, т. е. «способность понять и достичь связности (когерентности) отдельных высказываний в значимых коммуникативных моделях»;

(г) стратегическая компетенция, т.е. способность использовать вербальные и невербальные стратегии для заполнения (компенсации) пробелов в знании языкового кода пользователем;

(д) социокультурная компетенция, т. е. «некоторая степень знакомства с социокультурным контекстом, в котором используется [изучаемый] язык»;

(е) социальная компетенция, т. е. желание взаимодействовать с другими и уверенность в себе, а также «умение поставить себя на место другого (эмпатия) и способность управлять социальной ситуацией»[5].

С позиций современных требований к уровню владения иностранным языком учебная программа не будет полной, если она не предполагает комплексное развитие всех компонентов коммуникативной компетенции. С точки зрения коммуникативного обучения иностранному языку необходимы методы и приемы, позволяющие осуществлять интегрированное

формирование данных компетенций. Одним из таких приемов является проектная работа. Естественно, что некоторые компетенции носят обслуживающий характер по отношению к другим, и при выполнении проекта эти компетенции функционируют комплексно, хотя и в разных пропорциях.

У. Литтлвуд [28] определяет четыре характеристики или цели коммуникативных заданий, которые положительно влияют на изучение иностранного языка, а именно: 1) обеспечить целостность умения (total skill или whole-task practice); 2) усилить мотивацию; 3) способствовать естественному процессу научения; 4) создать такой контекст, такую ситуацию, которая поддерживает научение. По его мнению «коммуникативная деятельность открывает возможность для позитивных взаимоотношений среди обучающихся, а также между обучающимися и учителем» [27. С. 18]. Динамика взаимоотношений помогает «гуманизировать» учебный процесс и создать такую атмосферу, которая поддерживает усилия обучающегося. С точки зрения практической методики, данные положения учитываются при выработки целей и структуры урока, учебных заданий и инструкций к ним, в поведении обучающего и обучающегося. Проектная работа эффективно реализует вышеупомянутые теоретические установки.

Любой подход к обучению иностранному языку опирается на определённые теоретические взгляды касательно природы языка. Язык необходим для общения, общение есть всегда взаимодействие в различных формах – с собой, с другими, с окружающей действительностью. Помимо структурального, функционального взгляда на язык, существует также и интеракциональный подход к определению сути языка. Согласно этой позиции (Дж. Ричардс и Т. Роджерс, 1995), язык – это средство реализации межличностных отношений и выполнения социальных контактов между людьми. Язык понимается как инструмент, помогающий создавать и поддерживать социальные отношения. Интеракциональные теории концентрируют внимание на структуре действий, поступков, обсуждения и взаимодействия, присущих речевому обмену. Таким образом, интерактивность определяет суть общения. Это, в свою очередь, предполагает межкультурную коммуникацию, которая находится в гипонимических отношениях к понятию межличностной коммуникации. Проектная работа, как вид деятельности, лишь моделирует ситуацию взаимодействия на межличностном уровне и позволяет определить реальный уровень коммуникативной компетенции.

Теории языковых функций (Халлидей, 1975), коммуникативной природы языка (Виддоусон, 1978), четырех аспектов языковой компетенции (Канали и Свейн, 1980), интеракциональных моделей языка подтверждают наличие лингвистических предпосылок (Ричардс и Роджерс, 1995) методического выбора проектной деятельности как приема для развития иноязычных навыков и речевых умений, а также для развития отношений и системы ценностей.

Итак, проектная работа - это вид учебной деятельности, целью которого является создание реального продукта, имеющего, помимо речевой, материально-осязаемую форму, и который может быть услышан, прочитан, показан, рассмотрен, обсужден и т. д. Проектную работу можно использовать как приём в различных курсах с самой широкой ориентацией. Проект возможно рассматривать как часть курса, построенного таким образом, чтобы дать учащимся возможность самостоятельно исследовать ту проблему, которая возникла у них в ходе обучения. Помимо практических целей в видах речевой деятельности развиваются различные межпредметные умения, связанные с учебно-познавательной и исследовательской деятельностью, межличностным и межкультурным общением. Именно межпредмет-

ные умения (основной методологический фактор интеграции), по нашему мнению, выступают в качестве основного средства реализации интегрированного и интегративного обучения. К ним относятся такие умения, как:

· решать частные познавательные задачи с использованием различных предметных перспектив;

· решать межпредметные познавательные задачи, разных видов;

· видеть взаимосвязь и взаимозависимость между законами, фактами, событиями, явлениями, проблемами;

· устанавливать, предвосхищать и объяснять причинно-следственные связи явлений, процессов и проблем с помощью знаний из нескольких учебных предметов;

· систематизировать и обобщать разнопредметные знания и предметные перспективы об общем объекте/ вопросе изучения;

· применять умения, характерные для общепредметных видов учебной деятельности (расчетно-вычислительные, изобразительно-графические, лабораторно-практические, коммуникативные и др.) при решении задач требующих их переноса;

· составлять многостороннюю характеристику научной или производной проблемы изучения или понятия (например, причины миграции населения мира или дитерриториальности) и др.

Будучи одним из видов межпредметных комплексных заданий, проектная работа включает учащихся в сложную обобщающую деятельность, требующую всего комплекса познавательных (интеллектуальных, аффективных, психомоторных) действий и более простых межпредметных умений. Размышляя о дидактических условиях формирования межпредметных умений учащихся, Т. К. Александрова выделяет семь позиций: 1) систематическая самостоятельная деятельность по осуществлению межпредметных связей и их осознанию; 2) формирование с помощью внутрипредметных знаний гибких, систематизированных, мобильных предметных знаний как опорных для межпредметного синтеза; 3) варьирование индуктивных и дедуктивных межпредметных познавательных задач, ситуаций «от частного к общему» и «от общепредметного к конкретно-предметному»; 4) сочетание поэлементной отработки познавательных действий (актуализации, широкого переноса и обобщения) и синтезированной, обобщающей деятельности, требующей их комплекса; 5) выработка обобщенных ориентиров (содержательной основы, операционных и мотивационных) в осуществлении межпредметного переноса и обобщения; 6) переход от репродуктивных действий на основе межсистемных ассоциаций к творческим действиям на основе механизма активного мышления при решении задач «предметного анализа через межпредметный синтез» (С. Л. Рубинштейн); 7) использование аналогичных по содержанию и структуре действий межпредметных познавательных задач, обеспечивающих двойной перенос и закрепление способов широкого положительного переноса и межпредметного обобщения, лежащих в основе формируемых умений.

В этом плане проект становится своего рода одним из дидактических условий формирования межпредметных (интегрированных и интегративных) умений.

В заключение следует сказать, что проектная работа ни коим образом не вытесняет традиционные приёмы работы и виды заданий, а наоборот придает им новое организационное содержание. Проект - это приём, потому что по-новому организует обучение. Проект - это задание, потому что поставлена учебная задача. Проект – это метод, потому что предполагает четкую последовательность учебных действия, заданий и упражнений и опирается на принципы личностно-ориентированного и коммуникативно-интерактивного подходов к обучению иностранному языку.

ПРИМЕЧАНИЯ

[1] В ряде работ говорится о способах и путях интеграции, например, о слиянии, вставке, синхронизации, гармонизации (4). В данной статье мы намеренно уходим от обсуждения этого вопроса.

[2] Идеи проектной деятельности, но под другим названием, отражены и во многих других пособиях, например: учебник Т. Карвер и С. Фотинос «A Conversation Book. English in Everyday Life» (1994) вместо термина проектная работа вводит название «Community Activities», что буквально переводится как «Работа в микрорайоне»; учебник «OK» Д. Болтона, К. Оксендена и Л. Петерсона (1995) также использует этот прием, но под названием «Now you are here» («И вот вы здесь»): обучающиеся получают задания разговаривать с Британцами вне класса, на улице, в магазинах, просматривать телепередачи или слушать радио и т.д.; серия видео-курсов «The ABC News ESL Video Library» использует такие названия, как: REACH OUT! INTERVIEW TASK! WRITE ON IT! MINI-RESEARCH! RESEARCH! FINAL TEAM TASK! Практические все задания вбирают в себя характеристики проектной работы.

[3] Подробно эти идеи изложены в книге Г. Московиц «Забота и соучастие в классе иностранного языка» (1978).

[4] Актуальным в этом направлении явилась публикация книги «Classroom Dynamics» (22), в которой авторы дают методические рекомендации по созданию положительной атмосферы группы, интересы и качества которой составляют предмет общения, например: понимание различий в учебной стиле, осознание способов работы в группе, сильные стороны группы, индивидуальный вклад, способы преодоления конфликта мнений, стереотипов и кризиса в группе, эмпатия к другим, развитие чувства принадлежности к группе, уверенности, доверия, соучастие и компромисс и т. д.

[5] Придерживаясь культурно-ориентированного варианта коммуникативного подхода, Б. Томалин и С. Стемплески (1994) предлагают следующие аспекты содержания коммуникативных ситуаций: распознавание культурных образов и символов, работа с продуктами культуры, исследование культуры быта, изучение поведения как выражение культуры, средств коммуникации, культурных ценностей и др.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бим И. Л. Творчество учителя и методическая наука // Иностранные языки в школе. – 1988. – №4. – С. 9.

2. Интегративные процессы в подготовке специалиста на основе государственного образовательного стандарта высшего профессионального образования. Тезисы докладов четвертых рязанских педагогических чтений 4-5 февраля 1997. – Рязань, 1997.

3. Лиферов А. П. Глобальное образование – путь к интеграции мирового образовательного пространства.

4. Кейс Р. Интеграция учебного плана: Раздаточные материалы международной конференции «Образовательные стандарты как основа создания учебных планов и программ». – Рязань, 1994.

5. Колкер Я. М., Лиферов А. П., Устинова Е. С. Организация учебного процесса в глобально-ориентированной школе. – Рязань, 1995.

6. Коложвари И. и Сеченикова Л. Как организовать интегрированный урок? // Образование. – 1996. – №4-5.

7. Крючков В. А. Программа по английскому языку. – Рязань, РГПУ, 1997.

8. Крючков В. А. Интеграция учебного опыта. Текст доклада на международной конференции по глобальному образованию. – Нью-Йорк, 1995.

9. Методические рекомендации по интеграции в процессе обучения. Под редакцией М. И. Денисовой. – Рязань, 1991.

10. Проблемы интеграции в естественнонаучном образовании. Тезисы международной научно-практической конференции. – Санкт-Петербург, 1993.

11.Проблемы интеграции в естественнонаучном образовании. Тезисы международной научно-практической конференции. – Санкт-Петербург, 1994.

12. Теория и практика глобального образования. – Рязань, РГПУ, 1994.

13. Шейлз, Дж. Коммуникативность в обучении современным языкам. Совет Европы Пресс, 1995.

14. Шепель Э. Н. Интегированные учебные программы и обучение иностранному языку // ИЯШ. – 1990. – №1.

15. Allright, D. и Bailey, K. M. Focus on the Language Classroom. Cambridge University Press, 1994.

16.Blanton, L. L. и Lee, L. The Multicultural Workshop. A reading and writing program. Heinle & Heinle Publishers, USA, 1994.

17. Bolton, D., Bowen, M., Oxenden, C. и Peterson, L. OK. Oxford Intensive English Course. Oxford University Press, 1995.

18. Bykova, N. Project Work /The best of the English Page. The British Council, Russia, 1997.

19. Carver, T. K. и Fotinos, S. D. A Conversation Book. English in Everyday Life. Prentice Hall Regents. Englewood Cliffs, New Jersey, USA, 1994.

20. Fredericks, A. D., Meinbach, A. M. and Rothlein, L. Thematic Units: An Integrated Approach to Teaching Science and Social Studies. HarperCollins College publishers. USA, 1993.

21. Fried-Booth, D. L. Project Work. Oxford University Press, 1996.

22. Hadfield, J. Classroom Dynamics. Oxford University Press, 1996.

23. Harding, K. и Henderson, P. High Season. English for the Hotel and Tourist Business. Oxford University Press, 1994.

24. Hutchinson, T. Project English. Oxford University Press, 1995.

25. Hutchinson, T. Hotline. Oxford University Press, 1991.

26. Giscombe, C., Reilly, T. И Nolasco, R. 1994. Streetwise. Oxford University Press.

27. Gude, K. и Nolasco, R. Wow. Oxford University Press, 1991.

28. Littlewood, W. 1995. Communicative Language Teaching. Cambridge University Press.

29. Mason, T.C. Integrated Curricula: Potential and Problems./Journal of Teacher Education, September-October 1996, Vol.47, № 4.

30. McLean, C.A. Profile UK. Heinemann, Oxford, 1993.

31. Moskowits, G. Caring and Sharing in the Foreign Language Class: A Sourcebook on Humanistic Techniques. Rowley, Mass.: Newbury House, 1978.

32. Richards, J.C., и Rodgers, T.S. Approaches and Methods in Language Teaching. Cambridge University Press, 1995.

33. Spratt, M., Taylor, L. B. The Cambridge CAE Course. Cambridge University Press,1997.

34. Stevick, E.W. Humanism in Language Teaching. Oxford University Press, 1996.

35. Tomalin, B. и Stempleski, S. Cultural Awareness. Oxford University Press, 1994.

36. Viney, P. и Viney, K. Grapevine. Oxford University Press, 1995.

37. Ward, A. и Whitney, Norman. Open Doors. Oxford University Press, 1994.

38. Henly, E. Focus on American Culture. Regents/Prentice Hall, USA, 1993.

39. Maurice, K. Focus on Business. Regents/Prentice Hall, USA, 1992.

40. McPartland-Fairman, P. Focus on Health. Regents/Prentice Hall, USA, 1993.

41. Stempleski, S. Focus on the Environment. Regents/Prentice Hall, USA, 1993.

42. Duffy, P. Focus on Innovations and Innovators. Regents/Prentice Hall, USA, 1993.

УДК 376.5
ББК 74.200.24 + 74.200.44 + 67.628.402 + 67.518.8

педагогика

СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ ОБЩЕНИЯ НЕСОВЕРШЕННОЛЕТНИХ ОСУЖДЕННЫХ В ПРОЦЕССЕ РЕЛИГИОЗНО-ВОСПИТАТЕЛЬНЫХ МЕРОПРИЯТИЙ

Кандидат педагогических наук
Н. И. Махиборода

Рассматриваются основные направления совершенствования общения несовершеннолетних осужденных в процессе проведения религиозно-воспитательных мероприятий как одной из важнейших составляющих развития проблемы педагогического общения сотрудников и осужденных в воспитательных колониях. Представлены основные подходы к изучению духовно-нравственного становления несовершеннолетних осужденных в воспитательных колониях.

Ключевые слова
Духовное (церковно-богословское) общение, гомилетика, педагогическое общение в воспитательных колониях, «исправление» в религиозно-педагогической литературе

В период построения правового демократического государства большое значение имеет реальное обеспечение прав и свобод человека, в том числе отбывающих наказание в местах лишения свободы. Уважение к человеку, признание его достоинства, самоценности, свободы мысли, совести и поведения являются главной предпосылкой успешного развития общества.

Поэтому важнейшим системообразующим правом, предусмотренным целым рядом международно-правовых документов, официально признанных РФ, является право каждого на свободу мысли, совести и религии [1. С. 80].

Закон РСФСР «О свободе вероисповедания» от 25 октября 1990 г. ознаменовал поражение воинствующего атеизма как государственной идеологии. В ст. 28 Конституции РФ от 12 декабря 1993 г. закреплено: «Каждому гарантируется свобода совести, свобода вероисповедания, включая право исповедовать индивидуально или совместно с другими любую религию или не исповедовать никакой, свободно выбирать, иметь и распространять религиозные и иные убеждения и действовать в соответствии с ними». Возвращение российских граждан к исконным духовным ценностям нашло понимание и поддержку в органах внутренних дел: 30 августа 1996 г. было подписано Соглашение о сотрудничестве Министерства внутренних дел РФ и Русской православной церкви (РПЦ), в котором подчёркивалось, что Россия была страной великой культуры и высокой духовности, а православие являлось духовной основой уникального Российского многонационального государ-

ства. Кроме того, был принят Федеральный закон от 26 сентября 1997 г. № 125 «О свободе совести и религиозных объединениях» (с изм. от 6 июля 2006 г.).

В Концепции развития социальной психологической и воспитательной работы с осужденными в исправительных учреждениях на период до 2010 года особое внимание уделяется дальнейшему укреплению взаимодействия учреждений и органов УИС с религиозными объединениями, поскольку духовно-нравственное воздействие религии на человека всегда было и остается весьма значимым, а в отношении осужденных может стать главным стимулятором их раскаяния и последующего исправления.

Поиск путей совершенствования общения несовершеннолетних осужденных в процессе проведения религиозно-воспитательных мероприятий является сложным и многоаспектным. Исследование позволило провести его по следующим направлениям: общая характеристика духовного (церковно-богословского) общения; характеристика религиозно-воспитательной работы, связанной с проблемой общения в уголовно-исполнительной системе и воспитательных колониях (ВК); коллективный анализ религиозных заповедей, притч, библейских рассказов с последующей разработкой и использованием религиозно-воспитательных настроев, способствующих совершенствованию процесса общения в среде воспитанников и педагогического общения в целом.

Духовное (церковно-богословское) общение – древний вид красноречия, имеющий богатый опыт и традиции. Выделяют проповедь (слово), которую произносят с церковного амвона или в другом месте для прихожан и которая соединяется с церковным действием, и речь официальную, адресованную самим служителям церкви или другим официальным лицам [2. С. 75-76].

Уже в ораторской речи Киевской Руси выделяют два подвида: красноречие дидактическое, или учительное, которое преследовало цели морального наставления, воспитания, и панегирическое, или торжественное, посвященное знаменательным церковным датам или государственным событиям [3. С. 23]. В речах отражается интерес к внутреннему миру человека, источнику его дурных и хороших привычек. В них осуждаются такие пороки, как болтливость, лицемерие, тщеславие, сребролюбие, гнев, гордыня, пьянство, и наоборот, прославляются мужество, мудрость, правда, целомудрие, милосердие, трудолюбие, чувство любви к Родине, чувство национального самосознания.

Замечательные образцы духовного красноречия – «Слово о законе и благодати» Иллариона (XI в.), проповеди Кирилла Туровского (XII в.), Симеона Полоцкого (XVIII В.), Тихона Задонского (XVIII в.), митрополита Московского Платона (XIX в.), митрополита Московского Филарета (XIX в.), патриарха Московского и всея Руси Пимена (XX в.), митрополита Крутицкого и Коломенского Николая (XX в.).

Духовное красноречие изучает наука о христианском церковном проповедничестве – гомилетика. Главное, чем она занимается, – предмет и природа проповеди, существенные черты ее содержания и метода, ее изложение, построение и произнесение, воздействие на паству, место пастырского учительства.

Общаясь с воспитанниками, священнослужители многое узнают из их жизни, что позволяет им совершенствовать собственную воспитательную работу и оказывать влияние не только на общение воспитанников, но и на целостный процесс педагогического общения сотрудников и осужденных.

Вот что рассказывает о судьбах несовершеннолетних осужденных настоятель Знаменского собора Нижегородской епархии (г. Ардатов) отец Михаил Резин – человек, хорошо знакомый с данной проблемой: «На исповеди ребята рассказывают о неописуемых фактах жестокости... От-

чим на глазах у ребенка в пьяном угаре выбивает глаз матери, бьет детей, выгоняет их на мороз... Одного нашего воспитанника будят среди ночи, вставай, там мать твоя повесилась. Входит он в сарай и видит: мать лежит мертвая, уже снятая с петли. Вы представляете себе, что в этот момент происходило в его душе! У другого воспитанника – шрамы на теле: отчим в качестве воспитательной меры использовал изуверский метод: проглаживал его раскаленным утюгом в наказание за какую-то мелкую провинность или просто за то, что он ему надоел. Пьяная оргия изо дня в день разворачивается в доме, спившаяся, совершенно опустившаяся мать приводит каких-то темных людей с улицы, потом начинается очередная оргия разврата, пьянства на глазах у его малолетних братьев, сестер... И единственный выход – это бежать на улицу. Но куда им бежать?» [4. С. 48].

Понятие «исправление» имеет следующую трактовку в религиозно-педагогической литературе: «Исправление в том состоит, чтоб отселе любить то, к чему прежде были холодны, и ненавидеть то, к чему прежде пристрастие имели; чтоб любить вместо гнева – кротость, вместо гордости – смирение, вместо пьянства – трезвость, вместо блуда – целомудрие, вместо зависти — доброжелательство, вместо ненависти – приязнь, вместо скупости – щедродательство, вместо сластолюбия – воздержание, вместо лености – трудолюбие, вместо рассеянности — степенность, вместо бранчливости – миролюбие, вместо пересуд и клевет – доброречие и блюдение чести ближнего, словом, вместо всякого порока и страсти – противоположную добродетель и благорасположение» [5. С. 88].

Знание религиозно-педагогической литературы по проблеме общения помогает более целенаправленно подходить к религиозно-воспитательной работе в уголовно-исполнительной системе в целом и к процессу духовно-нравственного становления несовершеннолетних осужденных в воспитательных колониях в частности. Характеризуя религиозно-воспитательную работу в уголовно-исполнительной системе и ВК, следует отметить, что в настоящее время к процессу общения с осужденными допущены представители различных религиозных конфессий (Русской православной церкви, адвентистов седьмого дня, евангелистских христиан-баптистов, буддистов, мусульманской религии др.). Священнослужители не заменяют непосредственных воспитателей осужденных, а лишь выступают в роли их помощников при организации процесса общения в среде несовершеннолетних осужденных и педагогического общения в воспитательных колониях.

Проблема организации и проведения встреч со священнослужителями заключается не только в их привлечении или не привлечении к воспитательной работе с несовершеннолетними, а в том, что в свое время взамен религии мы ничего не смогли дать подрастающему поколению. Более того, церковью также за многие годы был утрачен ценный опыт общения с осужденными.

Конечно, начинать проведение воспитательной работы по совершенствованию процесса общения в среде осужденных с участием священнослужителей было очень сложно, ибо религия в жизни воспитанников не занимала достойного места. Так, опрос воспитанников Валуйской, Новооскольской, Орловской и Рязанской ВК, на базе которых проводится экспериментальная работа с участием священнослужителей, показал, что религию самым важным в жизни считали всего лишь 2 % осужденных. Длительное наблюдение за совершенствованием общения осужденных в процессе религиозно-воспитательных мероприятий свидетельствует о том, что со временем положение меняется.

Работа священнослужителей непосредственно связана с таким методом воспитания, как педагогическое внушение, суть которого заключается в том, что применяемая ими вечерняя молитва, исповедь как

раз и снимают весь груз отрицательных эмоций, накопленных в течение дня.

На первоначальном этапе общения священнослужителей с воспитанниками им внушаются не какие-нибудь особо религиозные, а именно нравственные, моральные заповеди, тесно связанные с проблемой педагогического общения («не убий», «не укради», «не произноси ложного свидетельства на ближнего твоего» и т.д.), и лишь на следующем этапе внушаются «религиозные заповеди», которые могут привести их на путь веры. В педагогической деятельности с воспитанниками, как показывает практика, мало внимания уделяется именно первоначальному этапу.

В рамках опытно-экспериментальной работы был проведен ряд воспитательных мероприятий с участием священнослужителей. Уже первые нравственные проповеди дали положительные результаты.

Сегодня в ряде ВК накоплен определённый опыт совместной деятельности сотрудников и священнослужителей в духовном и нравственном становлении осужденных. Эта деятельность, как правило, строится на договорной основе. Учреждения, в которых оборудованы молельные комнаты, часовни и другие культовые сооружения, закрепляются за приходами по территориальному признаку. В них устанавливается день посещения священнослужителей, которые, помимо проведения богослужения и религиозных обрядов (крещение, венчание, исповедь и др.), ориентируются на работу с трудновоспитуемыми осужденными [6. С. 42-43].

В Казанской ВК наряду с православной христианской церковью работают представители мусульманской религии, которые проводят с осужденными беседы по истории мусульманства, а всех воспитанников, проявляющих интерес к религии, приглашают после освобождения посетить молодежную мечеть «Сенной базар».

В женских экспериментальных колониях особая роль отводится работе православных священнослужителей. В Рязанской ВК с их помощью в 1999 году была открыта и освящена молитвенная комната. В 2002 году построена и освящена во имя иконы Божьей матери «Умягчение злых сердец» православная церковь. В ВК имеется необходимая духовная литература, проводятся богослужения, обряды крещения, сюда приезжают учащиеся духовного училища, а воспитанницы выезжают в Скорбященскую церковь (г. Рязань). Православная гимназия «Во имя Святого Василия Рязанского» проводит с осужденными занятия по православной этике. В процессе такого общения происходит духовно-нравственное становление личности воспитанников.

В Новооскольской ВК регулярными стали занятия в воскресной школе, изучение Закона Божьего, организация просмотра видеофильмов духовного содержания, проведение различных православных обрядов.

Положительно характеризующиеся воспитанницы посещают Успенский собор в г. Новый Оскол, Холковский монастырь, Духовную семинарию в г. Белгороде. Традиционным стало проведение Дня милосердия. В честь Рождества Христова в колонии проходят праздничные богослужения с участием церковного хора. Силами сотрудников и осужденных организуются выставки технического творчества, посвященные этому празднику.

Беседы о смысле жизни, добре и зле, нравственности помогают осужденным задуматься о будущем, стать милосерднее, добрее, начать новую жизнь. Священнослужители ведут проповеди в воскресных школах, организуют концерты духовной музыки, распространяют религиозную литературу, принимают участие в благотворительной деятельности.

Проводимая священнослужителями работа способствует улучшению морально-психологического климата и общения в среде воспитанников, их духовно-нравственному становлению.

Необходимо отметить, что мероприя-

тия с участием священнослужителей первоначально проводились на недостаточно высоком уровне, не было опыта подобной работы. В настоящее время мероприятия, проводимые священнослужителями, стали для многих ВК традиционными.

В целях усовершенствования методики их проведения, оказания помощи в оптимизации процесса общения в среде воспитанников священнослужители охотно контактируют с сотрудниками колонии, профессорско-преподавательским составом Рязанского государственного университета имени С.А. Есенина, Академии ФСИН России, Академии управления МВД РФ. Анализ результатов данного сотрудничества позволил разработать методические рекомендации по духовно-нравственному становлению воспитанников в процессе педагогического общения.

Если до проведения опытно-экспериментальной работы религиозно-воспитательным мероприятиям отдавали предпочтение только 4 % осужденных в мужских ВК и 7 % в женских, то на заключительном этапе исследования их количество увеличилось соответственно до 15 % и 17 %. Изменили свое отношение к подобным мероприятиям и сотрудники ВК: 72 % из них отмечают целесообразность их проведения, считают священнослужителей своими помощниками в организации процесса педагогического общения с осужденными, хотя на первом этапе опытно-экспериментальной работы в ней согласились участвовать только 15 % сотрудников.

Священнослужители в процессе опытно-экспериментальной работы не ставили перед собой цель вовлечь в религиозно-воспитательные мероприятия большое количество воспитанников. Осужденные участвовали в организации и проведении этих мероприятий на добровольной основе. Ставилась другая цель – изменить личностные качества негативного характера, ценностные ориентации воспитанника, научить его общаться с другими людьми, что способствует совершенствованию процесса педагогического общения сотрудников и осужденных.

Изменение ценностных ориентаций воспитанников состояло в следующем. Если в начале опытно-экспериментальной работы в группах воспитанников, постоянно участвующих в религиозно-воспитательных мероприятиях, планировали освободиться условно-досрочно только 12 % осужденных, то на заключительном этапе – 82 %; занимались самовоспитанием по приобретению навыков и умений правильного общения с другими людьми до проведения этих мероприятий 21 % воспитанников, на заключительном этапе – 54 %.

Улучшилась психологическая атмосфера в группах осужденных по всем составляющим, что благоприятно отразилось и на целостном процессе педагогического общения сотрудников и воспитанников.

В качестве обоснования целесообразности проведения религиозно-воспитательных мероприятий приведем высказывание профессора Московской духовной академии архимандрита Платона (Игумнова): «Православная Церковь учит видеть в каждом человеке образ Божий. Встреча человека с человеком есть всегда событие и даже тайна, в которой открывается истинный смысл общения. Человеческое общение есть общение личности с личностью, подобное общению человека с Богом; оно имеет глубокую бытийную и нравственную основу. Подлинная встреча человека с человеком происходит в стихии его личностного существования и является событием внутри его бытия. Встреча, общение, диалог составляют смысл человеческого существования, непостижимого в своих глубинных основах по образу межипостасного общения Лиц Святой Троицы. Православная восточная традиция всегда умела видеть Бога невидимого в конкретном видимом человеке и в следовании евангельской заповеди всегда учила каждого человека любить ближнего, как самого себя (Мф. 22, 39)» [7. С. 8].

Таким, образом, проведение подобных воспитательных мероприятий позволяет поднять и процесс общения в среде воспитанников, и педагогическое общение сотрудников и осужденных в ВК на новый качественный уровень. Данный аспект совершенствования духовно-нравственного становления воспитанников в процессе педагогического общения в ВК, конечно, нуждается в дальнейшем анализе и переосмыслении, разработке новых технологий, доверительном и тесном сотрудничестве администрации ВК с религиозными организациями.

ПРИМЕЧАНИЯ

1. См.: *Бурьянов С. А.* Государственная политика Российской Федерации в сфере свободы совести на рубеже тысячелетий // Право и политика. – 2000. – № 1.

2. См.: *Кохтев Н. Н.* Основы ораторской речи. – М., 1992.

3. См.: Красноречие Древней Руси. – М., 1987.

4. *Абрамкин В., Литов М.* Малолетка сегодня. – М., 1998.

5. Мудрые советы и мысли Святых отцов // Сб. № 2. – М., 1994.

6. См.: *Данилин Е. М., Наумов С. А., Поздняков В. И.* Совершенствование воспитательной работы с осужденными в ВТК: Учеб. пособие. – М., 1995.

7. *Дронов М.* Талант Общения: Дейл Карнеги или авва Дорофей? – М., 1998.

РЯЗАНСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ ИМЕНИ С. А. ЕСЕНИНА

УДК 37.013
ББК 74.00
Педагогика, методология педагогики, педагогика саморазвития человека

педагогика

К ВОПРОСУ О РЕАЛИСТИЧНОСТИ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ИССЛЕДОВАНИЯ САМОРАЗВИТИЯ ЧЕЛОВЕКА

Кандидат педагогических наук
А. В. Прохоров

Закономерность развития науки и ряд противоречий отечественной педагогики позволили автору сформулировать вопрос о реалистичности педагогического исследования саморазвития человека. Данная проблема рассматривается в статье с позиций междисциплинарного, синергетического, интегративного, целостного, системного, аксиологического и гуманистического подходов. На основе анализа тематического тезауруса в словарях, критического осмысления методологических работ В. И. Загвязинского, В. В. Краевского, А. И. Кочетова и др. источников уточняется содержание понятия реалистичности педагогического исследования саморазвития человека. Даются соответствующие практические рекомендации.

Ключевые слова
Реалистичность, методология педагогики, педагогическое исследование, саморазвитие человека

Дело науки – служить людям.
Л. Н. Толстой

По мере накопления знаний имеющийся опыт периодически подвергается критическому осмыслению. Например, в послевоенный период в Западной Европе педагогическая теория, переживавшая острый кризис своих оснований, анализировалась с позиций необходимости «реалистического поворота» в свете достижений англо-американской философии образования [9. С. 121]. Так периодически происходит и на Всероссийских семинарах по методологии педагогики. Осенью 2007 г. в выступлении В.В. Краевского отмечалось, что современная ситуация в педагогике схожа с той, которая имела место в 1969, а затем в 2001 гг. Снова актуально упорядочение представлений о самой педагогической науке: «Это необходимо делать время от времени, когда количество изменений в различных отраслях научного знания перерастает в новое качество и назревают события, связанные с постепенным переходом к очередному этапу развития научного мышления» [1. С. 98]. В. В. Краевский охарактеризовал изменения методологии педагогики за последние десятилетия. На «классическом» этапе развития педагогической науки определение методологии педагогики дано М. А. Даниловым (1972 г.). «Неклассический» этап

связан с представлением методологии педагогики как методологической деятельности (В. В. Краевский, 1977). На «постнекласическом» этапе логика научно-педагогического исследования дополнена аксиологической моделью (Е.В. Бережнова, 2003) [1. С. 101].

Противоречия, стоящие за фактами обозначения В. В. Краевским этапов методологии педагогики, усиления реалистической тенденции в работах ряда других отечественных психологов и педагогов (В. И. Андреев, А. М. Новиков, А. Б. Орлов, С. Д. Поляков, А. М. Столяренко, Н. Е. Щуркова и др.), неоднозначности определений педагогических понятий; а также противоречие между существующим теоретически зауженным представлением о человеке, его саморазвитии и той целостной реальностью, с которой сталкивается любой педагог-практик, позволили нам сформулировать следующий вопрос. Каким должно быть современное видение реалистичности педагогического исследования саморазвития человека? В условиях модернизации российского образования на гуманистических основаниях эта проблема является весьма актуальной.

Объектом нашего исследования явилось соотношение между педагогической действительностью и её отражением в педагогической науке. А предметом - реалистичность педагогического исследования саморазвития человека. Цель работы заключалась в уточнении определения аналогичного понятия. Решались следующие основные задачи. Критическое осмысление тематического тезауруса в ходе анализа соответствующих литературных источников. Выработка представления о реалистичности педагогического исследования саморазвитии человека. Его аксиологическое обоснование. Подготовка рекомендаций для практики педагогического исследования саморазвития человека.

В ходе данной работы была сформулирована ведущая идея. Реалистичность педагогического исследования саморазвития человека связана с достоверностью и аксиологичностью отражения педагогической действительности в педагогической науке. Приращение научной реалистичности осуществимо совершенствованием представления о предмете исследования и педагогического нормативования на основе междисциплинарного, синергетического, интегративного, целостного, системного, аксиологического и гуманистического подходов.

Основным положением явился следующий тезис. Реалистичность педагогического исследования саморазвития человека, как степень гуманистической истинности получаемых знаний, определяется полнотой и правдивостью модельного отражения данного процесса в зеркале педагогической науки в интересах усиления педагогической поддержки саморазвития человека. К основным базовым моделям педагогического аспекта саморазвития человека относится системное видение категорий «человек», «саморазвитие человека», «педагогический аспект саморазвития человека».

Мы подвергли критическому осмыслению содержание словарных дефиниций «реалистичности», «реализма», и определений тех понятий, которые с ними так или иначе связаны («объект», «объективная реальность», «субъект», «субъективная реальность», «истина» и др.). Это позволило сделать следующие выводы.

Говоря о соотношении между педагогической действительностью и её отражением в педагогическом исследовании в первом приближении, корректнее употреблять именно термин «реалистичность». «Реалистичность» как свойство чего-либо относительно следования принципам реализма [10. С. 689]. Выражения «реализм педагогического исследования саморазвития человека» или «реальность…», как более широкие понятия, также имеют право на существование, но они могут быть связаны с темами других научных разработок.

Есть реальность, действительность, существующая вне и независимо от сознания человека. И есть научное познание, стремящееся быть объективным, реалистичным. Его реалистичность нередко оказывается относительной в силу уровня развития научного субъекта, отдельного учёного, научного коллектива, школы, направления и их возможностей. Что позволяет говорить о степени истинности и ложности гипотез и теорий, когда знания не вполне точно и всесторонне воспроизводят свой объект. В современной логике и методологии науки это связано с понятием правдоподобности [3. С. 466]. Но педагогическая реальность специфична. Поэтому и педагогическая реалистичность, очевидно, не может рассматриваться в прямой аналогии с правдоподобностью.

Уже в факте существования реальности объективной и реальности субъективной заложено противоречие, стимулирующее научное познание. Сверхзадача последнего – приближение одной реальности к другой. Учёный-исследователь, вырабатывая новые знания, не только анатомирует объективную реальность, но он делает её доступной для собственного понимания и всеобщего обозрения при помощи конструирования реальности субъективной. А достоверность последней доказывается теми аргументами, которые существуют в науке на момент проведения исследования, и проверяется временем, другими учёными, социальной практикой. В связи с чем научная картина, представленная на суд общественности, зачастую и корректируется. Ведь для педагогики, как науки нестрогой, подобная Досто-Верность тем более вещь Достаточно Условная.

Нам не удалось найти чьих-либо работ, специально посвящённых вопросу современного видения реалистичности педагогического исследования саморазвития человека. «Реалистичность» - категория методологическая. Из анализа содержания методологических работ А. И. Кочетова («Культура педагогического исследования»,1996 г.) [6], В. В. Краевского («Методология педагогики: новый этап», 2006 г.) [7], В. И. Загвязинского («Методология и методы психолого-педагогического исследования», 2007 г.) [5] следует, что, хотя методология педагогики в целом, как и методология педагогического исследования саморазвития человека, в частности, разработаны основательно, тем не менее, научным сообществом признаётся слабость общепедагогического тезауруса, неоднозначность его базовых категорий (следовательно, и категориальных моделей, отражающих педагогическую действительность). Причём эта вариативность носит не только индивидуальный, но и коллективный характер. Поскольку известно, что научные школы обладают своими объяснительными принципами и конкретными способами организации научных исследований. В любом случае в фундаментальном исследовании теоретическая модель отражает новую теорию, созданную на основе критического осмысления уже имеющихся. Но мы согласны с В. В. Краевским, что в педагогике вряд ли возможно изобретение, например, совсем новых методов обучения. Всё, что можно было открыть, уже открыто. Новизна создаётся за счёт нового структурирования уже имеющихся элементов в соответствии с новыми задачами образования и новыми этапами развития науки. В упомянутом труде В. В. Краевского новый этап развития педагогической науки связан не только с развитием интегративного, целостного и системного подходов, но и с выделением аксиологического компонента в методологии педагогического исследования. Через ценностный, аксиологический подход наука ещё больше гуманизируется. Поскольку ценностный подход превращает классический лозунг исследователей «знания ради знаний» в «знания ради гуманного развития человека». Сверхзадачей педагогики становится развитие человеческой мудрости. Ведь

занимаясь поиском знаний, она теперь вторгается и в сферу морали. Тем самым завершается известный круг диалектического развития, оказавшийся характерным и для научной сферы. Ибо народные мыслители уже давно создали представление об идеальной модели результата развития человеческого познания. Речь идёт о толковании слова «мудрость», как сплава истинных знаний, любви и нравственности [11. С. 380-381]. Современное внедрение аксиологического подхода позволяет утверждать, что реалистичность всякого педагогического исследования, в отличие от понятия правдоподобности, определяется не просто степенью истинности получаемых знаний, а ценностной полнотой и правдивостью отражения их в педагогической теории (отбор знаний на аксиологической основе). Разумеется, в настоящее время речь должна идти не просто об аксиологическом подходе, а и о подходе гуманистическом. Такое повышение реалистичности педагогического исследования не может не способствовать усилению педагогической поддержки саморазвития человека, улучшению его качества. Ведь уже сама идея педагогической поддержки – есть важнейшая гуманистическая ценность. Именно ею должен руководствоваться исследователь для определения педагогической целесообразности использования научно-теоретических знаний при реализации конструктивно-технической функции педагогики.

Идею педагогической поддержки, как педагогической помощи детям в решении их индивидуальных проблем, в российском образовании связывают с именем О. С. Газмана. В настоящее время термин «педагогическая поддержка» используется широко и многозначно. От макроуровня, предполагающего некую политику государства по отношению к своим гражданам, до микроуровня, связанного с межличностными отношениями. Но независимо от контекста употребления, будь то педагогика детства, андрогогика или социальная педагогика, педагогической поддержкой во всех случаях является помощь человеку в его саморазвитии, внутреннем и внешнем. Точнее, педагогическая поддержка – вся внутренняя и внешняя работа (и её результаты) участников педагогической деятельности по содействию успешному целостному саморазвитию субъектов жизнедеятельности.

По А. И. Кочетову, к признакам современной объективной методологии относятся также, в частности, следующие положения. Исследование ориентируется на междисциплинарный подход. Процессы и явления изучаются с позиции их внешней и внутренней обусловленности, развития и саморазвития. Новая педагогическая концепция разрабатывается при одновременном исключении старых, отживших представлений [6. С. 73-76].

Необходимость объединения знаний из различных научных источников в процессе педагогического исследования саморазвития человека не только правило, вытекающее из антропологических рекомендаций К. Д. Ушинского. Современные учёные понимают многомерность человека. Педагог не может охватить всю сумму современных знаний о нём. Поэтому предлагается рассматривать человека конкретно как объект и субъект образовательного процесса (представители феноменологической антропологии и их последователи). Или как субъект-объект жизнедеятельности в целом (А. М. Столяренко).

Наконец современное видение междисциплинарного подхода связано и с общенаучной тенденцией, суть которой была также выражена ещё древними мыслителями в библейских источниках: «Время разбрасывать камни, и время их собирать».

Философской основой интегративного, целостного и системного подходов фактически является синергетический подход. Синергетика (в переводе с греческого языка – «содействие», «сотрудничество») является современной теорией самоорганизации природы, социума и чело-

века. Синергетический подход помогает концептуально осмыслить феномен человека (и его саморазвития), являющегося открытой системой, способной обмениваться энергией, веществом и информацией с окружающей средой.

Интегративный, целостный и системный подходы в нашем исследовательском направлении и суть составляющие философско-антропологического подхода (в своём развитии антропологического). Он, по мнению Л. М. Лузиной, позволяет обрести новое представление о целостном человеке. Ибо в реальном воспитании при ориентации на личность педагог работает только с частичным, но не целым ребёнком [8. С. 18-19].

По данным С. А. Ермолаевой, в конце XX – начале XXI веков антропологический подход дополняется социологическим и культурологическим, так как они «нацеливают исследователя на взаимосвязанные аспекты рассмотрения сложной человеческой реальности» [4. С. 325]. Существуют и другие точки зрения. Мы выделяем только основные методологические подходы, которыми оперируют современные учёные-человековеды. Пример тому – содержание материалов книги Института человека РАН «Многомерный образ человека: на пути к созданию единой науки о человеке» [9].

Педагогическая антропология, исследуя человека и его развитие применительно к педагогической деятельности и интегрируя данные других наук, стремится придать исследовательским результатам целостность и облечь её в определённую систему, что соответствует человеческой реальности.

В этой связи следует ещё раз подчеркнуть, что в ходе педагогического исследования учёными создаются мыслительные конструкты, модели (теоретические, ценностные, нормативные). Поэтому при определении реалистичности необходимо учитывать характер модельного отражения педагогической действительности в зеркале науки (полнота структуры и качество компонентов). В нашем случае речь идёт о педагогическом исследовании саморазвития человека. А по сути, его педагогического аспекта. Словарь иностранных слов определяет аспект (от лат. aspectus – взгляд, вид) как точку зрения, с которой рассматривается какой-либо предмет, явление, понятие, а также как одну из сторон или связей данного явления и перспективу, в которой выступает явление [2. С. 72]. Но педагогический аспект как предмет педагогического исследования превращается уже в модельное поле. Очевидно, что к основным, базовым моделям педагогического аспекта саморазвития человека относится системное видение категорий «человек», «саморазвитие человека» и собственно «педагогический аспект саморазвития человека», включающий предыдущие модели.

Таким образом, повышение уровня реалистичности педагогического исследования осуществимо более качественным, более адекватным педагогической практике теоретическим моделированием на основе междисциплинарного, синергетического, интегративного, целостного, системного, аксиологического и гуманистического подходов.

Итак, если видение педагогической действительности, как картины субъективной реальности, предложенной в ходе предыдущих научных исследований, начинает по тем или иным причинам подвергаться критическому осмыслению очередными, современными субъектами научной деятельности, и это является исторической закономерностью, то вопрос о реалистичности педагогического исследования саморазвития человека становится тем более актуальным и правомерным. Решение этого вопроса позволяет предложить следующие рекомендации для практики педагогического исследования саморазвития человека.

Необходимо использовать междисциплинарный, синергетический, интегратив-

ный, целостный, системный, аксиологический и гуманистические подходы для продуктивного переосмысления понятий «человек», «саморазвитие человека», «педагогический аспект саморазвития человека» и др.

Результатом подобной деятельности должны стать модели, которые, с одной стороны, отвечают современным тенденциям в научной сфере, а с другой стороны, являются ценностными вещами, эффективным средством педагогической поддержки саморазвития субъектов жизнедеятельности.

Полагаем, что проведённая нами работа может иметь продолжение в направлении углубления и корректировки представлений по заявленной тематике. Достижение нового уровня реалистичности педагогического исследования напрямую связано с его методологией, как технологическим инструментом научного познания. Для большего приближения субъективной реальности, предлагаемой отдельными учёными и их коллективами, к реальности педагогически ценностной требуется дальнейшая соответствующая доводка, совершенствование этого инструмента.

ПРИМЕЧАНИЯ

1. Арламов А. А., Почтер Р. В. Проблемы методологии педагогики: постнеклассический период // Педагогика. – 2008. – № 5. – С. 98-103.

2. Большой словарь иностранных слов. – М., 2004.

3. Большой энциклопедический словарь. – М.; СПб., 2000.

4. Ермолаева С. А. Методология превентивной педагогики XX века: антропологический подход к исследованию. – М., 2007.

5. Загвязинский В. И. Методология и методы психолого-педагогического исследования. – М., 2007.

6. Кочетов А. И. Культура педагогического исследования. – Мн., 1996.

7. Краевский В. В. Методология педагогики: новый этап. – М., 2006.

8. Лузина Л. М. Философско-антропологический подход в современной методологии воспитания: Дис. ... д-ра пед. наук. – СПб, 1998.

9. Многомерный образ человека: на пути к созданию единой науки о человеке. – М., 2007.

10. Словарь русского языка: В 4-х т. / АН СССР, Институт рус. яз.: Под ред. А. Л. Евгеньевой. – 2-ое изд., испр. и доп. – М., 1981-1984. – Т. 3. П-Р. – 1983.

11. Толковый словарь живого великорусского языка В. И. Даля. – СПб., 2004.

САНКТ–ПЕТЕРБУРГСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ
ФАКУЛЬТЕТ ПСИХОЛОГИИ

УДК 159.9
ББК 88.4

ПСИХОЛОГИЯ

ОСОБЕННОСТИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМООПРЕДЕЛЕНИЯ СТАРШЕКЛАССНИКОВ

Е. А. Борисова

В статье рассмотрены особенности профессионального самоопределения старшеклассников. Показано соотношение между профессиональной направленностью, мотивами выбора профессии, готовностью к выбору профессии с самоотношением старшеклассника и его смысло-жизненными ориентациями.

Ключевые слова
Профессиональное самоопределение, самоотношение, смысло-жизненные ориентации, мотивы выбора профессии, готовность к выбору профессии

Профессиональное самоопределение в юношеском возрасте – ответственный шаг. Человек не просто выбирает профессию, он в значительной степени предопределяет свой дальнейший круг общения, образ своей жизни. Соответственно, на этом этапе ученики должны уже вполне реально сформировать для себя задачу выбора будущей сферы деятельности с учетом имеющегося психологического и психофизиологического ресурсов, выработать отношение к определенным профессиям, осуществить выбор учебных предметов в соответствии с выбранной профессией.

Можно ли сделать этот процесс управляемым? Ответ на этот вопрос кроется в анализе объективных и субъективных факторов профессионального самоопределения, имеющийся в психолого-педагогической литературе. Обычно к объективным факторам относят:

- систему объективно действующих закономерностей, условия жизни субъекта, среда, воспитание, экономическое окружение и другие.

Субъектные факторы включают:

- возможности субъекта, склонности, интересы, способности, намерения, мотивы, характер, темперамент, задатки и другие стороны личности.

Какая из этих составляющих наиболее значима становится понятной из суждения Л. А. Головей, которая пишет, что «…управление выбором профессии немыслимо без знания личности, ее структуры» и «…управление профориентацией только тогда научно, когда строится с учетом индивидуально-психологических особенностей учащихся, базируется на знании динамической функциональной структуры личности» [5, с. 403].

Профессиональная направленность выступает как системно-образующее ка-

чество личности, определяющее её психологический склад. Именно в направленности выражаются цели, во имя которых действует личность, её мотивы и субъективные отношения к различным сторонам действительности.

В связи с этим С. Л. Рубинштейн писал: «Проблема направленности – это прежде всего вопрос о динамических тенденциях, которые в качестве мотивов определяют деятельность, сами, в свою очередь, определяясь её целями и задачами». [8, с. 385]. Между развитием мотива и овладением деятельностью существуют сложные взаимоотношения. Формирование мотива опережает формирование деятельности, а иногда, наоборот, отстаёт, что сказывается и на результате овладения деятельностью. Каждый период жизни человека приводит к изменению мотивационной сферы.

Адекватная и сформированная мотивация выбора профессиональной деятельности оказывает существенное влияние на успешность профессионального обучения и на продуктивность деятельности. Изучение мотивов выбора профессии школьниками показало, что значительную роль в этом играют советы окружающих: 25% подростков выбирают профессию под влиянием друга, который более самостоятелен, 17% - по совету родителей, 9% - под влиянием средств массовой информации, ещё 9% - руководствуются в выборе малозначительными факторами (например, близость к дому).

Только 40% подростков выбирают профессию, ориентируясь на содержание деятельности, хотя многочисленные исследования показывают, что профессиональные намерения являются более устойчивыми, а овладение деятельностью проходит быстрее и эффективнее, если главной причиной выбора является ориентация на содержание предстоящей деятельности [5, с. 374].

По мнению Верещагиной Л. А. при рассмотрении проблем, связанных с профессиональной мотивацией, вопрос о влиянии мотивации на успешность деятельности является одним из основных. Общепризнано, что от выраженности профессиональных мотивов зависит эффективность деятельности [5, с. 387].

Выборка испытуемых в совокупности составила 458 человек – старшеклассники 9–11 классов 5-ти общеобразовательных школ и гимназий г. Санкт-Петербурга и Ленинградской области, слушатели подготовительных отделений двух вузов. Возраст испытуемых составил 14-17 лет. Среди них 200 юношей и 258 девушек.

Исследование проводилось в несколько этапов: в ноябре – феврале 2005 г., в феврале–марте 2007 г. и в ноябре–декабре 2007 г.

Мотивационная основа профессионального самоопределения, прежде всего, обуславливается смысложизненными ориентациями личности как феномена отражающего общую направленность поведения и деятельности человека. Его содержательная основа предположительно определяется отношением личности к своим возможностям, оценками своих способностей и потребностей, уверенностью в своих силах, то есть различными характеристиками Я-концепции личности [6, с.55].

Именно эти показатели составили ядро исследования личностных характеристик школьника. Для оценки мотивационной направленности и структуры мотивов использовались тест Смысложизненных ориентаций (СЖО) А. Леонтьева - общее название «управляемость жизни» (выражает уверенность в принципиальной возможности самостоятельного осуществления жизненного выбора) [4] и методика «Мотивы выбора профессии» (методика В. Ядова, Н. В. Кузьминой, А. А. Реана, модифицированная Борисовой Е. А.) [7, с. 68-69]. Изучение особенностей Я-концепции старшеклассников проводилось с помощью методики «Самоотношение» С. Р. Пантилеева, В. В. Столин [1]. Особенности готовности к выбору профессии изучались по методике «определение статуса готовности к выбору профессии Мар-

сиа (в адаптации А. Азбель) [2, с. 40-51], а профессиональная направленность старшеклассников по методике Дж. Голланда [3, с. 386-389] а также анкета оптанта.

Проведен статистический анализ эмпирических данных с помощью описательных статистик. Получены значимые различия с помощью t-критерия Стъюдента. Произведена структуризация данных с помощью факторного и корреляционного анализа, что позволило определить характерные личностные особенности школьников, выбирающих свой профессиональный путь и степень готовности к такому выбору.

Наиболее высокий показатель по тесту СЖО по шкале осмысленность жизни выявлен у группы слушателей подготовительных курсов Санкт-Петербургского государственного института психологии и социальной работы (СПбГИПСР) (86 баллов). У них же выявлены самые стабильные баллы (наименьший разброс), что позволяет заключить, что слушатели подготовительных курсов в основном осуществили жизненный выбор. Наиболее низкие значения выявлены в группе учащихся 371 школы (43 балла). Средние значения во всех выборках не ниже нормативного значения (от 95 до 105). Аналогично высокие баллы и наименьший разброс по шкале «обязательность выполнения возложенных обязанностей даже при наличии внутреннего протеста» (направленность на процесс) у представителей слушателей подготовительных курсов СПбГИПСР и филиала Военного училища противовоздушной обороны (ФВУ ПВО), а также у учеников Академической гимназии Санкт-Петербургского государственного университета (СПбГУ). Такой показатель связан, по нашему мнению с тем, что данные старшеклассники уже определились со своим профессиональным будущим и профильность обучения соответствует их выбору.

Оценка особенностей развития Я-концепции учащихся выпускных классов проводилась по шкалам «локус контроль–Я», «локус контроля–Жизнь», аутентичность и самоотношение. Показатель по первой шкале - выражает ощущение успешности осуществления самого себя в повседневной деятельности, т.е. удовлетворенность самореализацией. Самые низкие значения по этой шкале прослеживаются у группы учеников 371 школы (min 7). У этой же группы наблюдается самый большой разброс баллов в шкале (дисперсия 25,96), свидетельствующий о неравномерности распределения уровня развития данного компонента Я-концепции личности по этому показателю. Ученики данной школы либо полностью удовлетворены собственной самореализацией, либо абсолютно ею недовольны. Маргинальность значений по этому показателю показывает неоднозначное значение учебной среды и среды личного общения для достижения успешности учениками этой школы.

Высокие показатели уверенности в себе прослеживаются в группах Академической гимназии и слушателей подготовительных курсов, причем у последних – незначительный разброс по шкале, что подтверждает предположение об однородности данной выборки.

Показатель по шкале «управляемость жизни» («Локус контроля - Жизнь») выражает уверенность в принципиальной возможности самостоятельного осуществления жизненного выбора. Полученные данные дают основание предполагать, что в группе Академической гимназии СПбГУ есть ученики, характеризующиеся высокой степенью неуверенности в себе, несамостоятельностью.

Исследование профессиональной направленности старшеклассников проводилось по методике Дж. Голланда. Дифференцированные результаты по всем группам исследования позволили установить, что для слушателей подготовительных курсов наиболее сильно выражен художественный тип профессиональной направленности, что прослеживается в

среднем значении (9,18) и моде (11). Однако высокий разброс значений (дисперсия 5,9) указывает на неоднородность данного показателя. Также, достаточной высоким является показатель предприимчивого типа профессиональной направленности. Интересным, на наш взгляд является то, что у этого типа профессиональной направленности самое высокое минимальное значение 5, остальные типы от 4 и ниже, что указывает на высокую значимость этой направленности в данной группе. Самым низким в этой группе является показатель реалистичного типа (несоциального). В целом это подтверждает правильность выбора профессии этой группой, стремящейся получить профессию социального работника или практического психолога.

Похожие результаты получены и по группе школьников, обучающихся в школе № 7 г. Гатчины и № 371 г. Санкт-Петербурга. У них сильно выражены художественный и предприимчивый типы среднее значение соответственно по 9, 48 и 9,2 баллов. Такой показатель указывает на высокую творческую активность данной группы, направленность на деятельность. Менее всего выражены типы реалистичный и социальный. Обе школы являются общеобразовательными, возможно именно поэтому среди данной выборки практически не проявился интеллектуальный тип профессиональной направленности, как, например, в Академической гимназии СПбГУ. У гимназистов наиболее сильно выражены предприимчивый (G5) и интеллектуальный тип (G2) профессиональной направленности личности – среднее значение соответственно 9,4 и 8,4 балла. Минимальное значение по этим школам G5 – 6 баллов и G2 – 5 баллов – также указывают на высокую значимость данного типа в настоящей выборке. Реалистическая профессиональная направленность учащихся школы № 7 и школы № 371 отражает их, склонность к занятиям конкретными делами, предпочтение деятельности приносящей конкретные, ощутимые результаты для себя и для других. Их не пугает физический труд, в большей степени эти школьники интересуются работой с техникой, требующей практического склада ума. Сильная сторона склада характера ребят данной группы - практическая исполнительность.

Интеллектуальная профессиональная направленность учащихся Академической гимназии СПбГУ, среди которых преобладают учащиеся математического класса, предполагает наклонности к теоретизированию, познавательная деятельность приносит эмоциональное удовлетворение и удовольствие, что изначально заложено в выборе данного учебного заведения и профессиональной области.

Социальная профессиональная направленность проявилась у слушателей подготовительного отделения СПбГИПСР. Социальный тип предполагает склонности к общению с людьми, профессиональному педагогическому и специальному (психологическому) взаимодействию. Эмоциональное удовлетворение и удовольствие приносит общение с людьми.

Интересным является то, что предприимчивый тип профессиональной направленности достаточно актуален для всех групп экспериментальной выборки (среднее значение выше 8 баллов). Очевидно, речь идет о социальном запросе общества, желание получать достойную оплату при любой профессии независимо от области ее принадлежности.

Анализ средних значений по результатам исследования мотивов выбора профессии показал, что преобладающие мотивы во всех выборках приблизительно одинаковые. Можно отметить некоторое преобладание мотивов «Требует общения с разными людьми», «Дает возможность приносить пользу людям», «Способствует умственному и физическому развитию», «Является престижной», «Позволяет сразу получить хороший результат труда для других», «Позволяет использовать

профессиональные умения вне работы» у группы слушателей подготовительных курсов СПбГИПСР и ФВУ ПВО. У этой же группы наблюдаются более низкие, по сравнению с другими группами показатели мотивов «Нравится родителям», «Является высокооплачиваемой», «Позволяет работать близко от дома», «Единственно возможная в сложившихся обстоятельствах». Хотя есть и определенные различия. Так, например, у группы слушателей подготовительных курсов СПбГИПСР «индивидуальные и социальные» мотивы выше, чем в остальных выборках. В школе № 7 (г. Гатчина, Ленинградской области) «социальные» мотивы ниже, чем в других выборках.

Вторым этапом нашего исследования было выявление статусов готовности к выбору профессии старшеклассниками и особенностей мотивационной основы этого выбора. Под статусом готовности мы понимали состояние, характеризующее степень определенности профессионального выбора, степень его законченности относительно выбора одной из множества альтернатив дальнейшего профессионального развития. Анализ данных исследования по методике «определение статуса готовности к выбору профессии» показал следующие результаты. В представленной выборке преобладают статусы «моратория» и «достигнутый». Это говорит о том, что в большинстве своем старшеклассники находятся либо в поиске (статус «моратория»), либо достаточно четко определены в профессиональной сфере (статус «достигнутый»). Высокий разброс по данным показателям говорит о неоднородности данной выборки.

Достигнутый статус отражает высокую степень профессионального самоопределения старшеклассника. Он готов совершить осознанный выбор профессии. Этот статус характерен для старшеклассников, у которых мотив профессионального выбора определяется четким представлением о своей личностной направленности, т.е. они соотносят будущую профессию со своими способностями, возможностями, видят в ней перспективы личностного роста и развития или возможности занятия социально активной жизненной позиции. В этом случае школьники ориентированы в профессиональном выборе на возможность приносить пользу людям, быть результативным для других, использует профессиональные знания, умения, навыки вне профессиональной деятельности. Таким образом, среди школьников с достигнутым статусом готовности к выбору преобладают эгоцентричный или социально-ориентированный мотив установок.

Чаще всего такие школьники характеризуются интеллектуальным или исследовательским типом профессиональной направленности, которая требует абстрактного склада ума, способностей к анализу и систематизации информации, широкого кругозора. Стремится занять независимую профессиональную позицию, обусловленную высоким уровнем самопонимания, самопринятия, самоуважения.

Таким образом, можно сказать, что достигнутый статус готовности к выбору обусловлен с одной стороны четким пониманием собственных целей и потребностей, а с другой – независимой жизненной позицией, уверенностью в собственных силах и возможностях.

В противовес диффузному статусу, характерному для учащихся, которые не имеют прочных профессиональных целей и планов, профессиональных убеждений и, при этом, не пытаются их сформировать.

Мотивы школьников в неопределенном статусе готовности, отрицательно коррелируют с мотивами, присущими старшеклассникам с достигнутым статусом.

Они не ориентируются в выборе профессии на собственные способности, на результат деятельности для других и привлекательность профессии. Значимыми мотивами для них оказывается только один. Они хотели бы, чтобы их будущая профессия способствовала умственному

и физическому развитию.

Такой мотив, например, связан с отсутствием четко сформированных жизненных целей и планов на будущее. Такая позиция часто характерна не только при выборе профессии старшеклассника, но и при построении жизненных перспектив вообще. Как писала И. В. Дубровина, для многих старшеклассников будущее – это не определенным образом сформированное настоящее, а нечто отсроченное во времени, не имеющее четко определенных границ и форм.

Вторым аспектом данной мотивационной позиции может быть не достаточно высокий уровень эмоционально позитивного отношения старшеклассника к себе. Школьникам с диффузным статусом профессиональной готовности не достаточно хорошо понимать себя, свои особенности, мотивы поведения, они не ждут положительного отношения от других. Отрицательные корреляционные связи между диффузным статусом готовности и «Локус контролем – Я» отражает не уверенность подростка в собственных силах, отсутствием свободы выбора, и возможно в свои силы при осуществлении контроля над собой. Выявлена сильная отрицательная корреляционная зависимость со шкалами – «ожидание положительного отношения других» и менее сильная со шкалой «социальные» мотивы, т.о. можно предположить, что межличностные взаимоотношения не значимы для старшеклассников находящихся в диффузном статусе готовности к выбору профессии.

Нами был получен достаточно закономерный результат при определенной мотивационной направленности старшеклассников в предрешенном статусе готовности к профессиональному самоопределению. Интересным представляется общий низкий показатель по шкале «предрешенный», характерный для всех групп старшеклассников, принимавших участие в исследовании. В целом это указывает на то, среди учащихся достаточно мало старшеклассников (6, 7%), опирающихся в своем профессиональном выборе на установки окружающих. В основном подростки самостоятельно и осознанно делают свой профессиональный выбор.

Отрицательная корреляция предрешенного статуса с мотивом «способствует умственному и физическому развитию» показывает, что старшеклассники с такой позицией профессионального самоопределения в минимальной степени ориентированы на свои интересы и способности, а также возможности личностного роста в контексте профессиональной деятельности. Кроме того, предрешенный статус ни по одному из показателей не связан с показателями особенностей развития Я-концепции школьника. Это позволяет предположить, что такие характеристики личности как самоотношение, самопринятие, самоуважение оказываются незначимыми в профессиональном самоопределении этого статуса. Минимальная роль компонентов Я-концепции личности при предрешенном выборе профессии может привести к рассогласованию личностной и профессиональной позиции в последующем обучении. Ощущение собственной неспособности к данному виду деятельности или чуждости выбранной профессии своим интересам, ценностям и идеалам в будущем может создать ощущение неудовлетворенности собой, своим выбором с последующим отказом от данного вида профессиональной деятельности и сменой профессиональной ориентации.

Статус моратория отражает существование профессиональных интересов у школьников, однако их наличие сопровождается отсутствием четко сформированных смысложизненных ориентаций (отрицательная корреляция по шкале «Цели» опросника СЖО). Цели этих школьников не имеют реальной опоры в настоящем и не подкрепляются личной ответственностью за их реализацию. Возможно, такая смысложизненная неопределенность связана с тем, что для старшеклассников находящихся в статусе

моратория профессионального самоопределения характерны невысокие показатели «Локуса контроля–Я». Т. е., как и школьники с диффузным статусом, эти подростки не считают себя сильной личностью, обладающей достаточной свободой выбора, чтобы построить свою жизнь в соответствии со своими целями и представлениями об ее смысле. Во многом такие старшеклассники в ситуации выбора полагаются на судьбу и внешние обстоятельства.

Итак, резюмируя основные положения по проблеме личностного самоопределения и, в частности, профессионального самоопределения можно сделать следующие выводы:

· личностное самоопределение – это процесс, связанный с формированием внутренней позиции взрослого человека, с осознанием себя как члена общества, с необходимостью решать проблемы своего будущего и в первую очередь профессионального будущего;

· личностное самоопределение как явление возникает на границе подросткового и раннего юношеского возраста;

· личностное самоопределение имеет ценностно-смысловую природу, включающую активное определение своей позиции относительно общественно выработанной системы ценностей, определение на этой основе смысла своего собственного существования; обретение человеком своего ценностно-смыслового единства и его реализация;

· существенной особенностью личностного самоопределения является его ориентированность в будущее, причем различаются два вида будущего: смысловое и временное будущее;

· личностное самоопределение лежит в основе процесса жизненного самоопределения, оно детерминирует развитие всех других видов самоопределения (социального, профессионального, семейного, религиозного и др.);

· итоговым продуктом личностного самоопределения является «Я-концепция» и, в частности, «Я-профессиональное», выступающая как динамическая система представлений человека о самом себе, в которую входит как собственно осознание своих физических, интеллектуальных и других качеств, так и самооценка, а также субъективное восприятие влияющих на личность внешних факторов.

ПРИМЕЧАНИЯ

1. Бодалев А. А., Столин В. В. Общая психодиагностика. – СПб.: Речь, 2006. – 448 с.

2. Грецов А. Г. Выбираем профессию. Советы практического психолога. – СПб.: Питер, 2005. – 217 с.

3. Елисеев О. П. Практикум по психологии личности – СПб: Питер, 2003. – 512 с.

4. Леонтьев Д. А. Тест смысло-жизненных ориентаций (СЖО). – М.:«СМЫСЛ»,1992– 16 с.

5. Практикум по общей, экспериментальной и прикладной психологии / В. Д. Балин, В. К. Гайда, В. К. Гербачевский и др. Под общей ред. А. А. Крылова, С. А. Маничева. – 2-е изд., доп. и перераб. – СПб.: Питер, 2005. – 560 с.: ил. – (Серия «Практикум по психологии»).

6. Практикум по психологии менеджмента и профессиональной деятельности: учеб. пособие / Под редакцией Г. С. Никифорова, М. А. Дмитриевой, В. М. Снеткова. – СПб: Речь, 2003. – 448 с.

7. Реан А. А., Коломинский Я. Л. Социальная педагогическая психология. – СПб.: ЗАО «Издательство «Питер»», 1999. – 416 с. – (Серия «Мастера психологии»).

8. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии. – СПб: Издательство «Питер», 2000. – 712 с.: ил. – (Серия «Мастера психологии»)

УДК 159.9
ББК 88.1 + 88.373

ПСИХОЛОГИЯ

СОЦИАЛЬНО-КУЛЬТУРНЫЕ ПРЕДСТАВЛЕНИЯ О ГЕНДЕРНЫХ ОБРАЗАХ В ПСИХОЛОГИИ (В ПАМЯТНИКАХ ЛИТЕРАТУРЫ АНТИЧНОСТИ И СРЕДНЕВЕКОВЬЯ)

И. А. Касимова

В статье исследуется проблема формирования гендерных образов в исторической перспективе. Для анализа использованы памятники письменности античного периода: мифы, легенды, произведения философов Платона («Государство», «Пир», «Законы») и Аристотеля («Политика»). А также произведения средневековых авторов: поэтов У.Шекспира, Л. Камоэнса, родоначальников утопического социализма Т. Мора («Утопия»), Т. Кампанеллы («Город Солнца»). Автор рассматривает представленные в данных произведениях психологические образы мужчин и женщин как феномен зарождения и развития в научной мысли категории «гендер» (социальный пол как продукт культуры). Анализируются характеристики маскулинности и фемининности, а также андрогинности.

Ключевые слова
Гендер, гендерные представления, гендерные образы, маскулинность, фемининность, андрогиния, античность, Средние века

Несмотря на то, что термин «гендер» (социальный пол как продукт культуры) появился в научном дискурсе сравнительно недавно (в 1975 году), сегодня эта дефиниция является одной из самых обсуждаемых категорий в исследованиях различных областей научного познания – философских, социологических, психологических, демографических, исторических, антропологических и многих других. Как в обыденной речи, так и в научном дискурсе, отличное от прежней категории «пол» (биологические различия между мужчинами и женщинами) использование категории «гендер» несёт новые нюансы в понимании сущности общественно-культурных взаимоотношений между представителями обоих полов. С введением в научный лексикон понятия «гендер» изменяется ракурс рассмотрения вещей и явлений, по-иному ставятся акценты. Появление в науке данной категории знаменует собой углубление человеческого познания, ещё одну ступень в постижении человеком самого себя и окружающего его мира. В этой связи «гендер» был включен в научный контекст, прежде всего для того, чтобы подчеркнуть не природную, а социокультурную причину межполовых различий. Гендер понимается «как социально сконструированные

роли и социально освоенные модели поведения и ожиданий, которые связываются с представлениями о женщинах и мужчинах» [1. С. 3].

Для того чтобы в полной мере продемонстрировать изменение и развитие гендерных представлений о мужчинах и женщинах, необходимо провести анализ того, как человечество формировало эти образы в исторической перспективе. Не вызывает сомнений, что трансформация представлений о гендерном психологическом статусе – это длительный процесс: в социуме веками рождались и сменяли друг друга представления о поведении, характеристиках, сознании обоих полов. Однако определенно говорить о каких-либо психологических гендерных образах можно только опираясь на дошедшие до нашего времени культурные памятники письменности.

Первые гендерные образы и социальные представления о мужчинах и женщинах встречаются в древнегреческих источниках: мифах, легендах и произведениях философов. В греческом мифологическом пантеоне отдельные образы великих богов различного происхождения сблизились между собой, породнились, выстроились в иерархический ряд во главе с «отцом богов и людей» *Зевсом* и его супругой *Герой*. Эта главная супружеская пара Олимпа являет собой яркий пример того, как представляли себе люди древнего мира отношения между мужчиной и женщиной. «Царь Зевс сидит на высоком золотом троне. Величием и гордо-спокойным сознанием власти и могущества дышит мужественное, прекрасное лицо Зевса […]. Зевс чтит свою жену; почетом окружают Геру, покровительницу брака, все боги Олимпа. Когда, блистая своей красотой, в пышном наряде, Гера входит в пиршественный зал, все боги встают и склоняются перед женой громовержца» [2. С. 15]. Гера является воплощением женского гендера: покровительствует браку, охраняя святость и нерушимость брачных союзов, посылает супругам многочисленное потомство и благословляет мать во время рождения ребенка. В ее образе присутствует как мужское начало (она также могуча, как и Зевс, – повелевает громами и молниями), так и женское – у нее прекрасная внешность, она облечена в роскошные одежды и сияет своей красотой среди богов Олимпа. Подчеркивается, что все боги, в том числе и Зевс, чтят Геру. Но при ссорах с мужем, когда Гера возражает ему и спорит с ним на советах богов, ей грозит наказание: «Она помнит, как сковал ее Зевс золотыми цепями, повесил между землей и небом, привязав к ее ногам две тяжелые наковальни, и подверг бичеванию» [3. С. 24.]. У этой пары в мифологии сложились свои, вполне человеческие семейные отношения, где присутствуют уважение и ревность, гнев и любовь. Зевс и Гера – это истинные воплощения в Древней Греческой мифологии маскулинных и феменинных качеств. Все остальные боги и герои только дополняют эти мощные образы.

Боги-мужчины греческого пантеона в полной мере наделены маскулинными качествами: неистовством, агрессивностью, недюжинной физической силой, владением каким-либо ремеслом или знанием. Например, *Арес*, сын Зевса – свирепый и грозный бог войны, несущий гибель и разрушение. Неистово он носится среди грохота оружия, криков и стонов сражающихся, в сверкающем вооружении, с громадным щитом. Он торжествует, когда сразит своим мечом воина, и хлынет на землю горячая кровь поверженного. *Гефест* – бог огня и кузнечного дела – не отличался физической красотой, был некрасивым и хромым. Однако в мифологии подчеркивается его мужская мощь: могучие руки, широкая грудь, мускулистая шея, а также его мастерство в кузнечном деле. В Гефесте сочетаются качества как мужского (мощь и грозность), так и женского гендера (привет-

ливость, добродушие, миролюбие).

Интересной в контексте гендерного анализа представляется фигура древнегреческого героя *Геракла*, сына Зевса и Алкмены, который должен был совершить двенадцать подвигов, чтобы получить бессмертие. Его учили читать, писать, петь и играть на кифаре. Но в науках и музыке Геракл не достиг таких успехов, как в настоящих мужских занятиях: борьбе, стрельбе из лука и умении владеть оружием. Еще, будучи юношей, он убил грозного льва, снял с него шкуру и носил ее на своих плечах как символ своей силы и могущества. Ярко выписан величественный портрет Геракла, где подчеркивается его мужское начало: «Ростом он был на целую голову выше всех, а сила его далеко превосходила силу человека. Никто не был равен Гераклу в военных упражнениях, а луком и копьем владел он так искусно, что никогда не промахивался» [4. С. 161].

Богини Олимпа отличаются женственностью, красотой, способностью заботиться о людях. Так *Артемида* – сначала покровительница животных, потом – плодородия, деторождения и врачевания – заботится обо всем, что живет на земле: о людях, домашнем скоте, о диких зверях. Она благословляет рождение, свадьбу и брак. Однако наряду с женственной внешностью эта богиня способна проявлять и яростный гнев, от которого она становится еще прекраснее: «Прекрасная, как ясный день, с луком и колчаном за плечами, копьем в руках, весело охотится Артемида в тенистых лесах и залитых солнцем полях. Не спастись от ее не знающих промаха стрел ни пугливому оленю, ни робкой лани, ни разъяренному кабану» [5. С. 41].

Афину, хранительницу городов, позже – покровительницу науки, в мифологии описывают так: «[…] вышла на свет из головы громовержца могучая воительница богиня Афина-Паллада. В полном вооружении, в блестящем шлеме, с копьем и щитом предстала она […]. Грозно потрясла Афина своим сверкающим копьем. Воинственный клич ее раскатился далеко по небу и до самого основания потряс Олимп» [6. С. 46]. Афина так же, как и Артемида, объединяет в себе женские и мужские качества: наряду с грозным военным видом она прекрасна и величественна, сияет дивной небесной, мощной красотой, ее глаза горят мудростью. Она покровительствует, с одной стороны, героям Греции, дает им мудрые советы и помогает во время опасности, а, с другой – учит людей ремеслам, а девушек – рукоделию.

Пожалуй, только *Афродита*, богиня любви, наделена в мифах исключительно феминными качествами: «Когда она идет в блеске своей красоты, в благоухающих одеждах, тогда ярче светит солнце, пышнее цветут цветы. Дикие звери бегут к ней из чащи леса, к ней стаями слетаются птицы […]. Спокойно идет среди диких зверей Афродита, гордая своей лучезарной красотой […]. Одевают богиню в роскошные одежды, причесывают ее золотые волосы, венчают ее голову сверкающей диадемой» [7. С. 57]. В мифах Афродита являет собой воплощение вечной юности, красоты и любви.

Вообще в античной и большинстве других языческих цивилизаций соблюдается паритет полов: мужские и женские божества равноправны. Более того, во многих отношениях женщины обладают особым могуществом. Например, хотя Зевс и посылает людям счастье и несчастье, все же судьбу людей определяют неумолимые и суровые богини судьбы – мойры, живущие на Олимпе. Судьба самого Зевса также в их руках. Даже при заявленной ведущей роли мужского начала божества-женщины противостояли мужской власти и зачастую одерживали победу (богиня победы Ника).

Особенности демократии в **Древней Греции** (IV в. до н. э.) породили внимательное отношение к человеку, его позна-

вательным, нравственным, душевным качествам. Поэтому именно произведения Платона (428–348 гг. до н.э.) «Государство», «Пир», «Законы» и Аристотеля (384–322 гг. до н.э.) «Политика» не менее важны при изучении представлений о гендере как о социально-культурном феномене.

В «**Государстве**» Платон делит общество на три класса, из которых должен состоять идеальный Город: 1) крестьяне, ремесленники и купцы; 2) стражи; 3) правители. Задача низшего класса – умножать богатство, заботиться о материальных нуждах общества. Правители получают воспитание, которое соединяет практические знания с освоением философии, что в итоге должно привести к максимальному познанию Блага. Стражи должны получить соответствующее воспитание и образование и обязаны служить государству. В связи с последними он уделил много внимания роли женщин в идеальном государстве. Сначала он, примеряя на женщин мужскую работу, ставит вопрос: «[…] считаем ли мы, что сторожевые собаки-самки должны охранять то же самое, что охраняют собаки-самцы, одинаково с ними охотиться и сообща выполнять все остальное, или же они не способны на это, так как рожают и кормят щенят, и, значит, должны неотлучно стеречь дом, тогда как на долю собак-самцов приходятся все тяготы и попечение о стадах?» И тут же отвечает: «Все это они должны делать сообща. Разве что мы обычно учитываем меньшую силу самок в сравнении с самцами» [8. С. 246].

Далее Платон рассуждает о том, что во всех занятиях мужчины все-таки превосходят женщин: «этот пол во всем уступает тому». Однако в идеальном государстве необходимо учитывать способности, как мужчин, так и женщин: «…одинаковые природные свойства встречаются у живых существ того и другого пола, и по своей природе, как женщина, так и мужчина могут принимать участие во всех делах[…]» [9. С. 251]. В диалогах герои приходят к выводу, что женщина при условии, что у нее есть необходимые природные задатки, может наравне с мужчинами стать воином: «Для того чтобы женщина стала стражем, обучение ее не должно быть иным, чем воспитание, делающее стражами мужчин, тем более что речь здесь идет об одних и тех же природных задатках» [10. С. 253]. Платон считает, что стражам необходимо получить образование не только в гимнастике, но и музыке для укрепления в их душе таких качеств, которые питают выносливость и мужество.

Позже ученые назовут «Государство» – шедевром Платона, итогом его размышлений: «Построить Город-Государство означает познать до конца человека и его место в универсуме» [11. С. 125]. Таким образом, поиск в социуме места для обоих представителей гендера (сообразно их природным и психологическим наклонностям) – важная тема в этом произведении.

В **«Пире»** Платон воспроизвел древнегреческий миф о предках людей – андрогинах (от греч. *andros* – мужчина, *gyne* или *gynaikos* – женщина). Люди того времени, как говорит легенда, были трех родов – мужчины, женщины и андрогинны, обладавшие признаками обоих полов, имеющие по два лица, четыре руки, четыре ноги. Зевс наказал андрогинов за гордость, разрубив каждого вдоль, повернув лица и половые органы в сторону разреза. Теперь эти люди ищут утраченную половинку, и когда эти половинки находят каждая свою, возникает эрос – любовь. Русский философ Н.А. Бердяев (1874–1948) пишет, что наиболее полное и высокое учение о человеке может быть построено только на основе мифа об андрогине. Современный человек также имеет андрогинную, бисексуальную, мужеженственную природу, именно так его создали боги. По мнению Бердяева, истоки всех человеческих проблем в том, что человек-андрогин утратил целостность. Как показа-

но ниже, исследователи Средних веков также использовали андрогинный образ как модель совершенного человека. Н.А. Бердяев в своем произведении «Философия свободы; смысл творчества» пишет, что в каждом индивидууме живет андрогин – сплав мужского и женского, а вершиной этого сплава является Абсолютный Человек – Иисус Христос. « Он вновь соединил мужское и женское в единый андрогинный образ и стал «муже-девой» […]. Человек погиб бы безвозвратно, если бы андрогинический образ в нем исчез окончательно» [12. С. 405]. Бердяев утверждает, что каждая клетка человека несет в себе андрогинную информацию и подобие Божье, искаженное разделением на мужское и женское, и что в будущем человечество ожидает подлинный андрогинизм.

Женщины и мужчины, частью которых раньше были женщины, не удостаиваются положительной оценки Платона. Мужчин же, представляющих половинку прежнего мужчины, влечет ко всему мужскому еще с детства. Он считает, что это самые лучшие из мальчиков и из юношей, ибо они от природы самые мужественные и храбрые. Как правило, в зрелые годы только такие мужчины обращаются к государственной деятельности. Таким образом, Платон здесь отражает гендерные социальные нормы того времени, приветствующие однополую любовь между мужчинами, которые наделяются самыми ценными и социально одобряемыми качествами.

Положительную оценку женской природе он дает в диалоге Сократа и Диотимы, где возникает образ вселенского женского творческого начала: все люди беременны как телесно, так и духовно. Соитие мужчины и женщины есть божественное дело, проявление бессмертного начала в смертном существе.

В **«Законах»** Платон делает окончательный вывод о гендерном предназначении мужчин и женщин своего времени: «Следует признать, что все величавое и склоняющееся к смелости имеет мужественное обличье, то же, что тяготеет к скромности и благопристойности, более сродни женщинам» [13. С. 282].

Аристотель вслед за своим учителем занимался вопросами государственного устройства, он хорошо усвоил платоновские принципы, однако относился к ним критически. В «**Политике**» организация семьи сравнивается с организацией государства и подробно анализируется Аристотелем. В семье, как и в государстве, присутствует иерархия отношений. Выше всех в этой иерархии стоит хозяин, мужчина – глава семьи. «Власть господина в семье – монархия (ибо всякая семья управляется своим господином монархически), власть же государственного мужа – это власть над свободными и равными» [14. С. 386]. Аристотель показывает три типа отношений мужчины в семье: господские отношения – с рабами, брачные – с женой, отцовские – с детьми. «Власть мужа над женой можно сравнить с властью политического деятеля, власть отца над детьми – с властью царя. Ведь мужчина по своей природе, исключая лишь те или иные ненормальные отклонения, более призван к руководительству, чем женщина, а человек старший и зрелый может лучше руководить, чем человек молодой и незрелый» [15. С. 398]. Аристотель считает, что возможность принимать решения у женщины лишена действенности, у ребенка способность принимать решения находиться в неразвитом состоянии, рабу же вообще не свойственно принимать решения.

К словам поэта «убором женщине молчание служит» Аристотель всецело присоединяется и считает это добродетелью, но к мужчине это никак не применимо. Он полностью согласен с Платоном в том, что женщина может получать такое же воспитание, как и мужчина, и участвовать вместе с ним в походах. Однако Аристотель настаивает на том, что истинное

предназначение женщин – деторождение, чтобы «противодействовать малолюдству» [16. С. 430].

В **Средние века** (XI–XIV вв.) наблюдался спад внимания к человеку в связи с новой социальной ситуацией, проповедовавшей жесткую идеологическую настроенность, схоластику, психологическую и социальную закрытость. **Эпоха Возрождения** (XIV–XVII вв. От итал. Rinascimento, во французской форме – «Ренессанс» – духовное обновление, подъем культуры после упадка, идейной основой которой был гуманизм) демонстрирует вновь возродившийся интерес к человеку, его внутреннему миру. Мыслители Возрождения полагали, что они очищают античную картину мира от воззрений «средневековых варваров». Новые философы вновь обращаются к Аристотелю, который теперь является символом духовной свободы, и продолжают его мысль о возможном равноправии мужчин и женщин. Человек ощущал себя центром направленных во вне духовных сил, которые воплощались в реальные, чувственные ценности. В области искусства эта эпоха была ознаменована появлением плеяды замечательных писателей и поэтов (Сервантес, Лопе де Вега, Шекспир, Камоэнс, Петрарка и др.), произведения которых дошли до наших дней как бесценные памятники литературы, сохранившие гендерные портреты средневековья. Это время принято называть «Золотым веком».

В наши дни и современные исследователи, и обыватели активно используют понятия, дошедшие из средневековых памятников литературы и искусства: «Куртуазная любовь», «Рыцарь» и «Прекрасная Дама», которые помогают погрузиться в исторический контекст той эпохи.

Рыцарь – в гендерной системе особый тип маскулинности, обладающий рыцарским этосом [17. С. 197]. Это мужчина, который был возведен в рыцарское достоинство своим сюзереном, давал присягу, опоясываясь при этом мечом. Сущность социального содержания понятия рыцарь неразрывно связана с понятием воин, которому присущи физическая привлекательность, достойная одежда и доспехи, сила, стремление к славе, мужество, щедрость. Он должен быть храбрым, верным, заботиться о слабых, обязан был воевать лишь за правое дело, сражаться на турнирах за даму сердца. Отношение к даме стало необходимым компонентом рыцарского образа в позднее средневековье и остается таковым до сих пор. Быть влюбленным в какую-либо женщину одного с ним социального круга относилось к обязанностям рыцаря. Он должен был выражать заботливость, обожание и верность, готовность встать в любую минуту на защиту чести своей дамы. Из этого гендерного (и, возможно, несколько мифологического) образа появилось в современном обществе такое понятие как «рыцарское поведение» по отношению к женщине, состоявшее из преклонения, почитания и уважения к любой женщине только потому, что она таковой является. Однако романтические отношения рыцаря и дамы в Средние века не могли трансформироваться в брак, это, как правило, отношения до или вне брака.

В литературных памятниках (в рыцарских романах, песнях, поэмах, сонетах) изображены благородные герои, «рыцари без страха и упрека». Если верить данным сочинениям, существовал своего рода кодекс рыцарского поведения, основанного на чести:

«Я бил, колол, сражал, крушил, громил,
Мстил тем, кто зло творит, живет обманом,
И ловкостью, отвагой, пылом бранным
Всех странствующих рыцарей затмил.
Хранил я верность, той, кому был мил;
Как с карликом, справлялся с великаном;
С оружием прошел по многим странам
И честь свою нигде не посрамил» [18. С. 41].

Согласно этому предписанному своду правил, рыцарь беззаветно предан Богу, верно служит своему сеньору и Прекрасной Даме, заботиться о слабых (включая духовных лиц, сирот, вдов, обездоленных), неизменно соблюдает все клятвы и обязательства. Кодекс чести не был литературным вымыслом, однако в позднем средневековье для рыцарей не менее характерна была грубость нравов: рыцарь мог ограбить и убить чужих крестьян, притеснить неблагородных или простолюдинов. Таким образом, существовало противоречие между жестоким бытом рыцарства и декларируемыми идеалами чести и достойного поведения. Также в позднее средневековье церковь осуждала турниры и запрещала хоронить погибших на них в освященной земле, не благоволила любовным отношениям между рыцарем и Прекрасной Дамой, строго говоря, запрещала открытое проявление любых человеческих чувств.

В Средние века между членами аристократического сословия было широко распространено такое явление как *куртуазная любовь* (от франц. *courtois* – учтивый, рыцарский, придворный) – «утонченная любовь», форма внебрачных отношений между мужчиной и женщиной (Рыцарем и Прекрасной Дамой), предполагающая утонченность ухаживания и поведения [19. С. 135]. Такой социальный феномен дошел до наших дней благодаря литературным памятникам XI–XVI вв.:

«И добровольный плен, и служба той,
Кто губит нас, и все-таки любима,
И все-таки в душе царит одна» [20. С. 266].

Объектом куртуазной любви является обязательно замужняя женщина, Прекрасная Дама, неженатый мужчина обращает на нее внимание и загорается желанием. Возникает опасная, но вместе с тем пикантная игра: поклонник отдает себя в дар избраннице, которая, с одной стороны, обязана по правилам хорошего тона ответить ему, а с другой – мораль общества запрещает это, т.к. она всецело принадлежит мужу. В связи с различного рода препятствиями удовольствие поклонника заключалось не в буквальном обладании свое возлюбленной, а в мечтах и вожделенном ожидании. Именно в этом заключается истинная природа куртуазной любви, которая реализуется в сфере воображаемого и в области игры. Португальский поэт, человек необузданного темперамента Луис Камоэнс (1523-25–1580) писал об игре рыцарского воображения:

«Сиянье ваших глаз, моя сеньора,
Соперничает с солнцем красотой,
И, весь охвачен сладостной мечтой,
Я растворяюсь в ясности их взора» [21. С. 261].

Обилие рыцарей (неженатых мужчин) в средневековье объясняется тем, что обычно семья стремилась женить только одного из своих сыновей, остальные же – оставались в большинстве своем холостыми. Как правило, у них не было не только семьи, но и состояния. Мигель де Сервантес (1547–1616) в романе «Хитроумный идальго Дон Кихот Ламанчский», хотя и описал своего героя немногословно, однако отразил в коротком замечании реальное положение рыцарей того времени: «…не так давно жил-был один из тех идальго, чье имущество заключается в фамильном копье, древнем щите, тощей кляче и борзой собаке» [22. С. 49].

В Средние века влияние культуры куртуазной любви на общество в целом было достаточно плодотворным: ослабились грубость и насилие по отношению к женщине. Мужчины начали понимать, что женщина – это не вещь и не только тело, что нужно завоевать сначала ее сердце, что следует признать за женщиной наличие особых достоинств.

Как уже было сказано выше, объектом куртуазной любви была *Прекрасная Дама* (идеал духовного и телесного совершенства), образ которой создавал в своем воображении мужчина. После того, как рыцарь избирал себе предмет любви, он дол-

жен был всецело служить ему: выполнять любые желания, защищать от врагов, в том числе от злого или ревнивого мужа. Прекрасная Дама, как правило, была хозяйкой замка, женой сеньора, богатого господина, которому служит рыцарь. Дама должна обладать такими качествами как внешнее и внутренне совершенство (благородство, способность полюбить «простого» поклонника), она не сразу должна была проявлять благосклонность по отношению к рыцарю (куртуазная поэзия часто проникнута страданиями рыцаря по поводу «холодности» Дамы).

Образ Прекрасной Дамы, безусловно, являлся произведением мужского, более того, рыцарского воображения, и создавался он также для мужчин-рыцарей. Уильям Шекспир (1564–1616) стал создателем целого ряда восхитительных образов Прекрасной Дамы:

«Ее глаза на звезды не похожи,
Нельзя уста кораллами назвать,
Не белоснежна плеч открытых кожа,
И черной поволокой вьется прядь.
С дамасской розой, алой или белой,
Нельзя сравнить оттенок этих щек.
А тело пахнет так, как пахнет тело,
Не как фиалки нежный лепесток […].
И все ж она уступит тем едва ли,
Кого в сравненьях пышных оболгали» [23. С 298].

Однако за образом Прекрасной Дамы скрывалась противоречивая картина того времени: с одной стороны, женщина всецело зависела сначала от власти отца, потом – от мужа, с другой – в эпоху Возрождения в Италии воспитание и традиции не были препятствиями на пути женщины в ее стремлении к более высокому образованию. Образование женщин высших сословий практически ничем не отличалось от образования мужчин. Итальянцы совершенно свободно предоставляли своим дочерям получать одинаковое с сыновьями литературное и даже филологическое образование [24. С. 91]. Таким образом, портрет Прекрасной Дамы средневековья дополняет и высокий уровень образованности.

Важным элементом гендерных психологических портретов мужчины и женщины Средних веков дополняют произведения родоначальников утопического социализма Томаса Мора и Томмазо Кампанеллы.

Т. Мор (More) (1478–1535), государственный деятель, писатель, являлся центральной фигурой гуманистического движения в Англии первой трети XVI века. В своем главном произведении **«Утопия»** (1516), принесшего наибольшую известность автору, содержится описание идеального строя фантастического острова. «Утопия» (от греч. «*ou*» – не, «*topos*» – место) обозначает «место, которого нет». Уже у Платона в «Государстве» содержится нечто подобное в описании совершенного города, не существующего «никакой своей частью на земле». В «Утопии» идет повествование о якобы недавно открытом государстве утопийцев, где все граждане равны между собой, где не существует имущественного неравенства и различий в социальном статусе. Провозглашая принцип максимального удовлетворения духовных потребностей человека при разумном самоограничении, Мор создает свой гуманистический проект счастливого общества.

Основной хозяйственной единицей Утопии является семья, в которой строго патриархальные отношения: во главе семейства стоит старейший; жены прислуживают мужьям, дети – родителям, старшие – младшим. Каждый гражданин обязан изучить какое-либо ремесло как специальное, которым занимаются не только мужчины, но и женщины. Хотя женщины, как физически более слабые, имеют более легкие занятия: приготавливают пищу, обрабатывают шерсть и лен. Мужчины выполняют остальные обязанности – каждый учится отцовскому ремеслу, к которому питает склонность от природы. Однако есть общее для всех заня-

тие – «земледелие, от которого никто не избавлен. Ему учатся все с детства, отчасти путем освоения теории, отчасти же на ближайших к городу полях, куда детей выводят как бы для игры, между тем как там они не только смотрят, но под предлогом физического упражнения также и работают» [25]. Время, оставшееся после работы, большинство утопийцев уделяет наукам: устраивают предрассветные публичные лекции, на которые приходят не только мужчины, но и женщины. При желании женщины пойти с мужем на военную службу никто ей в этом не препятствует, в строю она даже может стоять рядом с мужем.

Обращают на себя внимание семейные обряды и традиции. Женщины вступают в брак не раньше 18 лет, мужчины – 22, соблюдая определенный обряд, при котором будущую жену показывают жениху обнаженной, чтобы сразу были видны телесные недостатки, если они есть. Если в дальнейшем брак окажется неудачным, то супруги могут выбрать себе других партнеров (однако, развод может допускаться только с разрешения сената). Особо Т. Мор отмечает тот факт, что добиться расположения мужа только физической привлекательностью жена не может, ей при этом необходимо обладать и высокими духовными ориентирами – нравственностью и почтительностью.

Исследуя текст «Утопии», нельзя не заметить, что Мор был близко знаком с древнегреческой философией, в частности с произведениями Платона и Аристотеля (автор «ставит» их произведения на книжную полку утопийцев). Об этом свидетельствует не только общность поставленных проблем и терминологии, но и многочисленные почти текстуальные совпадения «Утопии» с диалогами Платона в «Государстве», а также с «Этикой» Аристотеля.

Город в произведении **«Город Солнца»** (1602), по замыслу Т. Кампанеллы (Campanella) (1568–1639), и неприступен, и прекрасен, в нем нет ничего безобразного, нет даже некрасивых женщин. Благодаря правильному подбору родителей, хорошему воспитанию и физическому труду все женщины там отличаются крепким здоровьем и привлекательностью. «[…] среди них безобразия не встречается, так как у женщин благодаря их занятиям образуется и здоровый цвет кожи, и тело развивается, и они делаются статными и живыми; а красота почитается у них в стройности, живости и бодрости» [26]. У мужчин же он отмечает физическое развитие, которое достигается в занятиях по метанию камней, бегу, борьбе, битвах с конями и слонами, во владении мечом, копьем, стрелами и пращой, в умении ездить верхом, сохранять военный строй, побеждать врагов.

Интересен тот факт, что Кампанелла упоминает об андрогинном развитии женщин, которое является следствием гендерного равноправия. Они, помогая мужчинам в защите Города, приобретают необходимую физическую силу, выносливость (стреляют из аркебузов, отливают свинцовые пули, бросают камни с бойниц) и определенную психологическую устойчивость (отучаются от страха, т.к. проявление трусости жестоко наказывается). И если андрогинность женщин приветствуется, то недостойные занятия женоподобных мужчин осуждается: «развелись зловредные поэты», говорит Кампанелла, которые все время говорят о распутстве.

Все жители Города занимаются отвлеченными науками, живописью и ремеслами. Есть и разделение труда по половому признаку: тяжелые, в физическом смысле, занятия выполняются мужчинами (пахота, сев, сбор плодов, молотьба, столярные и кузнечные работы), а легкие занятия – женщинами (тканье, пряденье, шитье, стрижка волос и бороды, занятия музыкой). Работа, по мнению автора, должна соответствовать природным возможностям человека и его навыкам. За всеми занятиями присматривают «масти-

тые старец и старица», которые имеют право поощрять и наказывать. Женщины работают и как художницы, а музыка почти всецело принадлежит им. Соляриям больше нравится, когда на музыкальных инструментах играют женщины и дети. Только трубы и барабаны отданы мужчинам. Таким образом, Кампанелла как будто делит музыкальные инструменты на «мужские» и «женские», демонстрируя психологические качества гендеров: женщины – тонкие, нежные, мужчины же – сильные, грубые.

В интимном отношении тоже присутствует равенство, но до определенного предела. Если женщина не сможет забеременеть в отведенное для этого время, то она считается «неплодною», и переходит в «общее пользование», теряя социальное уважение. Другие женщины, которым удается забеременеть, переходят к спокойным занятиям. Дети же сначала находятся с матерью, а позже мальчики передаются на воспитание «начальникам», девочки – «начальницам». Все «занимаются, играючи, азбукой, рассматривают картины, бегают, гуляют и борются; знакомятся по изображениям с историей и языками» [27]. Только один критерий в оценки детей присутствует на таких занятиях – это способности обучаемого, если способностей не доставало, то мальчик или девочка отправлялись в деревню.

Сегодня очевидно, что гендер – явление не только психологическое, но и социально-культурное и, следовательно, историческое. Необходимо понимать, что у каждого явления есть, по словам М. Г. Ярошевского, своя «родословная». Знание «родословной» гендерных психологических образов позволяет выяснить, как эти образы возникли, почему развивались и видоизменялись в определенных направлениях, каково влияние общественного мнения на эти трансформации. Восстанавливая историю развития психологической мысли, следует отметить, что социокультурный (гендерный) взгляд на человека присутствовал еще в Древней Греции – мифы и легенды, произведения Платона и Аристотеля, а вслед за ними Т. Мора и Т. Кампанеллы. Великие мыслители античности и средневековья наметили те вопросы и проблемы гендерного воспитания, образования и социально-культурной жизни мужчин и женщин (мальчиков и девочек), которые сейчас находятся в разработке современными учеными. Гендерные образы могут служить локус-контролем любой эпохи, которая демонстрирует гендерные стереотипы и гендерные роли, соответствующие мужественности и женственности для разных поколений, разных этнокультурных и религиозных групп и даже различных социальных слоев одного общества. Социально-культурные представления о гендерных образах женщин в обществе и в семейной жизни того времени были достаточно разнообразны: ведение домашнего хозяйства, рождение и воспитание детей, занятия науками и искусствами, участие в защите государства (города) от врагов. В связи с разнообразными занятиями женщины ее гендерный портрет, созданный как во времена античности, так и средневековья, содержит в себе традиционные и фименинные (привлекательность, эмоциональная чувствительность, физическая слабость), и маскулинные качества (решительность, физическая развитость, умение обращаться с оружием). Бесспорно, мужчине все же предоставляется больше свободы в активном участии в общественной, культурной и семейной жизни. Но обращает на себя внимание тот факт, что в памятниках письменности античности и произведениях Мора и Кампанеллы активно рассматривается андрогинная сущность человека как дефиниция, препятствующая жесткому противостоянию двух гендеров – мужчин и женщин. Этот мифический образ сегодня также является предметом исследования в научном и общественном дискурсах.

ПРИМЕЧАНИЯ

1. Клецина И. С. Психология гендерных отношений. Автореф. Дис. …доктора психол. наук. – СПб, 2004.

2. Кун Н. А. Легенды и мифы Древней Греции. – Калининград: ОГУП Калининградское книжное издательство: ФГУИПП Янтарный сказ, 2003.

3. Там же.

4. Там же.

5. Там же.

6. Там же.

7. Там же.

8. Платон. Сочинения в 3-х томах / Под общ. ред. А. Ф. Лосева и В. Ф. Асмуса. Пер. с древнегреч. – Т.3. – Ч.1. – М.: Мысль, 1971.

9. Там же.

10. Там же.

11. Антисери Д., Реале Дж. Западная философия от истоков до наших дней. – ТОО ТК Петрополис, 1994.

12. Бердяев Н. А. Философия свободы; смысл творчества. – М., 1989.

13. Платон. Сочинения в 3-х томах / Под общ. ред. А. Ф. Лосева и В. Ф. Асмуса. Пер. с древнегреч. – Т.3. – Ч.2. – М.: Мысль, 1972.

14. Аристотель. Сочинения: в 4-х т. Т. 4 / Пер. с древнегреч.; общ. ред. А. И. Доватура. – М.: Мысль, 1984.

15. Там же.

16. Там же.

17. Муравьева М. Г. Рыцарь // Словарь гендерных терминов / Под ред. А. А. Денисовой / Региональная общественная организация «Восток-Запад: Женские Инновационные Проекты». – М.: Информация – XXI век, 2002.

18. Сервантес С. М. де. Хитроумный идальго Дон Кихот Ламанчский. В 2-х книгах. Часть 1. – М.: Правда, 1989.

19. Муравьева М . Г. Куртуазная любовь // Словарь гендерных терминов / Под ред. А. А. Денисовой / Региональная общественная организация Восток-Запад: Женские Инновационные Проекты. – М.: Информация – XXI век, 2002.

20. Наука любви. – М.: Изд-во политической литературы, 1990. – С. 266.

21. Там же.

22. Сервантес С. М. де. Хитроумный идальго Дон Кихот Ламанчский. В 2-х книгах. Часть 1. – М.: Правда, 1989.

23. Наука любви. – М.: Изд-во политической литературы, 1990.

24. Гейманс Г. Психология женщины. – СПб.: Изд-во О. Богдановой, 1911.

25. Мор Т. Утопия. http://lib.aldebaran.ru/author/mor_tomas/mor_tomas_utopiya.

26. Кампанелла Т. Город солнца. http://www.libbox.info/library.html.

27. Там же.

МОСКОВСКИЙ ИНСТИТУТ ЭКОНОМИКИ, МЕНЕДЖМЕНТА И ПРАВА (МИЭМП)

УДК 37.013
ББК 74.58

педагогика

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ АКТИВНОСТИ СТУДЕНТОВ НЕЯЗЫКОВОГО ВУЗА

С. А. Корнейчук

Статья посвящена выявлению оптимальных педагогических условий формирования профессионально направленной познавательной активности студентов неязыкового вуза. Главной целью этого процесса является подготовка учащихся вуза как будущих специалистов, для которых характерны высокая познавательная мотивированность, интеллектуальная и социальной зрелость. Для этого в ходе учебно-познавательной деятельности педагоги высшей школы должны руководствоваться личностно-ориентированными методами обучения, а также опираться на основные положения педагогики сотрудничества, которые связаны с использованием субъектного подхода в моделировании вузовского обучения. Мотивация обучения находится в прямой зависимости от контроля и оценки знаний студентов, которые выходят за рамки традиционной 5-ти бальной системы, поскольку не отображает разнообразия форм и методов обучения. Опыт зарубежных педагогов показывает, что модульно-рейтинговый подход к контролю и оценке знаний, квалиметрия стимулируют познавательную активность студентов и способствуют успешному формированию данного качества.

Ключевые слова
Студенчество, педагогическое мастерство, субъектный подход в моделировании вузовского обучения, модульное обучение, квалиметрия, рейтинговая система оценки знаний, личностно-ориентированной система обучения, педагогика сотрудничества

Рассмотрение педагогических условий формирования профессионально-познавательной активности студентов, необходимо начать с анализа студенчества, которое в качестве отдельной возрастной и социально-психологической категории выделено в науке в 1960-годах Ленинградской психологической школой под руководством Б. Г. Ананьева при исследовании психофизических функций взрослых людей.

Как возрастная категория студенчество соотносится с этапами развития взрослого человека, представляя собой «переходную фазу от созревания к зрелости»[1] и определяется как поздняя юность – ранняя взрослость (18-25 лет).

Рассматривая студенчество как «особую социальную категорию, специфическую общность людей, организационно объединенных институтом высшего образования», И. А. Зимняя выделяет основ-

ные характеристики студенческого возраста, отличающие их от других групп населения высоким образовательным уровнем, высокой познавательной мотивированностью, наивысшей социальной активностью и достаточно гармоничным сочетанием интеллектуальной и социальной зрелости. В плане общепсихического развития студенчество является периодом интенсивной социализации человека, развития высших психических функций, становления всей интеллектуальной системы и личности в целом[2].

По определению Б. Г. Ананьева, в течение этого периода происходит воспитание гражданина, общественного деятеля, консолидация и освоение многих социальных функций, формирование профессионального мастерства[3]. Ведущая роль, по нашему мнению, в процессе профессионального становления молодых специалистов отводится вузовскому образованию.

Как отмечает Н. А. Коваль, социальная функция вузовского образования заключается в передаче общечеловеческих ценностей в процессе обучения каждого индивида специфическим профессиональным навыкам и правила социального саморегулирования. Общество определяет форму профессиональной специализации учащихся вузов. Задача каждого индивида заключается в том, чтобы осознанно реализовать свои социально-профессиональные и духовные приобретения в обществе[4].

Из всего вышесказанного следует, что студенты имеют свои ярко выраженные специфические особенности, которые связаны с их будущей профессиональной деятельностью. Они радикально отличают учащихся вузов от школьников и их следует учитывать в процессе учебно-познавательной деятельности, которая своей целью ставит формирование профессионально-познавательной активности студентов.

История прогрессивной педагогической мысли неизменно свидетельствует о том, что успех учебно-познавательной деятельности, в ходе которой происходит формирование профессионально-познавательной активности, студентов в решающей степени зависит от личности педагога, его поведения и отношения к учащимся. Мы разделяет точку зрения А. Митиной, считающей, что роль и значение преподавателя в обучении студентов не только не уменьшается, но значительно возрастает и усложняется[5]. Его основными задачами являются тонкое и корректное управление целостной учебно-воспитательной ситуацией в разнообразных формах взаимодействия всех участников для достижения поставленных педагогических целей; умелое стимулирование каждого учащегося к участию в постановке целей, выдвижению задач, принятии и осуществлении решений и анализе полученных результатов.

Преподаватель должен не только глубоко знать свой предмет, иметь представление о психологических характеристиках, о процессе овладения им, уметь его преподнеси, но и обеспечить самостоятельное изучение учащимися учебной дисциплины, добиваться прочности знаний и умений. Как подчеркивает М. Т. Громкова, применительно к вузовскому обучению основная функция деятельности педагога по значимости смещается. «Функция носителя и передатчика знаний в деятельности преподавателя не являются основными. ... Наиболее важной является функция руководителя, организатора, проводника в лабиринте ЗУНов»[6]. Следовательно, перспективой развития вузовского обучения является превращение объекта обучения (учащегося) в субъект самовоспитания, самообразования, саморазвития. Если преподаватель с этой задачей справляется, то обеспечивается успех самостоятельной работы студентов в межсессионный период.

Всё это требует высокого уровня педа-

гогического мастерства, проблема повышения которого широко разрабатывается в отечественной педагогике и психологии в трудах Ю. П. Азарова, Ф. Н. Гоноболина, И. А. Зязюна, Н. В. Кузьминой, И. П. Раченко, В. А. Сластенина и др.

По мнению коллектива авторов учебного пособия «Основы педагогического мастерства» (под ред. И. А. Зязюна), коллектива авторов учебного пособия «Педагогическое мастерство и педагогические технологии», педагогическое мастерство с технологической точки зрения – это самоорганизующаяся система в структуре личности, основными компонентами которой являются: высокая общая культура, гуманистическая направленность, профессиональные знания и умения, творчество и педагогические способности, технологическая компетентность[7].

Помимо этого, в условиях вузовского обучения преподавателю иностранного языка необходимо изучение специфики будущей профессиональной деятельности студентов, особенностей методики работы на неязыковых факультетах, психологических и педагогических основ обучения студентов, установление доверительных контактов с ними. Особое внимание следует уделять воспитательным аспектам обучения, в частности, поддержанию высокого морального духа, учебной мотивации на протяжении всего периода обучения в вузе.

Кроме того, внедрение инновационных методов обучения требуют от педагога широкой эрудиции, позволяющей совершенствовать управление профессионально-познавательной активностью студентов. В этих условиях повышение их квалификации и профессиональной подготовки должно носить опережающий характер с учётом основных направлений научно-технического прогресса и развития общества.

Таким образом, преподаватель вуза и в особенности преподаватель иностранного языка в неязыковом вузе должен обладать такими качествами, как высокая общая культура, гуманистическая направленность, творчество и педагогические способности, технологическая компетентность, профессиональные знания и умения, знание дидактических основ учебного процесса, методики обучения в неязыковом вузе, умение строить процесс обучения с учётом возрастных и профессиональных способностей студентов, психологических особенностей личности самого преподавателя, как партнёра и организатора учебного взаимодействия на основе субъект-субъектных отношений.

Выделенные особенности вузовского обучения на неязыковых факультетах требуют, на наш взгляд, создание особых педагогических условий для формирования профессионально-познавательной активности студентов, понимаемых нами как совокупность определенных факторов (обстоятельств), воздействующих на этот процесс, результатом чего является повышение уровня сформированности данного качества.

Анализ специальной литературы (А. Г. Баронин, Т. И. Добрыдина, Л. С. Довгаль, О. В. Осипова, И. Г. Копотюк, О. Г. Шишкова, Е. Н. Ярославова и др.) позволил нам уточнить педагогические условия, способствующие, на наш взгляд, эффективному формированию профессионально-познавательной активности студентов неязыкового вуза.

К ним, по нашему мнению, относятся обновление содержания обучения по иностранному языку; эффективная организация, управление и самоуправления учебно-воспитательным процессом, которая заключается в создании определенной атмосферы учебных занятий, способствующей проявлению интеллектуальной активности студентов на основе диагностики и мониторинга сформированности уровня профессионально-познавательной активности студентов, сотрудничество в

педагогическом процессе; профессионализация обучения студентов, а также интенсификация и оптимизация процесса обучения на основе применения инновационных форм и методов обучения, направленных на активизацию умственной деятельности учащихся. Рассмотрим каждый из предложенных педагогических условий формирования профессионально-познавательной активности подробно.

Важнейшим педагогическим условием обучения студентов в неязыковом вузе по иностранному языку является *отбор и изменение подходов к содержанию обучения*, способствующего наиболее эффективному формированию у них профессионально-познавательной активности. Мы разделяем мнение Т. Г. Браже, что «плохо структурированное содержание и нечёткость характера его предъявления – это не просто педагогические ошибки, а нарушение гуманистических основ образования»[8].

Изучив специальную литературу по проблемам отбора содержания обучения студентов (Т. Г. Браже, С. Г. Вершловский и др.), мы пришли к выводу, что необходимо определение стабильного (обязательного) и вариативного ядра содержания образования. При этом важным критерием отбора является «знание – под деятельность», как средство решения конкретных жизненных проблем и профессиональных задач. Поэтому первостепенное значение приобретают знания универсального характера, позволяющие проектировать будущее, обеспечивающие общность подходов к изучению различных учебных дисциплин и их разделов на методологическом и методическом уровнях, а также оптимальное сочетание оперативных и фундаментальных знаний в силу более быстрого устаревания первых. Кроме того, важно, постоянно показывать студентам на межпредметные связи по вертикали и по горизонтали, а также вносить элементы проблемности.

Хотя существует большое количество подходов к представлению содержания обучения, приоритетным мы считаем модульный подход. *Модульное обучение* предполагает такую организацию учебного процесса, при которой преподаватель и учащиеся работают с учебной информацией, представленной в виде модулей. Модульный принцип построения учебного материала охватывает всю систему подготовки студентов определенным структурированием учебного материала. В соответствии с принципами модульного обучения образовательный процесс строится из стоящих обособленно блоков различных дисциплин. Модуль, как организационно-методическая междисциплинарная структура учебного материала, предусматривает деление семантических понятий учебного материала в соответствии со структурой учебного знания позиций, логики познавательной деятельности будущего специалиста.

В рамках модульного обучения существует несколько видов деления учебного материала на модули: по степени обязательности изучения, по циклам дисциплин, по глубине изучения материала (вводные, продвинутые, углубленные курсы), по методу (теоретические, исторические, методологические и т. д.).

Таким образом, система модульного обучения имеет большое количество положительных моментов, которые позволяет решать такие вопросы, как беступиковость, непрерывность, многоступенчатость образования и гибкость построения курса. Кроме того, студенты перед изучением каждого модуля точно знают, какой материал и в каком объёме они должны освоить, что способствует развитию умений и навыков самостоятельной работы, культуре умственного труда. Использование учебных модулей повышает степень интерактивности и эффективности восприятия учебного материала.

В практике университетов США понятие «учебный модуль» рассматривается как замкнутая единица учебного процесса, имеющая свои целевые установки, различные организационные формы и обязательный на заключительном этапе контроль, позволяющий студенту перейти на следующий модуль. Это позволяет дифференцировать процесс подготовки, способствует самостоятельности студентов, индивидуализации обучения. Модуль предполагает использование принципа цикличности, когда учащийся достигает каждый раз всё более высокого уровня подготовки. Вводится система зачётных единиц, обеспечивающая гибкость и вариативность подготовки студентов. Каждый модуль имеет свой законченный результат по содержанию, методике обучения, технологии. Он заканчивается системой контроля знаний, умений и навыков, который является вступительным тестом для последующего модуля. Таким образом, формирование модуля ориентировано как на достижение определенного учебного результата, так и на формирование психолого-профессиональных уровней функциональной деятельности студентов, которые формируется в процессе становление профессионально-познавательной активности студентов[9].

В настоящее время данные вопросы решает наука о педагогических измерениях качества знаний, умений и навыков, которая получила название *квалиметрия*. Она обеспечивает измерение «процессов» и «результатов» обучения, воспитания и развития учащихся в целом, которые получили названия *социальная соотносительная норма, индивидуальная соотносительная норма и предметная соотносительная*.

Социальная соотносительная норма помогает сравнивать результат индивидуальной успеваемости студента с результатами других студентов. *Индивидуальная соотносительная норма* позволяет сравнивать учебные достижения студента с его прежними результатами *и предметная соотносительная* – с поставленными учебными целями. Нормы должны отвечать следующим задачам: корректность, наглядность в отражении индивидуальных результатов, обеспечение сопоставимости данных с результатами других или того же индивидуума в другое время. Данным требованиям, по нашему мнению, удовлетворяет модульно-рейтинговый контроль знаний, умений и навыков студентов.

Особенности реализации модульно-рейтингового контроля заключаются в следующем: модульно предлагаются способы определения рейтинга в обучении как накопления баллов за определенный промежуток времени, рейтинг при этом определяется как сумма баллов, набираемая студентами по определённым правилам.

Анализ специальной литературы, посвященный модульно-рейтинговой системе оценки, позволил нам выделить следующие преимущества рейтингового контроля при обучении студентов иностранному языку с целью наиболее эффективного формирования у них профессионально-познавательной активности:

- с его помощью осуществляются различные виды контроля (входной, текущий, рубежный, итоговый и отсроченный);
- текущий контроль является средством обучения и обратной связи;
- развёрнутый текущий контроль реализует мотивационную и воспитательную функции;
- как итоговый рейтинговый контроль позволяет снять психологическую нагрузку перед экзаменом;
- развёрнутая процедура оценки результатов отдельных звеньев контроля обеспечивает надёжность и объективность итоговой оценки;
- создаётся возможность развития у сту-

дентов навыков самооценки работы и формирования навыков и умений самоконтроля в профессиональной деятельности;

- повышается прочность знаний за счёт систематической работы над материалом, при этом осуществляется проверка не объёма знаний, а умения ими пользоваться;

- обеспечивается индивидуальный подход;

- повышается ритмичность работы студентов;

- вносится элемент соревновательности, способствующий активизации учебно-познавательной деятельности учащихся.

Недостатками его является: необходимость разработки валидных критериев оценки определённого вида задания, трудности в подсчёте общей суммы баллов.

Важным условием самоорганизации учебно-познавательной деятельности студентов является формирование у них объективной самооценки, рефлексии. Известно, что завышенная самооценка, равно как и заниженная часто приводит к драматическим последствиям в жизни человека. В связи с этим считаем важным использование технологий, которые объединяются под названием «Портфель ученика». Они являются инструментом самооценки собственного познавательного труда, способствуют формированию необходимых навыков рефлексии его собственной деятельности.

Убедившись, что учащийся в достаточной степени овладел технологией усвоения знаний и приёмами самостоятельной работы, а также самоконтролем и самокоррекцией, необходимо своевременно перевести его на уровень самоуправления по отдельным видам заданий, продолжая общее управление учебным процессом. При достижении определённого уровня процессы управления и самоуправления возобновляются на новом уровне и в новых условиях. При этом они опираются на приёмы работы, полученные на предыдущем этапе, тем самым, развиваясь как бы по спирали вверх.

Помимо этого, развивается эмоционально-волевая сфера личности, проявляющаяся в таких качествах, как настойчивость, целеустремленность, инициативность, убеждённость, решительность, смелость, самокритичность, самообладание и т. д., что способствует наиболее целостному формированию профессионально-познавательной активности студентов.

Таким образом, управление и самоуправление процессом изучения иностранного языка с целью эффективного формирования профессионально-познавательной активности студентов должно опираться на рефлексию учебно-познавательной деятельности студентов, сформированность умений и навыков самостоятельной работы и реализация принципа самоконтроля.

Специфика педагогической деятельности при обучении студентов неязыкового вуза иностранному языку с целью формирования у них профессионально-познавательной активности предполагает построение процесса обучения с учётом выделенных нами выше особенностей, а также личности преподавателя-фасилитатора, то есть организатора и партнёра учебного взаимодействия на основе личностно-ориентированного подхода, что вызывает необходимость реализации педагогики сотрудничества (В. Я. Ляудис, Е. С. Полат, В. А. Сластёнин и др.).

Применительно к обучению студентов очной формы обучения, которые относятся к категории взрослых учащихся, отношения сотрудничества предполагают установление паритетности взаимодействия обеих сторон (Т. Г. Браже, С. Г. Вершловский и др.) с целью достижения определённого результат в рамках развивающей, личностно-ориентированной стратегии изучения иностранного языка в неязыковом вузе.

ПРИМЕЧАНИЯ

1. Ананьев, Б. Г. Человек как предмет познания / Б. Г. Ананьев. – СПб.: Питер, 2001. – 326 с.

2. Зимняя, И. Я. Педагогическая психология / И. Я. Зимняя. – М.: Логос, 2005. – 382 с.

3. Ананьев, Б. Г. Человек как предмет познания / Б. Г. Ананьев. – СПб.: Питер, 2001. – С. 259.

4. Коваль, Н. А. Духовность в системе профессионального становления специалиста: Дис. ...д-ра психол. наук / Н. А. Коваль. – М.,1997. – 500 с.

5. Шишкова, О. Г. Формирование познавательной активности и самостоятельности студентов-заочников на примере изучения иностранного языка: Дис. ... кан. пед. наук. – Рязань, 2006. – С. 65.

6. Громкова, М. Т. Образование – стимул саморазвития личности [Текст] / М. Т. Громкова // Педагогика. – 1993. – №3. – С. 21-33.

7. Шишкова, О. Г. Формирование познавательной активности и самостоятельности студентов-заочников на примере изучения иностранного языка: Дис. ... кан. пед. наук. – Рязань, 2006. – С. 66.

8. Браже, Т. Г. Индивидуальные формы повышения квалификации учителей / Т. Г. Браже // Вечерняя средняя школа. – 1993. – № 4. – С. 19-21.

9. Промыслова, Н. А. К вопросу об организации контрольно-оценочной деятельности вузов в процессе подготовки специалистов – Совершенствование методики преподавания учебных дисциплин в РВВДКУ/ Н. А. Промыслова // Материалы научно-практической конференции 22-23 декабря 2004, Рязань. – С. 118.

КОЛОМЕНСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ИНСТИТУТ

УДК 37.013
ББК 74.00

ПРОБЛЕМА ФОРМИРОВАНИЯ НРАВСТВЕННЫХ ЦЕННОСТНЫХ ОРИЕНТАЦИЙ В ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ПЕДАГОГИКЕ

Н. В. Космачева

На основе ретроспективного анализа теории и практики отечественного образования в статье представлен генезис нравственных ценностей, выступающих главнейшими ориентирами в воспитании детей, выявлены наиболее устойчивые ценности и актуальные для современного этапа образования. В статье определены методы воспитания нравственных качеств и формирования ценностных ориентиров у детей с эпохи Древней Руси до настоящего времени.

Ключевые слова
Ценностные ориентации, нравственные ценности, нравственное воспитание

Одной из важнейших задач, поставленных современным обществом перед образованием, является приобщение подрастающего поколения к социально значимым ценностям. Учёные (Б. Г. Ананьев, И. С. Кон, А. Н. Матюшкин, В. Б. Ольшанский и многие другие) считают, что поведение человека обусловлено выбором конкретных ценностей, ориентацией на них, направленностью на те или иные ценности. В связи с этим, в педагогической теории и практике большое внимание уделяют проблеме формирования ценностных ориентаций, поскольку именно они определяют содержательную сторону направленности личности и составляет основу ее мировоззрения. В центре данной проблемы стоит вопрос о выборе ценностей. Какие ценности сегодня должны выступать нравственным регулятором поведения наших детей? Отсутствие в российском обществе единой точки зрения на данный вопрос, а также необходимость заполнения создавшегося «аксиологического вакуума» приводит к необходимости обратиться к истории и выявить общие тенденции генезиса нравственных ценностей, выступающих главными ориентирами в воспитании детей.

Для отечественной педагогики общественная рефлексия нравственных ценностей началась с переходом от языческих культов к христианству и распространением письменности и грамоты. В древнерусской педагогике нравственному воспитанию придавалось особое значение. Несмотря на отсутствие специальных институтов воспитания, ценностные ориентиры были вполне определены и их формирование, осуществлялось в семье. По словам В. О. Ключевского, ребенок воспитывался той нравственной атмосферою се-

мьи, которою он дышал. В Древней Руси в нравственных ценностях отражались христианские заповеди, которые были привнесены в культуру Руси в X веке и прочно вошли в жизнь людей. В центре нравственных отношений – человеколюбие, понимаемое как способность принимать людей с открытым сердцем. Чуткость к людям, душевная щедрость и милосердные благодеяния в памятниках древнерусской литературы представлены не как единичные и труднодостижимые поступки нравственного совершенствования, а реальные и необходимые дела в обыденной жизни людей, соблюдающих христианские заповеди. В те времена особое внимание придавалось воспитанию сострадания, щедрости, милосердия, трудолюбия, уважения старших, послушания. Методами нравственного воспитания в данный период истории Руси являлись пример старших, авторитетных личностей, князей, святых (Борис и Глеб, Владимир Мономах, Александр Невский, Дмитрий Донской, Сергий Радонежский и др.), а также поучения и наставления.

Новый этап в развитии представлений о ценностных ориентациях наступает в XVIII веке с реформами Петра I, появлением светского образования, распространением на территории страны западноевропейских ценностей Нового времени, связанных с рациональным научным знанием. В российской философской мысли данного времени появляются такие ценности, как *знание, разум, истина, наука.* Однако для отечественной педагогической мысли остается характерным углубленное внимание к внутренней, духовной, нравственной составляющей образования и формирования личности (воспитание «сердца») в противовес западной «разумно-внешней» образованности. В качестве ведущих нравственных ценностей русские просветители XVIII века (И. И. Бецкой, А. Н. Радищев, М. В. Ломоносов, Н. М. Карамзин, Н. И. Новиков и другие) называют *добро, родину, истину, труд, любовь* и др. Появляются и новые – *гражданственность* (*служение Отечеству*). По их мнению, нравственным ценностям соответствуют такие личностные качества, как сострадательность к бедности и несчастью, трудолюбие, патриотизм российских граждан. Просветители настаивали на воспитании в детях учтивости, любви к правде и твердом намерении отстаивать истину.

На данном этапе мыслители пытаются объяснить природу нравственности в человеке и, благодаря этому, определить пути формирования нравственных ценностных ориентаций. Так, А. Н. Радищев источником нравственности называл Бога, который даровал человеку разум, свободную волю и «чувствование любви и дружбы». Нравственные ценностные ориентации, по его мнению, не даны человеку изначально, но они формируются с помощью «даров» в процессе его взаимодействия с обществом. Находясь под влиянием философии модерна, деятели эпохи Просвещения призывали к нравственному совершенствованию *путем просвещения и образования,* полагали, что люди станут добродетельными, если будут просвещенными и образованными. Они предлагают использовать новый метод формирования нравственных ценностных ориентаций - самоанализ поступков. Мыслители советуют воспитанникам вдумываться в мотивы своих поступков, что позволит определить место нравственных ценностей в структуре сознания личности.

Дальнейшее развитие представлений о ценностных ориентациях шло в педагогической мысли России первой половины XIX в. под влиянием дискуссии славянофилов и западников, позволившей, в конечном счете, увидеть общие, приемлемые для всех нравственные ценности, к которым можно отнести *истину, добро, красоту, трудолюбие и человеколюбие, свободу, ответственность (долг), любовь.* Заслугой славянофилов (И. Киреевский,

А. Хомяков и др.) стало формирование идеи народности в воспитании, а также акцентирование внимания общества на особом значении эмоциональной составляющей в воспитании нравственности детей. Их девиз воздействовать не на ум, а на чувства ребенка впоследствии был воспринят практически всеми представителями педагогической общественности, как консервативных, так и революционно-демократических убеждений. В XIX в. в работах В. Г. Белинского, А. И. Герцена, Н. А. Добролюбова оформляется целый ряд новых методов нравственного воспитания ребенка, таких, как упражнение и приучение, включение в содержательную деятельность (труд), развитие сознания и самосознания.

На период 50-60-х годов XIX века приходится наиболее сильный подъем общественно-педагогической гуманистической мысли. Он связан с отменой крепостного права в России, повлекшей за собой переоценку нравственных ценностей и, прежде всего *признание значимости человеческой личности самой по себе.* Провозглашалась абсолютная ценность личности, ее свобода и творчество, научное знание. Проблема формирования ценностных ориентации в российской педагогике приобретает качественное новое звучание в трудах представителей антропологического течения в педагогике и психологии Н. И. Пирогова, К. Д. Ушинского, П. Ф. Каптерева, Л. Н. Толстого, призывающего к всестороннему изучению предмета воспитания – растущего и развивающегося человека. Некоторые из них (Н. И. Пирогов, К. Д. Ушинский и др.), прежде чем сформулировать задачи нравственного воспитания, представляют точку зрения на проблему добра и зла в природе человека, созвучную христианским представлениям. Так, Н. И. Пирогов писал, что в основе нравственного воспитания детей лежит ясное понимание того, что наличие добра и зла изначально существуют в каждом человеке. У К. Д. Ушинского мы находим мысль созвучную высказыванию Н. И. Пирогова о двойственности духовной природы: «Нравственное чувство живет в каждом из нас, точно так же, как и чувство... эгоизма. Оба эти чувства... рождаются вместе с человеком. Но, тогда как... нравственное чувство... требует большого ухода и присмотра, чтобы вырасти и окрепнуть, другое... не требует для своего преуспеяния ни ухода, ни присмотра и, необуздываемое вовремя, скоро подавляет лучшее...» [3, С.153].

Подробно рассматривая вопрос воспитания и развития в детях нравственных качеств, К. Д. Ушинский подчеркивает значимость народности как базового принципа образования и воспитания. Опора на этнопсихологические черты народа, своеобразие его духа, непроизвольно усваиваемое ребенком с самых первых минут жизни – важнейшее условие нравственного воспитания дитяти. Главные ценности, согласно К. Д. Ушинскому – глубокая, непоколебимая любовь к своей Родине и к своему народу, честность, человечность - способность в любую минуту оказать внимание, помощь и поддержку ближнему, чувство собственного достоинства, сочетаемое со скромностью. Говоря о борьбе с отрицательными чертами характера и поведения ребенка, педагог предлагает следующее: для искоренения порока необходимо заботиться о развитии соответствующей, но противоположной ему добродетели. Следовательно, если у ребенка есть наклонность к грубому и надменному отношению к окружающим, надо искать случая пробуждать в нем любовь, жалость и сострадание.

Большое внимание проблеме формирования нравственных ценностных ориентаций у детей уделял П. Ф. Каптерев. Сущность нравственного воспитания он понимал как пробуждение симпатии к людям, обретение навыка жить с людьми, совместно работать, входить в их горести и радости. П. Ф. Каптерев считал необхо-

димым воспитывать великодушие, чувство справедливости, отстаивал идею равенства всех людей и возвышения человеческой личности. Педагог ставил вопрос о нравственном закаливании ребенка, под которым понимал душевную деятельность вообще, развитие душевной энергии и стойкости при самых неблагоприятных обстоятельствах. Одной из сторон системы нравственного закаливания являлось ознакомление ребенка с неблагоприятными «чувствованиями» и даже страданиями: «Как можно пробудить глубокую жалость к страдающим в человеке, который о страданиях знает только понаслышке, а сам никогда по-настоящему не страдал. Человек, жизнь которого была преисполнена радостями и удовольствиями, к которому близко не подпускали ни одно темное облачко, такой человек весьма мало расположен сочувствовать горю другого: оно ему незнакомо и непонятно» [1. С.150]. Национальное, народное П.Ф. Каптерев понимал как форму, в которую облекаются общечеловеческие ценности, приобретающие при этом своеобразие, но сохраняющие свое смысловое ядро, общечеловеческое значение.

В трудах авторов конца XIX – начала XX вв. Л. Н. Толстого, П. Ф. Каптерева, К. Н. Вентцеля выделяется центральная национальная и общечеловеческая нравственная ценность – *любовь к людям,* которая сближает представителей светской прогрессивной педагогической мысли с религиозно-антропологическим течением в русской педагогике (С. И. Гессен, В. С. Соловьев, Н. А. Бердяев, В. В. Зеньковский, П. А. Флоренский). Так, Н. А. Бердяев предлагает развивать в детях сердечность, любовь к окружающим, внутреннее стремление оказать поддержку другому. Выделяя любовь к людям как источник нравственности, философ подчеркивает значимость альтруистической потребности в помощи окружающим. В. С. Соловьев выводит два правила альтруизма:

1) не делай другому ничего такого, чего себе не хочешь от других;

2) делай другому все то, чего сам хотел бы от других.

Философ уверен в том, что человеку естественно быть нравственным: «Добродетельный человек есть человек, каким он должен быть. Другими словами, добродетель есть нормальное или должное отношение человека ко всему» [2. С. 125]. В. С. Соловьев составляет портрет человека из следующих добродетелей: великодушия, щедрости, бескорыстия, терпеливости, правдивости, справедливости, мужества, мудрости, умеренности, веры, надежды и любви.

Примечательно то, что представители христианско-антропологического направления, опираясь на христианскую духовность, учитывают наличие страстей и греха в природе человека. Исходя из этого, они предлагают создавать определенные условия, в которых бы формирование нравственных ценностных ориентаций проходило наиболее успешно. Так, П. А. Флоренский называет одним из условий необходимость учить следить за своими мыслями и чувствами – не осуждать других, не стремиться к власти и богатству, не завидовать, т.к. зависть порождает многие пороки: злобу, мелочность, интриги, сплетни и т. п.

В. В. Зеньковский, решавший проблему духовно-нравственного воспитания личности ребенка в русле идей христианской антропологии, важным условием формирования нравственных ценностных ориентаций считал развитие «дара добра». Классическое воззрение на человека как существо гармоническое, а также на выдвигаемую задачу «гармонического» развития всех сторон личности, профессор считал ошибочным. Духовность, которая в особой зачаточной форме присуща ребенку уже с первых дней его жизни, в своей моральной сфере заключает и добро и зло. Гармоническое всестороннее развитие, таким образом, бессильно решить проблему нравственного воспитания. В ходе такой постановки воспитания зло в челове-

ке будет возрастать вместе с добром, а в перспективе может заглушить «дар добра». В. В. Зеньковский полагал заблуждением считать, что источник зла лишь во внешней среде и стоит изменить социальные условия, как зло исчезнет. Он убеждает, что этическое просвещение не сделает ребенка нравственным. Дети часто совершают злые поступки, прекрасно осознавая, что это – зло. Свободная воля человека ведет его то по пути добра, то по пути зла. Но невозможно авторитарно пресекать аморальное поведение запретом и ограничением детской свободы. По мнению В. В. Зеньковского, лишь в свободе человеческой раскрывается и зреет моральное добро, поэтому мудрым решением он считает воспитание «дара свободы». Также В. В. Зеньковский советует в процессе воспитания ориентировать детей на доброе и милосердное отношение к людям, не приспосабливать ребенка к жизни, а развивать в нем привычку к милосердному поведению.

Советский этап развития отечественной педагогики несколько трансформировал систему базовых нравственных ценностей, сохранив, однако некое аксиологическое ядро. В работах А. В. Луначарского, Н. К. Крупской, П. П. Блонского, С. Т. Шацкого, А. Г. Калашникова личность представляется лишь в системе коллективных отношений, поэтому важное значение приобретают такие нравственные качества, как дружелюбие, умение «личное подчинять общественному», нетерпимость к злу и носителям зла, уважение представителей всех национальностей, сочувствие и умение понимать других людей, трудолюбие. Понятия долга, чести, дисциплины, взаимоуважения, волевых качеств выступают главными нравственными категориями педагогики А. С. Макаренко.

Поскольку в советское время в жизни людей главную роль играет коллектив, в педагогике появляется новый метод формирования нравственных ценностных ориентаций – «воспитание в коллективе и через коллектив» (А. С. Макаренко). Мнение, оценка и суд коллектива выступали регулятором нравственного поведения воспитанников. К сожалению, это часто приводило к тому, что нравственные поступки человек совершал, желая одобрения коллектива или боясь осуждения, наказания, а не «по зову сердца».

Вторая половина XX века отмечается деятельностью представителей гуманистической педагогики (В. А. Сухомлинский, Ш. А. Амонашвили, И. П. Иванов, Е. Н. Ильин, И. П. Волков, В. Ф. Шаталов и др.). При сохранении ядра национальных ценностей (истина, добро, красота, справедливость, труд, свобода и др.) педагоги этого периода делают акцент на методе убеждения как главном пути формирования нравственных ценностных ориентаций, воздействуют на воспитанников личным примером, способствуют осознанию детьми мотивов их поступков, организуют детский самостоятельный творческий труд. Появляются новые формы процесса нравственного воспитания – классные часы, праздники, круглые столы на соответствующие темы.

В конце XX – начале XXI вв. формируется новое научно-педагогическое направление – педагогическая аксиология, разрабатывающая теорию базовых ценностей и механизмов их формирования (Н. Д. Никандров, З. И. Равкин, В. А. Сластенин и др.). Обобщая идеи ученых этого периода можно выделить следующую совокупность ценностей, которые носят общечеловеческий характер и представляются авторами как перспективные для отечественного образования и воспитания детей, начиная с самых ранних лет (З. И. Равкин, Н. Д. Никандров, В. А. Сластенин, Ю. П. Азаров, Ш. А. Амонашвили, Н. Е. Щуркова и др.): *Человек, как самоценность высшего порядка, Труд, Мир, Свобода (ответственность, долг), Справедливость, Равенство, Добро, Истина (знание, вера), Красота, Любовь, Земля,*

Отечество, Семья, Культура. Примечательно то, что ряд исследователей показывают необходимость синтеза *знания* и *веры* (Б. С. Гершунский), синтеза *образования, науки, культуры* и *религии* (Д. В. Чернилевский) для организации эффективного формирования ценностных ориентаций ребенка. В своих работах авторы обращаются к христианскому взгляду на проблему существования человека, его целей и смысла жизни, проблему добра и зла в человеке. Здесь мы находим близкие нам высказывания созвучные видным деятелям христианско-антропологического направления в педагогике конца XIX - начала XX вв. (Н. А. Бердяев, В. В. Зеньковский, В. С. Соловьев, П. А. Флоренский, С. Франк и др.). Обращаясь к христианским ценностям и добродетелям, ученые и педагоги-практики отмечают необходимость воспитания в детях благочестия, целомудрия, способности к покаянию, созидания веры, надежды, любви.

На основе генезиса представлений о ценностных ориентациях нравственного воспитания в отечественной педагогике, анализа существующих в современной науке классификаций ценностей, а также результатов собственного опыта работы с детьми мы определили совокупность ценностей перспективных для формирования нравственных ценностных ориентаций, начиная с дошкольной ступени образования. Ядерной ценностью, исходя из принципов гуманистической педагогики, выступает сам ***Человек***. Связанными с ней и служащими на благо человека, являются *жертвенная и деятельная* ***Любовь*** *к людям,* ***Добро, Мир, Свобода, Истина, Совесть, Семья, Труд.*** При формировании данной совокупности учитывался устойчивый характер, длительность существования ценностей в общественном сознании, актуальность их формирования в настоящее время.

Нравственные ценности не существуют абстрактно, они тесно связаны с нравственными качествами. Нам представляется, что нравственная ценность ***Любовь*** требует воспитания таких качеств личности как милосердие, человеколюбие, жертвенность, верность, стремление помочь нуждающимся, способность отказываться от своих желаний ради блага другого, способность принимать другого таким, какой он есть. ***Добро -*** доброжелательность, стремление совершать добрые поступки. ***Мир*** - терпимость к недостаткам и ошибкам окружающих, способность просить прощение и прощать, стремление примирять ссорящихся. ***Свобода*** - уважение индивидуальности личности и мнений окружающих, ответственность за свое решение, долг. ***Истина*** - честность, правдивость, справедливость, способность видеть свои недостатки, признавать свои ошибки. ***Семья****, как единство близких людей,* - ответственность, заботливость, чуткость, сострадание, послушание. ***Труд*** - трудолюбие, бережное отношение к труду другого. ***Совесть*** - совестливость, стыдливость, способность слушать «голос совести».

Таким образом, система базовых ценностей, перечисленных выше, может рассматриваться как основа процесса нравственного воспитания и формирования нравственных ценностных ориентаций личности, начиная с дошкольного возраста.

ПРИМЕЧАНИЯ

1. Каптерев П. Ф. Избранные педагогические сочинения. – М.: Педагогика, 1982.
2. Соловьев В. С. Оправдание добра: нравственная философия. – М.: Республика, 1996.
3. Ушинский К. Д. Избранные произведения. Принципиальные вопросы русской педагогики. – М.-Л., 1946.

РЯЗАНСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ ИМ. С. А. ЕСЕНИНА

УДК 37.013
ББК 74.261.3

педагогика

ПОУРОЧНЫЕ РАЗРАБОТКИ КАК СРЕДСТВО ОБУЧЕНИЯ И РАЗВИТИЯ РЕЧИ НА ОСНОВЕ ИННОВАЦИОННОГО УЧЕБНО-МЕТОДИЧЕСКОГО КОМПЛЕКСА (*Фрагменты уроков*)

Л. В. Рыжкова-Гришина

Учебно-методический комплекс предполагает взаимосвязанность всех входящих в него средств и подчиненность общей цели и методической идее. Данный учебно-методический комплекс включает набор средств обучения (в том числе и поурочные разработки), определяющих содержание обучения, и в значительной мере и деятельность учащихся и учителя.

Ключевые слова
Поурочные разработки, система, урок, срез, образная система, емкость поэтического слова, речевой этикет, принцип воспитывающего обучения

Учебно-методический комплекс, о котором пойдёт речь, включает в себя следующие компоненты:

1. Учебно-методическое пособие по развитию речи учащихся «Волшебный букварь».

2. «Система уроков. Поурочные разработки для учителей» в 3-х книгах.

3. «Методические рекомендации для педагогов по авторскому учебно-методическому пособию «Волшебный букварь» и практические советы родителям и… детям».

4. «Вопросы и задания для проведения текущего и итогового контроля».

5. Авторские поэтические азбуки для детей – «Азбука в стихах», «Азбука в загадках», «Азбука-игра», «Старая русская азбуках», «Цветочная азбука» (дидактический материал).

6. «Работа с пословицами, поговорками, загадками, афоризмами о языке, слове, речи. Дидактический материал по развитию речи учащихся в 2-х частях. Ч. 1. – с комментариями учителя. Ч. 2 – для самостоятельной работы».

7. Материал о первых русских букварях (дидактический материал).

8. Стихотворения о русском языке (дидактический материал).

9. Авторские кроссворды по русскому языку (соответственно каждой букве русской алфавита).

В силу того, что разработанная система уроков велика по объему, в качестве примеров мы приведем фрагменты уроков по изучению некоторых букв русского алфавита, которые дают общее представление о проделанной работе. Приведенные фрагменты уроков являются срезом системы поурочных разработок для учителей, входящих в учебно-методичес-

кий комплекс на основе учебного пособия «Волшебный букварь».

Фрагмент урока 1

Учитель зачитывает стихотворные строки Николая Заболоцкого, которые являются эпиграфом «Волшебного букваря»: «*Та книга выпала из некой грозной тучи, /Все буквы в ней цветами проросли…*»

Учитель обращается к учащимся и предлагает подумать, как они поняли эти строки поэта Николая Заболоцкого. Дети предлагают свои варианты, и учителю следует внимательно выслушать каждый ответ, не забывая похвалить каждого ученика за активность и самостоятельное мнение. Педагог поясняет: поэт Николай Заболоцкий написал эти строки, имея в виду не наш букварь, а совсем другую книгу, но мы использовали их в качестве эпиграфа, потому что хотим подчеркнуть, что русский язык – живая и развивающаяся система.

Кроме того, нас привлекло сравнение букв с цветами. Поэтесса Вероника Тушнова однажды написала удивительную строчку: «Цветы – это стихи Земли». Не случайно наш букварь содержит «Цветочную азбуку».

Фрагмент урока 2

Учитель выразительно читает фрагмент стихотворения Алексея Апухтина: «*Поздние гости отцветшего лета, /Шепчутся ваши головки понурые, /Словно клянёте вы дни без просвета, /Словно пугают вас ноченьки хмурые*».

Данный фрагмент стихотворения поэта Апухтина – прекрасная возможность **познакомить учащихся с образной системой** русской речи, с её необычайно богатыми лексическими возможностями. Учитель, выразительно прочитав четверостишие, задаёт ученикам вопросы.

– Какое время года изображено в стихотворении? (В стихотворении изображена осень).

– Какие слова и словосочетания помогли вам понять, что перед нами – осень? (*«Отцветшее лето»*, *«дни без просвета»*, *«ноченьки хмурые»* – именно эти слова и словосочетания помогают поэту нарисовать определённую картину).

– Как вы думаете, для чего поэту потребовались такие яркие, образные выражения? (Эти образные выражения потребовались поэту для того, чтобы создать убедительную и яркую картину поздней осени: лето уже давно закончилось, дни стали короткими, небо затянуто сплошными серыми тучами, и целые ночи напролёт моросит мелкий унылый дождик. И на этом грустном фоне цветы астры тихо склоняют свои *«понурые головки»* и шепчутся друг с другом о промелькнувшем лете и ушедшем тепле, потому впереди у них *«ноченьки хмурые»* предстоящей зимы).

– Почему поэт называет цветы астры *«поздними гостями»* отцветшего лета? (Поэт так называет астры по той причине, что они цветут в самом конце лета).

– Понравилось ли вам это стихотворение? Чем?

Учителю следует объяснить, что стихотворение – это особая форма художественной речи, поэт использует небольшое количество слов, но при этом он может сказать ёмко и образно.

Фрагмент урока 4

Учитель предлагает ученикам открыть букварь на странице с рисунком, иллюстрирующим букву **Б** и внимательно посмотреть на рисунок.

Учитель выразительно зачитывает стихотворный катрен: «Кто **Б**архотки не видал –/кто их всюду не встречал/с **Б**архатными лепестками?/До морозов они с нами».

После чтения учитель предлагает детям поговорить об этом рисунке, кто и что на нём изображено. Таким образом, в свою работу мы включаем иллюстративный материал, позволяющий сочетать разные виды работы во время одного урока. Ученики охотно включаются в **«Работу по картинке»** и дают своё толкование того, что видят на ней.

Педагог тактично и грамотно направляет ответ каждого ученика соответственно теме и цели урока. Например, он может задать следующие вопросы:

– Что вы видите на картинке? (На этой картинке мы видим девочку и зайчика).

– Как вы думаете, что за время года изображено на рисунке? (На рисунке изображена осень).

– Как вы это поняли? (Глядя на рисунок, мы видим, что перед нами – осенний пейзаж. Небо хмурое, в тучах, идёт дождь, листья на деревьях жёлтые и уже почти все облетели, под ногами лужи и, кажется, очень холодно. Даже сказочный зайчик изображён в тёплой одежде и под зонтиком).

– Как вы думаете, следовал ли художник жизненной правде? Иными словами, изображённая картина правдива или же в ней есть элементы сказочности? (Безусловно, изображённая картинка правдива, но элементы сказочности в ней присутствуют. К примеру, зайчик изображён в тёплой одежде, в очках и под зонтиком. Но это нам не мешает понять, что картинка правдива, реалистична).

– Когда цветут бархотки? (Бархотки цветут поздней осенью).

– Как они выглядят? Видите ли вы их на рисунке? (Эти цветы имеют красновато-медный или жёлтый цвет и почти сливаются с опавшей листвой. Девочка увидела их по краям дорожки и даже наклонилась над ними).

– Грустно ли вам оттого, что наступила осень и идёт дождь? (Совсем не грустно, потому что осень – прекрасное время года, лиричное, наводящее на поэтичные размышления. Кроме того, это время созревания плодов, сбора урожая. А как красивые поздние осенние цветы! Астры, хризантемы, бархотки! И осенью начинается новый учебный год, и разве есть на свете что-либо более увлекательное, чем обучение?)

Такая беседа с учениками активизирует их деятельность, привлекает внимание к предмету, развивает образное мышление, творческие задатки и устную речь.

Фрагмент урока 16

Учитель читает **пословицу**: *«Жизнь дана на добрые дела»* и задаёт учащимся вопрос, как они её поняли? Дети по-своему отвечают на вопрос, после чего учитель подытоживает, поощряя активность учеников.

Пословица обозначает, что жизнь дана человеку не для того, чтобы он потратил её на пустоту, лень или праздность. Можно ведь всю жизнь просидеть за компьютером, играя в разные игры, или пролежать на диване, смотря подряд все передачи по телевизору, выражая своё недовольство и ругая всех за недостатки. Жизнь дана человеку совсем не для этого. Что оставит после себя такой человек? Какое духовное богатство он передаст своим детям? Чему он научит их? И укажет ли он им путь, который ведёт к вершинам знаний?

Но для чего же тогда дана человеку жизнь? И какой след он должен оставить? Ведь след тоже может быть разным. Наши мудрые предки знали ответы на эти вопросы, они считали, что суть жизни проста, она – в самой жизни. Что это значит? Это значит, нужно жить деятельно, честно и в труде.

Нужно заполнять свою жизнь красивыми делами и благородными поступками, вот об этом и говорит пословица.

Фрагмент урока 18

Проверка домашнего задания.

Учитель смотрит у каждого ученика, как он написал букву **Ж** в рамочке букваря, давая советы и осторожно делая замечания. Следует похвалить каждого ребёнка за его старательность, трудолюбие и желание написать букву правильно, красиво и аккуратно. Можно задать вопросы.

– Понравилось ли вам буква **Ж** своим внешним видом? Что она вам напоминает? (Буква **Ж** своим внешним видом не-

много напоминает жука).

– Как она называлась в глубокой древности? (В древности эта буква называлась *живете*). Что это означало? (Это означало *жизнь*).

– Если говорят: *бороться, не щадя живота своего* – что это значит? (Выражение *бороться, не щадя живота своего* значит *бороться, не щадя своей жизни*).

Фрагмент урока 19

Следующий раздел урока – «Уголок для родителей. Цветочная строфа», предназначенный специально для родителей и всех взрослых читателей букваря. Учитель может объяснить, что дети тоже могут ознакомиться с этим разделом, но только с разрешения взрослых. В данном разделе мы приводим «Цветочную строфу», развивая эстетические чувства учащихся, художественный вкус. Прочтение поэтических строк вместе с детьми будет желательно, поскольку совместно пережитые положительные эмоции способствуют отношений между детьми и взрослыми.

Учитель зачитывает строки Николая Заболоцкого: *«Я воспитан природой суровой, /Мне довольно заметить у ног / Одуванчика шарик пуховый ,/Подорожника твёрдый клинок».*

Учитель спрашивает учеников, почему у поэта родился такой чудесный образ – «одуванчика шарик пуховый»?

Ученики рассуждают, задача учителя – вызвать в воображении учеников образный ряд. Он может спросить: на что похож в самом начале цветущий одуванчик? В самом начале цветения одуванчик похож на маленькое солнышко. А потом? А потом он становится похож на белый пуховый шарик. Это и есть образный, поэтический взгляд на мир. Согласитесь, что биолог скажет об одуванчике иначе. А вот поэт Заболоцкий даже в простом подорожнике увидел «твёрдый клинок».

Фрагмент урока 21

Учитель читает стихотворную строфу Г. Иванова: *«Так часто бывает: куда-то спешу /И в трепете света и тени. /Сначала раскаюсь, потом согрешу /И строчка за строчкой навек запишу /Благоуханье сирени».*

Затем читает другую строфу: «*Смотри, как пышны хризантемы /В сожжённом осенью саду – /Как будто лермонтовский Демон /Грустит в оранжевом аду».*

Учитель спрашивает детей: нравится ли вам сирень? Опишите её цветение, её красоту, аромат. Долго ли оно продолжается? Поэт Георгий Иванов тоже знал, что недолговечно цветение сирени, но он понимал, что поэзия может отражать красоту природы. Ведь то, что записано стихотворными строчками, живёт долго. Не зря народ говорит: что написано пером – не вырубишь топором. И потому он решил запечатлеть, записать поэтическими строчками «благоуханье сирени», то есть стихами отразить её красоту.

В другой строфе мы встречаем интересное определение – «сожжённый сад». Расскажите, как выглядит осенний сад, опишите его словами как можно более образно и красочно, смело используйте **сравнения**. Вспомните, как он выглядит, когда трава под ногами уже увядшая и пожухлая, а деревья стоят сырые и почерневшие, от цветов давно не осталось и следа, лишь торчат сухие тёмные стебли, – и такое чувство, что осень и впрямь «сожгла» своим стылым холодом этот сад. И всё говорит о том, что природа здесь «до весны умерла», готовясь к зимнему сну.

И вдруг на этом унылом, печальном фоне почерневшего сада мы видим пышные хризантемы – удивительные цветы, которые всё ещё цветут вопреки стуже и стылым ветрам. Как не восхититься их красотой, их смелостью цвести тогда, когда всё уже замерло и уснуло!

Обратите внимание – всего одно лишь поэтическое слово, а сколько размышлений оно повлекло за собой. Это и есть **ёмкость поэтического слова**.

Фрагмент урока 22

Учитель читает **пословицу** *«За твоим языком не поспеешь босиком»* и задаёт учащимся вопрос, как они её поняли? Дети отвечают на вопрос, после чего учитель подытоживает, поощряя активность учеников.

Обратите внимание, как в деревне летом чаще всего бегают мальчишки? Босиком. Быстро они бегают? Быстро. Трудно за ними угнаться взрослому человеку? Ещё как трудно! А бывают такие люди, которые так много и быстро говорят, что за ними тоже трудно угнаться? Бывают. А иногда их даже трудно понять, потому что они говорят не останавливаясь. В народе это называется «тараторить».

Как вы думаете, стоит ли так много и быстро говорить? Конечно, нет.

А как народ относится к таким людям – одобрительно или отрицательно? Конечно, отрицательно, потому что люди, беседуя, должны уважать друг друга и соблюдать **речевой этикет**, то есть определённые **правила речевого поведения**.

Фрагмент урока 23

Учитель выразительно и эмоционально читает строфу Владимира Набокова: *«Будь милосерден. Царств не требуй. /Всем благодарно дорожи. /Молись – безоблачному небу /и василькам в волнистой ржи».*

Учитель спрашивает учеников, понравились ли им эти певучие и мудрые строки? Можно задать следующие вопросы.

– Как вы думаете, чему учат эти стихи – добру или… злу? (Конечно, эти стихи учат добру.).

– Как вы поняли это? Какие слова, выражения помогли вам это понять? (Поэт призывает всех быть милосердными, он так и говорит – «будь милосерден».).

– Какой смысл имеет слово милосердие? (Милосердие – это человеколюбие, это готовность помочь кому-то – человеку, животному, природе, это готовность простить кого-то из сострадания к нему. Более того, поэт Владимир Набоков призывает нас быть не только милосердными, но и благодарными людьми. Согласитесь, что умение быть благодарным – замечательное качество человека).

– Что означает призыв поэта Набокова молиться «безоблачному небу и василькам в волнистой ржи»? (Конечно, призыв поэта Набокова молиться «безоблачному небу и василькам в волнистой ржи» – это поэтический образ. Это восклицание, идущее из глубины души поэта, означающее, что человеку, живущему на нашей земле, дано очень много, что каждый из нас – необыкновенно богатый и счастливый человек. Нам дана жизнь, у нас есть шанс сделать что-то очень доброе, оставить после себя замечательный и светлый след. Наконец, у нас есть Родина – с бескрайними полями, могучими лесами, зелёными долинами и васильками в волнистой ржи.

Эта стихотворная строфа Набокова – словно благодарность самой Вселенной за счастье быть человеком и жить на нашей прекрасной земле.)

Фрагмент урока 30

Учитель зачитывает ученикам высказывание Н.А. Некрасова: *«… нет такой мысли, которую человек не мог бы себя заставить выразить ясно и убедительно для другого, и всегда досадую, когда встречаю фразу «нет слов выразить» и т. п. Вздор! Слова всегда есть, да ум наш ленив…».*

Перед младшими школьниками ставится задача: подумать, почему русский писатель Некрасов досадовал на фразу «нет слов выразить»? Можно и нужно ли так говорить? Почему?

Ученики предлагают свои варианты ответов, после чего учитель комментирует. Некрасов был убеждён, что в русском языке достаточно изобразительно-выразительных средств, чтобы чётко и ясно передать словами мысль. По его мнению, не следует говорить фразу «нет слов выразить», а кто ею пользуется, тот обнару-

живает не только своё языковое бессилие, но и лень.

Фрагмент урока 31

Учитель читает стихотворные строки В. Набокова: «*На чёрный бархат лист кленовый /я, как святыню положил: /лист золотой с пыльцой пунцовой/между лиловых тонких жил»*.

Учитель спрашивает учеников: как выглядит осенний кленовый листок? Опишите его как можно более образно.

Ученики дают свои ответы. Учитель добавляет.

Осенний лис может быть ярко-жёлтым, красным или жёлтым с красными крапинками, похожими на пыльцу. Закройте глаза, представьте сейчас такой листок перед собою. Вот он – красивый, резной, почти ажурный, ярко-жёлтого цвета, весь усыпанный, будто пыльцою, красноватыми точками, и сквозь его матовое золото проглядывают тонкие прожилки лилового, тёмно фиолетового цвета. Красиво, правда?

Учитель предлагает учащимся обрисовать словами, к примеру, дубовый листок или берёзовый. Может, кому-то захочется сделать словесную картинку какого-нибудь цветка – незабудки, настурции, какого пожелаете. Главное условие – этот словесный рисунок должен быть красочным и образным.

Фрагмент урока 34

Учитель зачитывает ученикам высказывание Константина Паустовского: *«По отношению каждого человека к своему языку можно совершенно точно судить не только о его культурном уровне, но и о гражданской ценности. Истинная любовь к своей стране немыслима без любви к своему языку»* и предлагает им подумать, какой смысл вложил писатель в эти слова?

Ученики предлагают свои варианты ответов, после чего учитель комментирует. Паустовский был уверен, что наша речь – не только показатель нашей культуры, но и показатель нашего патриотизма. Если кто-то не заботится о чистоте речи, использует грубые и жаргонные слова, употребляет много ненужных заимствований, сознательно коверкает слова или заменяет их «модными» сейчас сокращениями, – можно сказать, что этот человек не уважает себя и не любит свою страну. Разве можно любить страну и при этом не любить и не уважать родную речь? Вот о чём говорил этими словами мудрый писатель.

Фрагмент урока 39

Учитель читает строки А. Софронова: *«Родная степь: ковыль, да жито, /Да полынок в степи седой, – /Ты перед нами так открыта, /Как мы открыты пред тобой»*.

Учитель спрашивает учеников, знакомо ли им слово *жито*, помнят ли они его? Так называют хлеб в зерне или на корню.

Как вы думаете, в этой строфе присутствует какое-то **сравнение**? Конечно, присутствует. Поэт сравнивает степь… с человеком. Вы видели степь? Опишите её как можно более ярко.

Продолжите фразу: *степь – это…*

Например, степь – это простор и раздолье, бескрайняя равнина и горизонт, уходящий вдаль. Это седые заросли полыни и шелковистые волны ковыля, это солнце, заливающее своим живительным светом окрестность и птицы, медленно и величественно парящие в лазоревой вышине. Степь открыта нашему взору, и её чудесные дали просматриваются как на ладони. Таков и наш русский человек, у него тоже открытый характер и ясная, чистая душа.

Поняли ли вы теперь, почему поэт Анатолий Софронов сравнивал степь с человеком?

Фрагмент урока 51

Учитель обращается к ученикам: назовите любые словосочетания со словом *деревянный*, например: деревянный дом, (деревянная доска, деревянный ящик, де-

ревянная лестница).

Если мы скажем *деревянный дом*, будет ли это образным выражением? Скорее, это выражение нейтральное, лишённое какой бы то ни было эмоциональной окраски. А может ли такое простое слово превратиться в яркий образ? Конечно, может, ведь возможности русского языка поистине безграничны.

Учитель читает отрывок стихотворения О. Чухонцева: «*Эко чудо – пахнет лесом тротуар, /пахнет тёсом палисадник и амбар; /на болотах, где не выстоит гранит, /деревянное отечество стоит»*.

В стихотворении О. Чухонцева мы встречаем словосочетание *деревянное отечество*. Как вы думаете, в данном случае мы можем считать слово эпитетом? Можем.

Испокон веков строились русские города и сёла из дерева – амбары, дома, терема, дворцы, храмы, а в глубокую старину даже дороги мостили деревом. Так и возник у поэта образ *деревянного* отечества, но такого крепкого и нерушимого, что по прочности может поспорить с гранитом.

Приведенные фрагменты уроков, являясь срезом системы поурочных разработок для учителей, входящих в учебно-методический комплекс на основе учебного пособия «Волшебный букварь», дают представление о работе по развитию речи как о процессе овладения речью. Работа по развитию речи включает организацию речевых ситуаций, речевой среды, словарную работу, работу над изобразительно-выразительными средствами, помогающими сдать образный ряд.

Дидактический материал поурочных разработок позволяют учителю на конкретных примерах вести работу по развитию речи в самых разнообразных формах и направлениях:

1. знакомить учащихся с образной системой русской речи;
2. работать с иллюстративным материалом (устное описание картинок);
3. работать с пословицами, поговорками, загадками и афоризмами;
4. дать учащимся представление о правилах речевого поведения (речевом этикете).

В поурочных разработках мы опирались на **принцип воспитывающего обучения**, как один из основных методических принципов, в силу чего учитель имеет возможность:

1. формировать у детей умение видеть красоту окружающего мира;
2. воспитывать учащихся в духе гуманистических традиций человеколюбия, милосердия и любви ко всему живому;
3. воспитывать у детей патриотические чувства; прививать учащимся общечеловеческие ценности и нацеливать их на освоение достижений духовной культуры человечества.

УДК 37.013
ББК 74.58

педагогика

ПРИНЦИПЫ ЭФФЕКТИВНОГО ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ СТУДЕНТОВ ТЕХНИЧЕСКОГО ВУЗА

Т. А. Сбруева

Основными принципами эффективного формирования профессиональной компетентности студентов технического вуза являются: реализация личностно-деятельностного и компетентностного подходов, введение блочно-модульной структуры подготовки, обеспечение интеграции дисциплины иностранный язык с общепрофессиональными дисциплинами.

Ключевые слова
Профессиональная компетентность, личностно-деятельностный подход, компетентностный подход, блочно-модульная структур, интеграция дисциплин.

Современный рынок труда предъявляет весьма жесткие требования к выпускникам технических вузов, желающим занять достойное место в социальной и технократической иерархии российского общества. В связи с этим, перед высшей школой стоит задача подготовки «…компетентного специалиста, ответственного, свободно владеющего своей профессией и ориентированного в смежных областях деятельности, способного к эффективной работе по специальности на уровне мировых стандартов, готового к постоянному профессиональному росту, социальной и профессиональной мобильности» [1].

Согласно гипотезе нашего исследования, формирование профессиональной компетентности студентов высшей школы будет осуществляться эффективно, если

1) создаются педагогические условия с учетом реализации компетентностного и личностно-деятельностного подходов при организации воспитательно-образовательного процесса;

2) вводится блочно-модульная структура профессиональной подготовки студентов высшей школы, с использованием средств иностранного языка при формировании професиональной компетентности будущих специалистов;

3) обеспечивается интеграция дисциплины иностранный язык с ведущими дисциплинами общепрофессиональной и специальной подготовки.

Личностно-деятельностный и компетентностный подходы в обучении

В педагогическом аспекте мы опираемся на личностно-деятельностный подход к процессу формирования информационной культуры обучаемого. При этом про-

цесс формирования информационной культуры протекает в соответствии с теорией поэтапного формирования познавательных действий, осознаваемых личностью А. Н. Леонтьева, П. Я. Гальперина и Н. Ф. Талызиной.

Соблюдение данного принципа обусловливается, с нашей точки зрения, тем, что у каждого человека в процессе учебы складывается свой индивидуальный стиль учебной деятельности, в том числе и индивидуальная стратегия овладения иностранным языком. Этот индивидуально-своеобразный путь формируется на основе определенных природных предпосылок, индивидуально-типологических особенностей учащихся.

Личностно ориентированный подход к учащимся в процессе обучения имеет ряд отличительных черт, к числу которых можно отнести осуществление совместной деятельности преподавателей и учащихся, особый тип взаимодействия и взаимоотношений между ними, создающийся на основе единства смысла и целей этой деятельности, выступающий в качестве важнейшей предпосылки развития личностных показателей.

Наиболее полно раскрывается сущность личностного подхода в работах В. В. Серикова, включающего в него цели, содержание образования, методы обучения. Ученый считает, что образование, ориентированное на развитие личности, достигает своих целей в такой степени, в какой создает ситуацию востребованности личности, ее сил саморазвития.

Реализация личностно ориентированного подхода заключается в предоставлении учащимся возможности проявить избирательность к предметному материалу, организационным формам и методам обучения.

Структура учебной деятельности в указанном подходе рассматривается как сложное образование, в которое входят: учебно-познавательные мотивы; учебные задачи и составляющие их операционное содержание учебных операции; контроль; оценка.

Одной из современных теории усвоения, основанной на идеях деятельностного подхода, является *теория поэтапного формирования умственных действий,* выдвинутая П. Я. Гальпериным и разрабатываемая им и его учениками (Н. Ф. Талызиной, В. В. Давыдовым и др.)

Согласно этой концепции обучение обобщенным способам умственных действии внутренне связано с формированием у обучаемых абстракции и обобщений содержательного характера, с усвоением ими теоретических понятий. Условием формирования умственных действий считается поэтапность их становления и наличие начального внешнего воздействия. Выделяются несколько этапов в процессе формирования умственных действий (предварительное ознакомление с действием, материальное действие по усвоению его содержания, внешнеречевое действие, проговаривание про себя, умственный этап). Последовательное осуществление этих действий дает возможность управлять процессом усвоения.

На первый взгляд может сложиться впечатление, что компетентностный подход находится в некотором противоречии с идеями личностно-ориентированного подхода, так как в качестве основной цели образования здесь декларируется подготовка компетентного специалиста, способного свободно ориентироваться в различных сферах социальной и профессиональной деятельности в условиях современного поликультурного мира. На самом же деле, здесь нет никакого противоречия, поскольку человек, в полной мере владеющий ключевыми компетенциями, будет в первую очередь востребован на рынке труда, где сможет самореализоваться и проявить свою индивидуальность. А образование выступает в этом контексте средством и уникальной формой самосовершенствования человека на основе самопознания и рефлексии. В прагматичес-

ком смысле компетентностный подход не может быть противопоставлен и ЗУНам, так как он только специально подчеркивает роль опыта, умений практически реализовать знания, решать задачи на этой основе. Но компетентностный подход и не тождественен ЗУНовскому подходу, отмечает И. А. Зимняя, так как он фиксирует и устанавливает подчиненность знаний умениям, ставя акцент на практической стороне вопроса [2].

Более того, Ф. Ялалов говорит уже о деятельностно-компетентностный подходе к практико-ориентированному образованию. При этом он отмечает, что в отличие от традиционного образования, ориентированного на усвоение знаний, практико-ориентированное образование направлено на приобретение помимо знаний, умений, навыков опыта практической деятельности. Однако образование не может быть практико-ориентированным без приобретения *опыта деятельности* [3. С. 92].

Основа интеграции данных двух подходов такова: вектор деятельностного подхода направлен к организации процесса обучения, технологиям практико-ориентированного образования, где весь процесс обучения приобретает деятельностный характер. Компетентностный подход ориентирован прежде всего на достижение определенных результатов, приобретение значимых компетенций. Овладение же компетенциями невозможно без приобретения опыта деятельности, т. е. *компетенции* и *деятельность* неразрывно связаны между собой. Компетенции формируются в процессе деятельности и ради будущей профессиональной деятельности. В этих условиях процесс обучения приобретает новый смысл – он превращается в процесс *учения/научения*, т. е. приобретения знаний, умений, навыков и опыта деятельности с целью достижения профессионально и социально значимых компетентностей.

Использование блочно-модульной системы

Как указывает Г. К. Селевко, при той информационной насыщенности, которую задаёт средней и высшей школе современный социальный заказ, колоссальное значение приобретают проблемы компоновки и преподнесения знаний. Необходимость использования модульной системы обучения в процессе преподавания иностранного языка студентам Рязанского государственного радиотехнического университета продиктована тем, что контингент студентов в группах различных технических специальностей не однороден в отношении базовой подготовки по иностранному языку. Для возможности совмещения в группы студентов, обладающих разной базовой подготовкой по иностранному языку, была разработана модульная система. Суть системы заключается в том, чтобы таким образовать скомпоновать базовые грамматические и лексические темы и разделы чтобы получилось так называемое «ядро» курса. В дальнейшем к этому ядру можно добавить другие разделы, в необходимом объеме часов.

Идеи модульного обучения берут начало в трудах Б. Ф. Скиннера. Толчком к внедрению модульных технологий послужила конференция ЮНЕСКО, прошедшая в Париже в 1974 году, которая рекомендовала «создание открытых и гибких структур образования и профессионального обучения, позволяющих приспосабливаться к изменяющимся потребностям производства, науки, а также адаптироваться к местным условиям».

В нашу страну модульное обучение проникло в конце 80-х годов благодаря трудам исследователя П. А. Юцявичене и ее учеников.

Рассмотрим основные понятия, относящиеся к модульному обучению и принципы построения модульных программ и курсов.

Термин «модуль» — пришел в педаго-

гику из информатики, где им обозначают конструкцию, применяемую к различным информационным системам и структурам и обеспечивающую их гибкость, перестроение. Термин «модуль» — интернациональный. В тезаурусе ЮНЕСКО имеется несколько производных от него: модульный метод, модульная подготовка модульное расписание, модульный подход [ ].

· По Г. К. Селевко, модульное обучение – такая организация процесса учения, при которой ученик работает с учебной программой, составленной из модулей. Обучающим модулем называют относительно автономную часть содержания учебного курса вместе с методическими рекомендациями к нему.

Обучающий модуль — это логически завершенная форма части содержания учебной дисциплины, включающая в себя познавательный и профессиональные аспекты, усвоение которых, должно быть завершено соответствующей формой контроля знаний, умений и навыков, сформированных в результате овладения обучаемыми данным модулем.

Модуль может состоять из блоков. Блок учебного материала – это часть учебного материала, выделенная по какому-либо признаку (сходству, располжению, объёму, функциям и т.д.). Блочное обучение осуществляется на основе реконструирования учебного материала в блоке, обеспечивающие ученикам возможность сознательно выполнять разнообразные интеллектуальные функции и использовать приобретаемые знания и умения при решении учебных задач.

Блочно-модульное обучение актуально в современных технологических условиях. Наличие компьютерной техники, возможность получения разнообразной информации в сети Интернет, возможность использовать электронные пособия, контролирующие программы и т. п. упрощает процесс обучения студентов и облегчает работу преподавателя.

В последнее время блочно-модульное обучение начинает практиковаться именно в процессе преподавания иностранных языков, в том числе в неязыковых технических вузах (Есенина Н. Е., РГРТУ).

Обеспечение интеграции дисциплины иностранный язык с ведущими дисциплинами общепрофессиональной и специальной подготовки.

В условиях оживившихся контактов отечественных промышленников и предпринимателей с зарубежными партнерами работодатель предпочитает выпускников с хорошей языковой подготовкой, которые ориентируются в своей предметной области (машиностроение, металлургия, энергетика, информационные технологии и другие), уверенно чувствуют себя в иноязычной среде и обладают навыками общения с иностранными коллегами в контексте своей профессиональной деятельности. Языковая подготовка будущего инженера становится в один ряд со специальной подготовкой профессионала и существенно влияет на конкурентоспособность конкретного выпускника вуза на рынке труда. Сокращение же курса иностранного языка привело к разрыву между постижением собственно профессии, что достигается к пятому курсу, и возможностью читать и переводить технические тексты (то есть иметь доступ к мировым источникам информации), а также осуществлять коммуникацию в международном сообществе в профессионально ориентированных рамках.

В условиях многоуровневой образовательной модели проблема повышения эффективности иноязычной подготовки будущих специалистов технического профиля как неотъемлемого компонента высшего профессионального образования может быть решена не только организационными методами, но и посредством выбора правильной методической стратегии, охватывающей лингводидактические, психолингвистические и другие аспекты языковой подготовки на каждом из этапов обучения: профильный техничес-

кий класс базовой школы – младшие курсы университета – старшие курсы университета – специализация. Роль методической преемственности здесь чрезвычайно высока, поскольку она понимается не только как возможность использования результатов обучения иностранному языку на низших ступенях многоуровневой модели в образовательных технологиях высших ступеней, но и как активный поиск «точек соприкосновения» в методиках преподавания иностранного языка и других учебных дисциплин (естественно-научных, математических, общепрофессиональных, специальных и дисциплин специализации) по всей траектории образования, выбранной обучающимся в техническом вузе.

В качестве примеров осуществления стратегии методической преемственности в языковой подготовке могут служить: акцент на бытовую и социокультурную сферы деятельности на младших курсах и насыщение учебного материала специальной и узкоспециальной иноязычной информацией на старших курсах; выполнение заданий преподавателей иностранного языка во время учебных и производственных практик; расширение использования неадаптированных иностранных источников в курсовом (по отдельным предметам) и дипломном проектировании; адресная языковая подготовка по заявкам конкретных работодателей в рамках специализации посредством моделирования профессионально значимых ситуаций (виртуальный языковой тренажер).

На наш взгляд, целесообразно говорить о разработке специального методического обеспечения языковой подготовки в техническом вузе, направленного на осуществление так называемой адресной, или углубленной, языковой подготовки по конкретной технической специальности (на старших курсах вуза). Особенность такого рода учебно-методического комплекса заключается прежде всего в тесной взаимосвязи структуры и содержания материалов с квалификационными требованиями к выпускникам конкретной специальности и видами их профессиональной деятельности (производственно-технологической, научно-исследовательской, проектно-конструкторской, организационно-управленческой).

Каждая из этих областей инженерной деятельности предполагает решение выпускниками вуза как формальных, так и творческих задач и может характеризоваться определенным их соотношением, а кроме того, требует специфической языковой подготовки, направленной на умение ориентироваться в реальных ситуациях, возникающих на рабочем месте.

Специальное методическое обеспечение представляет собой «библиотеку» ситуаций профессионального общения, включающую в себя текстовые, графические, аудио и видеоматериалы на бумажных, магнитных носителях, а также CD и DVD дисках, конструкторскую, технологическую документацию, отчеты по научно-исследовательским работам, должностные инструкции, организационно-технические схемы, поддерживающие терминологические словари-минимумы, используемые в ходе занятий на своеобразном профессиональном предметно-ориентированном виртуальном языковом тренажере, к созданию которого необходимо подключать, помимо специалистов по иностранному языку (ИЯ), преподавателей специальных технических дисциплин.

Эти занятия могут проводиться в рамках специализации с использованием упражнений, реализующих разнообразные приемы обучения и создающих условия для речевой практики, например: «мозговой штурм»; составление семантической карты; упражнения на перекодирование информации из невербальной формы в вербальную; устное выступление одного из студентов перед учебной группой; обсуждение какого-либо вопроса в форме беседы или учебной дискуссии (направляемой или свободной), которая может

принимать такие организационные формы, как «заседание экспертной группы», «форум», «диспут», «дискуссия в форме пирамиды»; решение речемыслительных задач разного уровня проблемности и сложности, способствующих развитию механизмов мышления (ориентации в ситуации, принятия решений, целеполагания, прогнозирования, выбора, комбинирования, конструирования); ролевая игра; проект и др. Подобные упражнения способствуют повышению мотивации, стимулируют речевую активность обучающихся, являются эффективными при профессионально-направленном обучении иноязычному общению студентов негуманитарных специальностей.

Необходимо научить студентов постоянно проводить самооценку на соответствие собственных знаний и умений (как по ИЯ, так и по специальности) профессионально важным качествам, связанным с иноязычной инженерной деятельностью технолога, конструктора, исследователя и менеджера. При этом на заключительном этапе обучения желательно участие в занятиях по ИЯ преподавателей технических кафедр, оценивающих качество принимаемых студентами решений (например, при обсуждении проектов) с точки зрения квалификационных требований по специальности.

ПРИМЕЧАНИЯ

1. Приказ N 393 от 11.02.2002 «О Концепции модернизации российского образованиz на период до 2010 года». http://www.edu.ru/legal/SESSION/S__sW79hd1G/PILOT/main.html

2. Зимняя И. А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата современного образования // Интернет-журнал «Эйдос». – 2006. – 5 мая. http://www.eidos.ru/journal/2006/0505.htm. – В надзаг: Центр дистанционного образования «Эйдос», e-mail: list@eidos.ru.

3. Ялалов Ф. Деятельностно-компетентностный подход к практико-ориентированному образованию // Высшее образование в России. – 2008. – №1. – С. 89-94.

РЯЗАНСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ ИМЕНИ С. А. ЕСЕНИНА

УДК 37.013
ББК 74.2
Педагогика, теория и методика обучения и воспитания

ИССЛЕДОВАНИЕ СОВРЕМЕННОГО СОСТОЯНИЯ ПРОБЛЕМЫ СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ РЕЧЕВОЙ ТЕХНИКИ НА УРОКАХ РИТОРИКИ

Т. Ю. Сунько

Статья посвящена анализу малоисследованной проблемы формирования и совершенствования произносительных навыков. В ней обозначены и обоснованы методические условия достижения эффективности работы над техникой речи на уроках риторики, приведены результаты исследования уровня сформированности знаний по технике речи, слуховых и артикуляционно-произносительных умений.

Ключевые слова
Риторика, речевая техника, дыхание, голос, дикция, интонация, орфоэпия, произносительные навыки

Возрастающие требования к качеству звучащей речи, к произношению, ударению, интонации и ритму в повседневном общении школьников определяют значимость работы над техникой речи при условии правильного использования интонационных средств выразительности, соблюдения орфоэпических норм. В связи с обучением на уроках риторики эффективному общению, методика работы над техникой речи нуждается в совершенствовании приёмов и методов преподавания, анализе и научном обосновании отбора дидактического материала, типологии упражнений и др. В настоящее время учебно-методических пособий по технике речи явно недостаточно. Это снижает качество знаний, затрудняет формирование слуховых, артикуляционно-произносительных умений и групп навыков, составляющих владение речью: физических, мускульных (поскольку речь есть трудовой процесс) и интеллектуальных (поскольку речь и психический процесс). Таким образом, актуальность нашего исследования определяется, с одной стороны, недостаточной разработанностью данной проблемы в лингвистической и методической науке, с другой – обусловлена необходимостью создания специальной методики работы над техникой речи на уроках риторики.

Цель настоящего исследования заключается в определении необходимости разработки научно обоснованной методической системы работы над техникой речи на уроках риторики.

В качестве рабочей гипотезы, на основе которой проводилось исследование, было взято предположение о том, что

включение в процесс обучения риторике специальной работы над дыханием, голосом, дикцией, правильным использованием интонационных средств выразительности, соблюдением норм орфоэпии способствует совершенствованию техники речи, формированию и развитию произносительно-слуховой культуры учащихся. Достижение эффективности работы над техникой речи на уроках риторики возможно при определённых методических условиях: 1) усвоение необходимого объёма теоретических знаний (основные понятия о дыхании, голосе, дикции и др.) и формирование слуховых и артикуляционно-произносительных умений; 2) использование системы специальных упражнений различных типов и видов, расположенных в определенной последовательности, а также некоторых орфоэпических упражнений.

Поставленная цель и исходная гипотеза исследования предполагали решение следующих основных задач: 1) установить лингвометодические, психологические основы исследуемой проблемы; 2) рассмотреть действующие программы и учебные пособия по риторике, определить наличие в них материала, направленного на формирование слуховых и артикуляционно-произносительных умений, и заданий для работы над произношением и ударением; 3) выявить типичные ошибки в устной речи младших школьников и методические причины их возникновения путём проведения экспериментального исследования и анализа его данных.

Для решения поставленных задач использовались следующие методы исследования: анализ лингвистической, психологической, методической литературы в аспекте исследуемой темы; анализ программ и учебных книг, педагогические наблюдения за техникой речи школьников, выявление типичных ошибок; изучение и обобщение педагогического опыта учителей, беседы, проведение и обработка результатов проведённых экспериментов.

Исходя из анализа работ Л. А. Анисаровой, А. М. Бруссер, Н. П. Вербовой, Л. А. Горбушиной, Т. А. Ладыженской, С. Г. Никольской, М. П. Оссовской, Г. Н. Приступы, М. Р. Савовой, З. В. Савковой, Е. С. Симаковой и др., в нашем исследовании определяем, что с позиции современной науки риторики совершенствование техники речи опирается на единые взаимосвязанные и взаимообусловленные физиологические процессы дыхания, голосообразования и артикуляции, работу над произношением и ударением, на знание законов и правил речевого общения, реальную ораторскую практику.

Анализ психологических основ (Л. С. Выготский, А. Н. Гвоздев, И. А. Зимняя, А. А. Леонтьев, И. П. Павлов, З. М. Панибратцева, С. П. Рубинштейн, И. М. Сеченов и др.) показал, что понимание речи достигается не только знанием значения слов, но и выразительными средствами речи (интонация, паузы, темп, стилистические особенности др.), в которых передаётся отношение к предмету разговора и к собеседнику.

Исследование программ и учебных книг по риторике, позволяет сделать ряд выводов: 1) учебники намечают и реализуют практическое направление в обучении технике речи и орфоэпии; 2) работа над техникой речи и орфоэпией планируется наряду с изучением основного курса риторики; 3) отбор конкретного лексического материала по обучению технике речи и орфоэпии произведен в соответствии с учетом частотности ошибок и возрастных особенностей учащихся; 4) в учебниках не помещается система упражнений для работы над техникой речи на каждом уроке.

В экспериментальном исследовании, целью которого было определение уровня сформированности знаний по технике речи, слуховых и артикуляционно-произносительных умений, приняли участие учащиеся МОУ «Ордена «Знак Почёта» Гимназии № 2 им. И. П. Павлова» и МОУ «Средней общеобразовательной школы

№ 17 им. маршала инженерных войск А. И. Прошлякова» г. Рязани. Анализ результатов проводимого исследования выявил в среднем низкий уровень сформированности соответствующих знаний и умений, что доказывает необходимость разработки специальной методической системы работы над техникой речи на уроках риторики.

При обработке полученных данных мы условно обозначили три уровня знаний и умений по теме исследования. Отсюда высокий уровень соответствующих знаний предполагает теоретическое обоснование своих действий, что соответствует выполнению от 100 до 70% каждого задания, а также сформированность слуховых и артикуляционно-произносительных умений, которые проявляются в способности воспринимать и чётко, ясно, чисто произносить все звуковые единицы русского языка. Средний уровень предполагает неточное теоретическое обоснование своих действий, недостаточную способность к восприятию или чёткому, ясному, чистому произнесению, что соответствует выполнению от 70 до 40 % каждого задания. Низкий уровень предусматривает частичное или полное отсутствие теоретического обоснования своих действий, недостаточную способность к восприятию и чёткому, ясному, чистому произнесению, что соответствует выполнению менее 40% каждого задания. Результаты исследования представлены в Табл. 1.

Как видно из таблицы, большинство испытуемых имеют уровень соответствующих знаний и умений ниже среднего, низкий уровень показали в среднем 22,4%, высокий уровень знаний и умений – 4,2%.

Результаты экспериментального исследования позволили сделать следующие выводы: 1) учащиеся, не совершенствующие технику речи, отличаются вялой дикцией, монотонным, гнусавым голосом, в связи с этим испытывают трудности в произнесении речи и в устном общении; 2) интонационные средства выразительности на уроках риторики используются правильно довольно редко; 3) в речевой практике нормы произношения и ударения соблюдаются не в полной мере.

Основываясь на полученных данных, мы выявили типичные *ошибки* в устной речи: 1) недостаток развития артикуляционного навыка проявляется в затруднении при произнесении незнакомых слов или слов сложных по своему составу, слов с повторяющимися звуками. При этом часто допускаются ошибки в виде искажения, выпадения, перестановки звуков; 2) нарушения интонационной направленности проявляются в неумении выбрать темп, тембр, интенсивность речи, а также тон своего высказывания.

С недостаточным развитием речевого слуха связаны имеющиеся в речи отклонения от орфоэпической нормы. Как по-

Табл. 1.

Результаты исследования уровня сформированности знаний по технике речи, слуховых и артикуляционно-произносительных умений

Номер задания	Уровни знаний и умений					
	Высокий		Средний		Низкий	
	экспериментальная группа	контрольная группа	экспериментальная группа	контрольная группа	экспериментальная группа	контрольная группа
1.	3,37%	14%	76,18%	66%	20,45%	20%
2.	4,45%	6%	70,47%	74%	25,18%	20%

казывают специальные исследования В. В. Львова [1. С. 56], А. И. Текучева [2. С. 47] и др. такое нарушение обусловлено: 1) влиянием диалекта, 2) влиянием параллельных языковых систем, 3) влиянием орфографии и др.

Анализ методической литературы, программ, учебных книг, наблюдение за процессом обучения, результаты исследования показали недостаточность проводимой работы над техникой речи на уроках риторики и доказали необходимость разработки в этом направлении специальной методической системы, способствующей формированию и развитию произносительно-слуховой культуры школьников.

ПРИМЕЧАНИЯ

1. Львов, В. В. Обучение нормам произношения и ударения в средней школе: 5-9 кл.: кн. для учителя. – М.: Просвещение, 1989. – 144 с.

2. Текучев, А. И. Очерки по методике обучения русскому языку. Пособие для учителя. – М.: Просвещение. 1973. – 160 с.

РЯЗАНСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ ИМ. С. А. ЕСЕНИНА

УДК 37.013
ББК 74.00 + 74.58
Общая педагогика

ПОТЕНЦИАЛЬНЫЕ ПРЕИМУЩЕСТВА ТРЕНИНГОВЫХ МЕТОДОВ ОБУЧЕНИЯ МЕНЕДЖЕРОВ И УПРАВЛЯЮЩИХ ПЕРСОНАЛОМ В СИСТЕМЕ ВУЗОВСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Ю. Р. Юдина

В данной работе рассматриваются особенности профессиональной подготовки менеджеров и управляющих персоналом в системе вузовского образования, описываются исторические периоды появления и развития тренинговых методов, определяется место и роль тренинга при формировании профессиональных умений и навыков студентов, а так же конкурентные преимущества тренинга как метода профессионального развития и обучения персонала организации.

Ключевые слова
Знания, навыки, обучение, профессиональное развитие, тренинг, умения

Высококвалифицированные человеческие ресурсы являются одним из основных конкурентных преимуществ, позволяющих организации занять лидирующие позиции на рынке. Только с помощью профессионально подготовленных кадров можно разрабатывать эффективные бизнес-стратегии, внедрять передовые технологии, добиваться высокого качества продукции и услуг. При этом, молодые специалисты оказывают огромнейшее влияние на организацию, так как они обеспечивают в организации преемственность поколений, приток свежих идей, энергию молодости, нетрадиционный подход к решению стоящих задач. Все это качественным образом сказывается на эффективности работы организации.

Но прежде чем организация займет лидирующие позиции на рынке, она должна выработать стратегию адаптации к различным внешним изменениям в бизнес-среде и социально-экономическом пространстве. Законы эволюции свидетельствуют, что организм выживает в среде обитания, если успевает приспособиться к темпам изменений, происходящих в данной среде, или если скорость развития организма опережает эти изменения. Таким образом, в основе жизнестойкости лежит процесс адаптации к чему-либо.

Наиболее быстрореализуемым и доступным вариантом адаптации является обучение. «*Обучение* – основной путь получения образования, целенаправленно организованный, планомерно и систематически осуществляемый процесс овладения знаниями, умениями и навыками под руководством опытных лиц – педагогов, мастеров, наставников и т.д. Тесно связан-

но с воспитанием и ведется в учебных заведениях и в ходе производственной деятельности»[1]. Но и обучение может быть разным.

Сегодня, говоря об обучении в деловой сфере, можно назвать различные способы профессиональной подготовки персонала: лекции, дискуссии, семинары и тренинги, инструктаж, коучинг, рабочая ротация, ознакомление сотрудников с нормативными документами и т. д. Каждый из этих способов имеет свои достоинства и ограничения. Но независимо от выбранного метода обучения, значимым будет, если сотрудники после обучения смогут активно решать конкретные профессиональные задачи, способствующие достижению актуальных целей организации, а не просто отлично разбираться в теоретических аспектах профессиональной деятельности.

В современном обществе велика роль непрерывного образования. Сегодня обучение персонала играет важную роль в успешной и эффективной деятельности любой организации и позволяет ей оставаться конкурентной в своем секторе рынка. В связи с этим многие компании уделяют пристальное внимание организации обучения, выбору форм и методов профессиональной подготовки персонала с учетом потребностей организации и самих сотрудников.

Обучение в вузе также имеет свою специфику, и радикально отличается от бизнес-образования. Стоит отметить, что вузовское образование, в первую очередь, преследует передачу студентам теоретической базы и концептуальных знаний по выбранной ими специальности.

Профессия управляющего персоналом приобрела сегодня широкое распространение, стала достаточно популярной. В современных условиях, когда персонал становится ключевым компонентом организации, особое место отводится человеку, управляющему этим персоналом.

Различные учебные учреждения осознают потребность в профессиональной подготовке управляющих: во многих высших учебных заведениях проводится обучение студентов по таким специальностям как «управление персоналом» и «менеджмент».

«*Управляющий* – тот, кто управляет, руководит каким-либо учреждением, организацией, отделом и т.п. *Управленец* – работник управления, человек, чья специальность управлять, менеджер»[2].

«*Персонал* (от лат. personalis - личный) – личный состав какого-либо учреждения, предприятия или часть этого состава, объединенная по профессиональным признакам»[3].

Соответственно, сопоставив определения ключевых понятий, можно заключить, что *управляющий персоналом* – это человек, руководящий личным составом какой-то организации, предприятия или отдельной части этого состава. Сегодня руководят, управляют персоналом в организации руководители различного уровня и менеджеры.

Таким образом, в ряде случаев понятия «управляющий персоналом», «руководитель», «менеджер» являются словами-синонимами, имеют приблизительно одинаковое определение и используются в одном и том же значении.

Ключевые *профессиональные функции* управляющего персоналом непосредственно связаны с планированием ресурсов, набором и отбором кадров, управлением трудовой мотивацией, профориентацией и адаптацией работников, оценкой и обучением персонала, анализом трудовой деятельности, подготовкой руководящих кадров, управлением продвижением по должностным позициям[4].

Исследователями было предложено множество характеристик компетентности управляющего персоналом и 11 областей компетентности были признаны ключевыми:

- этичность;
- добросовестность;

· рассудительность;
· результативность;
· настойчивость;
· преданность организации и деловая ориентация;
· уверенность в себе;
· командная ориентация;
· контактность;
· коммуникабельность;
· умение слушать[5].

Интенсивные изменения в обществе создают ситуацию, которая требует постоянного обновления знаний, освоения новых подходов. В менеджменте традиционные школы и методы управления исчерпывают свои возможности, не отвечая в полной мере требованиям настоящего и будущего, и многим управляющим персоналом необходимо постоянно переучиваться для того, что соответствовать этим требованиям.

В подготовке управляющих персоналом целью становится идея самовыражения и полного раскрытия возможностей и способностей личности.

Институциональные формы подготовки профессионалов в области управления персоналом в первую очередь связаны с практикой работы высших учебных заведений.

Современная отечественная ситуация на рынке труда свидетельствует: чтобы выпускник-управленец был конкурентноспособным и профессионально востребованным потенциальными работодателями, он должен владеть в полной мере не только знаниями по специальности, но и иметь какой-то объем профессионального практического опыта, или хотя бы определенный набор умений и навыков по профессии.

«*Знание* – это обладание какими-либо сведениями, осведомленность в какой либо области, совокупность сведений и познаний»[6]. То есть, *знание* предполагает владение информацией, алгоритмом и техникой выполнения действия, но не использование данного алгоритма или технологии на практике.

«*Умение* – способность выполнять какую-либо работу, делать что-либо, приобретенная в результате обучения, опыта»[7]. Таким образом, *умение* отличается от *знания* не только теоретическим сведением как что-то делать, но еще и определенным практическим опытом использования этих теоретических сведений. Кроме того, в случае с *умением* предполагается наличие определенных характеристик индивида, которые и будут обеспечивать его способность что-то делать.

«*Навык* – умение, приобретенное упражнениями, созданное привычкой»[8]. Доведенное до автоматизма *умение* и будет являться *навыком*. Формирование *навыка* можно обеспечить посредством регулярных отработок и тренировок.

Сегодня вузовская подготовка не всегда позволяет передать практические умения и навыки по управленческим специальностям студентам. В большинстве случаев это достигается через организацию производственной или преддипломной практики студентов в организациях и на предприятиях, которая в ряде случаев проходит «формально на бумаге», в других случая практика ограничивается подбором необходимой информации студентами для написания курсовой или дипломной работы.

Таким образом, к моменту окончания пятилетнего обучения в вузе, студент-выпускник, возможно, многое *знает*, но, вероятно, ничего *не умеет*.

Одним из вариантов разрешения данной проблемы является разработка и реализация в рамках вузовского образования учебных курсов и дисциплин в тренинговом режиме.

«Под *тренингом* понимается такое обучение, в котором теоретические блоки материала минимизированы и основное внимание уделяется практической отработке навыков и умений. В ходе проживания или моделирования специально заданных ситуаций обучающиеся получают

возможность развить и закрепить необходимые навыки, освоить новые модели поведения, изменить отношение к собственному опыту и подходам, ранее применяемым в работе. В тренингах обычно широко используются разнообразные методы и техники активного обучения: деловые, ролевые и имитационные игры, разбор конкретных ситуаций и групповые дискуссии»[9]. В результате такой организации групповой работы на тренинге участники самостоятельно при содействии тренера обнаруживают какой-то метод или правило, эффективные модели поведения, выявляют оптимальные техники и алгоритмы работы.

Тренинговая форма обучения на сегодняшний день, по мнению многих специалистов, является лучшим вариантом передачи практических умений и навыков.

Стоит обозначить явные преимущества тренинга по сравнению с другими формами и методами обучения.

Во-первых, практическая направленность данного метода позволяет участникам не только обсудить приемы и алгоритмы работы, но и пробовать их на практике, оценить их эффективность.

Во-вторых, уровень усвоения учебного материала на тренинге гораздо выше, чем на лекции, что обеспечено активностью всех участников.

В-третьих, обучение на тренингах позволяет участникам взглянуть иначе на стандартные модели поведения и найти совершенно новые творческие, эффективные способы поведения.

В-четвертых, тренинговые занятия дают возможность обменяться опытом.

Впервые тренинговые элементы встречаются в описаниях подготовки военных, религиозных деятелей и деятелей искусства древности. Поэтому относить появление тренинговых методов к современному периоду было бы не совсем справедливо. Хотя активное использование этих методов связано, в первую очередь, именно с современными потребностями различных сфер общества, в частности, области управления и менеджмента.

Традиционно же возникновение тренингов принято связывать с деятельностью известного психолога и социолога Курта Левина. Бесспорна заслуга К. Левина в разработке трехступенчатой теории изменения характеристик, установок и моделей поведения личности, которая в дальнейшем получила широкое распространение.

«В любых текущих условиях, допускающих желательное изменение, первый этап заключается в «размораживании» ситуации. Размораживание поведения или привычек оказывается чрезвычайно сложным, в особенности, если они существовали в течение долгого времени и подкреплялись проявлениями одобрения или достижением успеха. Размораживание облегчается в периоды кризиса или катарсиса, которые могут разрушить ограничения, в рамках которых действуют существующие системы убеждений, ценностей и действий. Если существующие ограничения устраняются, то наступает следующий этап, называемый «движением». На этом этапе индивид или группа побуждаются к отказу от прежних убеждений, ценностей или типов поведения ради более совершенных или более желательных. Наконец, если переход оказался успешным, то его результаты должны быть «заморожены», то есть необходимо обеспечить равновесия сил развития и стабилизации, которое гарантирует сохранение вновь приобретенных убеждений, ценностей и типов поведения»[10]. В дальнейшем данная трехступенчатая модель изменений установок и моделей поведения успешно реализовывалась в тренинговом режиме.

К наиболее значимым событиям относятся применение игровых методов в СССР (20-е годы XX в.) и проведение в 1946 году групповой работы с управленцами.

«Практика игровой подготовки развивалась весьма стремительно, причем уп-

равленцев готовили не только к принятию решений в различных ситуациях, но и к эффективному поведению, для чего использовалось проигрывание управленческих ролей. Особенно широкое распространение игровые методы в профессиональной подготовке руководителей в СССР получили в 1970-1980- х г.г. Основным достижением практики игровой подготовки руководителей стала разработка идеи обучения на высокореалистичных моделях управленческой деятельности, сопровождаемая оперативной обратной связью.

Вторым событием, непосредственно связанным с проникновением тренинга в практику подготовки менеджеров, стало проведение групповой работы с управленцами и менеджерами в 1946 году в США. Работа группы, которую вели Л. Брадфорд, Р. Липпит, К. Левин, была нацелена на формирование навыков принятия решений, поведенческих навыков и, что особенно важно, на разрешение личностных проблем участников группы»[11].

В результате изучения межгрупповых отношений, Курт Левин пришел к твердому убеждению, что большая часть эффективных изменений в установках личности и его поведении происходит в групповом, а не в индивидуальном контексте. Эффективность этих изменений, по мнению Левина, обеспечивается возможностью участников тренинга видеть себя со стороны, то есть, так как видят их окружающие. Работа на тренинге позволяет участникам выявлять и корректировать свои неэффективные установки и модели поведения.

Тренинг как метод обучения позволяет проанализировать и усовершенствовать профессиональные модели поведения. Именно эта особенности тренинга позволяет говорить о нем как об инструменте профессионального развития личности.

Важно отметить, что профессиональному развитию предшествует, в первую очередь, развитие личностное. В связи с этим сегодня наиболее востребованы тренинги, направленные на развитие личностных и профессиональных качеств.

Тренинги профессионально-личностного развития напрямую связаны с профессиональной деятельностью управляющего персоналом, эффективность работы которого зависит от коммуникативных, управленческих навыков, на уровень развития которых, влияют такие параметры, как самооценка, уверенность в себе, целеустремленность, активность, креативность, ответственность, навыки самопрезентации, делового общения, управления конфликтами и т. д. К таким тренингам, в первую очередь, относятся тренинги личностного роста.

Основной фокус в тренинге личностного роста направлен на эффективное межличностное общение, взаимодействие человека в команде, результативность в партнерстве, работу с личной самооценкой, отношения человека с самим собой, собственными целями и приоритетами в жизни.

Опыт показал, что в современном мире выживают не сильнейшие, а те, кто быстро приспосабливается к изменившимся условиям жизни. Тренинг – хороший метод обучения и адаптации.

Отдавая ключевую роль персоналу организации, не стоит отодвигать на второй план значимость человека, управляющего этим персоналом. Особым образом необходимо подходить к организации и проведению профессионального обучения управляющих персоналом. Важно, чтобы студенты, получающие образование по данной специальности в вузе, приобретали не только теоретические знания, но и практические профессиональные умения и навыки, непосредственно связанные с будущей работой.

Изменения, происходящие в образовательной сфере, позволяют прогнозировать, что тренинговые методы обучения будут широко использоваться в профессиональной подготовке специалистов в рамках вузовского образования.

ПРИМЕЧАНИЯ

[1] Советский энциклопедический словарь. Под ред. А. М. Прохорова. – М., 1985. – С. 908.

[2] Современный толковый словарь русского языка. Под ред. С. А. Кузнецова. – Москва: Ридерз Дайджест, 2004. – С. 872.

[3] Современный толковый словарь русского языка. Под ред. С. А. Кузнецова. – Москва: Ридерз Дайджест, 2004. – С. 520.

[4] Бабосов, Е. М. Социология управления: Учеб. пособие для студентов вузов. – 3-е изд., стереотип. – Мн.: ТетраСистемс, 2002. – С. 180-181.

[5] Управление персоналом: Учебник для вузов / Под ред. Т. Ю. Базарова, Б. Л. Еремина. – 2-е изд., перераб. и доп. – М.: ЮНИТИ, 2002. – С. 48-49.

[6] Современный толковый словарь русского языка. Под ред. С. А. Кузнецова. – Москва: Ридерз Дайджест, 2004. – С. 229.

[7] Современный толковый словарь русского языка. Под ред. С. А. Кузнецова. – Москва: Ридерз Дайджест, 2004. – С. 867.

[8] Современный толковый словарь русского языка. Под ред. С. А. Кузнецова. – Москва: Ридерз Дайджест, 2004. – С. 370.

[9] Магура, М. И., Курбатов, М. Б. Обучение персонала как конкурентное преимущество // Управление персоналом. – 2004. – № 12. – С. 35.

[10] Кашникова К., Красова О., Палагина А., Петрова Ю. Гуру менеджмента // Управление персоналом. Спецвыпуск журнала. – 2008. – № 2 (180). – С. 117-118.

[11] Никуленко, Т. Г. Психология менеджмента / Т. Г. Никуленко. – Ростов н/Д: Феникс, 2007. – С. 160-161.

УДК 94(47)
ББК 63.3(2) + 82.3(2=Рус)
Отечественная история

ПРЕДАНИЯ ОБ ИСТОРИЧЕСКИХ ЛИЦАХ И СОБЫТИЯХ

Н. Я. Аристов

Аристов Николай Яковлевич (01.12.1832, Тамбовская губ.– 26.08.(07.09)1882, г. Нежин Черниговской губ.) – русский историк, публицист.

Закончил Казанскую духовную академию (1858). В конце 1850-х годов, будучи учителем Симбирской духовной семинарии, начал печататься в журналах «Православный собеседник», «Русская беседа», «Дух христианина». С начала 1860-х годов Аристов активно сотрудничал с журналами «Светоч», «Время», «Заря», «Якорь» и др. Н. Я. Аристов изучал хозяйственный быт Киевской Руси и в 1866 году защитил диссертацию на степень магистра русской истории (магистерская диссертация «Промышленность Древней Руси»). Степень доктора получил за исследование истории народных движений, составивших диссертацию «Московские смуты в правление царевны Софии» (Варшава, 1871). Также исследовал русский фольклор («Об историческом значении русских разбойничьих песен», 1875). Преподавал в Казанском (1867–1869), Варшавском (1869–1873) и Харьковском (1873–1882) университетах, в Нежинском историко-филологическом институте (1875–1882). Разделял народнические и просветительские взгляды П. Щапова, написал монографию о нём. В 1870-80 гг. его рецензии и статьи по русской истории публиковались в «Библиотеке для чтения», «Отечественных записках», «Древней и новой России», «Историческом вестнике», в газете «Новое время».

Псевдонимы: А-в; А-ов, Н.Я.; Ар-в, Н.; Ар-в, Н.Я.; Арист. Н.; Ветвицкий, Н.; М.А.; С-ский; N.N.

Лит.: Филиппов М. А. Жизнь, труды и сочинения Аристова // Век. – 1862. – № 11, 12; Сумцов Н. Ф. Н. Я. Аристов // Аристов Н. Я. Материалы для истории Харьковского университета. – Харьков, 1984; Нечаева В. С. Журнал М. М. и Ф. М. Достоевских «Время» (1861-1863). – М., 1972. – С. 198-199.

Справ. лит.: Венгеров С. А. Критико-биографический словарь русских писателей и ученых; Масанов И. Ф. Словарь псевдонимов русских писателей, ученых и общественных деятелей: В 4 т.; Русский биографический словарь; Русские писатели (1700 – 1918); Цамутали. Н. Я. Аристов // Вопросы историографии и источниковедения истории СССР. – М.-Л., 1963.

Много у нас издано песен, даже самых ничтожных и бессмысленных, довольно также былин и духовных стихов с пустейшими вариантами и объяснениями; но нет ни одного сборника народных преданий, которые

имеют громадное значение для истории и этнографии русской. Не раз я выяснял силу и значение народных преданий[1] и давно напрасно ожидаю издания сборника рассказов из разных местностей об исторических лицах и событиях. В настоящее время без всяких разглагольствий сообщаю несколько исторических преданий, которые мне удалось записать лично, и сопоставляю их с другими рассказами, уже известными, и с данными историческими.

1) О татарах

Как туча саранчи, по меткому выражению летописи, (яко прузи), налетела на Россию толпа татар в 500 или более тысяч, – всеобщий ужас охватил её сынов, не видавших такого страшного и многочисленного врага. Хотя и русские не отличались особенной жалостью в войнах, но их поразила безпощадная бойня азиатских варваров, не разбиравших ни пола, ни возраста, рубивших население «от старца и до ссущаго младенца»; такой свирепости «не было ни от крещенья»; татары людей секли «аки траву».

Летописные картины о нашествии татар совпадают с изображениями народных былин и песен; в былине о Калине царе, который брал г. Киев, видны те же черты летописные:

Когда подымался злой Калин царь
Ко стольному городу ко Киеву
Со своею силою съ поганою;
Не дошед он до Киева за 7 верст,
Становился Калинъ у быстра Днепра.
Сбиралося с ним силы на 100 верстъ,
Во все те четыре стороны.
Зачем мать сыра земля не погнется?
Зачем она не расступится?
А от пару было от конинаго
А и месяц, солнце померкнуло,
Не видит луча света белого,
А от духу от татарского
Не можно крещеным живым быть.
(Древн. рос. стих. 242 – 3).

В южной летописи изображается осада Киева подобными же красками: «Приде Батый Кыевув силе тяжце, многом множеством силы своей, и окружи град и остолпи сила татарьская, и бысть град во обдержаньи велице...И бе Батый у города, и отроци его обседяху град, – и небе слышати отъ гласа скрыпания телег его, множества ревения вельблуд его, и ржания отъ гласа стадъ конь его; и бе исполнена земля[2] руская ратныхъ». (Ипат. 177).

Татары при нашествии на Россию забирали всюду пожитки и отправляли в плен по выбору лучшее здоровое население. Летопись сообщает постоянно одно и тоже: градъ и церкви святыя огневи предаша, и монастыри все и села пожгоша, и многоименья вземше отъидоша... А что чернецъ уных и черницъ и попов и попадий, и диаконы и жены их и дчери сыны их, то все везоша в станы свое, овы же ведущие босы и без покровенъ, издыхающа мразом. И бе видети страх и трепет, и колебанье и беда, яко на хрестьянске роде распространися». (Лавр. 196 – 198). В колыбельных песнях, наверно сложившихся ещё в эпоху порабощенья России, высказываются также черты грабежа имущества и плена, которыми сопровождалось татарское нашествие.

Спи – усни, моё дитятко!
Твоя матушка – полоняночка,
Твой батюшка – полоняночек.
Злы татары набегали

Домы-терема сжигали,
Старых стариков убивали,
Молодых в полон полонили,
Животы по себе делили;
Разлучили тебя, дитятко,
С родимой ли матушкой,
Отогнали прочь, дитятко,
Твоего ли батюшку родимаго...

На горе, на горе да крутой
Огни горят да все светлые;
На тех огнях на светлых

Котлы кипят да кипучие,
Вокруг огней да светлых
Сидят татары да все злые.
Сидят, делят да все животы
Твоего отца да родимого...
(Песни Шеина 70-73).

При нашествии татар у сильных могучих богатырей русских «сердце приужахнулось», сами стихии не в состоянии были сладить с азиатской ордой; а народ русский от страха пустился в бегство: «Тогды бе пополох зол по всей земли, и сами неведяху, и где хто бежить» (Лавр. 201). Грозное нашествие татар на Россию оставило следы не в однех сказаниях исторических и в песнях, но и в народных преданиях, которые доселе сообщаются нередко со всей свежестью эпической. Нет сомнения, что эти предания сложились и бродили в русском народе издавна, по крайней мере указания на них существуют с половины XIII стол. (Изв. Акад. X,192-3). Несмотря на отдалённость времени, и теперь в местностях, которые испытали свирепую и беспощадную силу татарскую, с горьким отчаянным чувством передаются рассказы от отца к сыну об ужасном наводнении страны азиатскими варварами.

Не вода в города понахлынула,
Злы татары понаехали;
Как меня молоду во полон берут.
Ах ты, батюшка, выкупай меня!
(Чт. общ. Ист. 1877 г. III, 22)

В Тамбовской и Воронежской губерниях, первых подвергшихся натиску татар, рассказывают крестьяне, что когда-то давно прошёл по русской земле страшный воитель Батей и на пути вырубил всё православное население; он никому не давал пощады, ни старику хилому, ни беспомощному малютке, сжёг по дороге всякое жильё человеческое, истребил все леса и травы на сто вёрст в ширину, а в длину - насквозь всей русской земли. Где шли его полчища многочисленные, как муравьи, там не осталось ни одного зверя, ни одной птицы да и рыба вся подохла в реках; одна лежала чёрная земля и та вся избита конскими копытами, а не заростала она сто годов. С той поры против этой широкой тропы земной, где шёл Батей, и на небе выступило знамение в виде белой полосы, которую зовут Батевой дорогой, т. е. крестьяне считают, что млечный путь образовался на небе со времени нашествия Батыя на Россию, в память страшного бедствия, и лежит в том же направлении, в каком двигался свирепый завоеватель в нашей стране.

Сочувствие природы к бедствиям русских людей, во время нападения Батыя, изображается самыми поэтическими чертами и в преданиях народа |и в былинах. Чтобы не допустить татар к г. Киеву, рвёт мосты; перевозы и переправы быстрый Днепр, но скоро выбился из сил и помутился, видя гибель народа православного. Мать земля сырая хотела погнуться и поколебаться под силой татарской, но за грехи людские осталась спокойной, хотя тоже испытывала опустошение и бедствия. Как при поражении князя Игоря Северского «уныша градомъ забралы, а веселие пониче»; такъ и при взятии Киева Батыемъ мать стена городовая в виде красной девицы горько плакала, – «она ведала невзгодушку великую». (Песни Рыбникова I, 174); там от духу от татарского не можно было крещеным живымъ оставаться, а по сказанию Тамбовскому при нашествии татар разбежалисъ звери, разлетелисъ птицы, подохла рыба и земля лишилась на сто лет производительной силы. О страшном опустошении земли Рязанской Батыем историческая повесть выражается согласно с народным преданием. «Погибе град и земля Рязанская, изменися доброта ея, и не бе что въ ней благо видети, токмо дым и земля и пепел?»... Встретив отпор Рязанцевъ, Батый «нача воевати Рязанскуюземлю, веля бити и сечи без милости... Иереи и черноризца

до останка изсекоша, и храмы божии разориша и во святыхъ алтаряхъ много крови пролияша»... (Свед. о малоизв. и неизв. намятн. Срезневского, 89. Прилож. к Запис. Акад. XI, № 2).

В письменных памятниках резко изображена картина страшного нашествия татарского на Рязанскую землю. «Господь от нас силу отня, а недоумение и грозу, и страх и трепетъ вложи в нас за грехи наша. И поглощена бысть премудрость могущихъ строити ратныя дела и крепкихъ сердца въ слабость женскую преложишася». Татары, завязывая назад руки, в огонь бросали людей», и груди вырезываху, и жолчь выимаху, а с иныхъ кожи одираху, а иным иглы и щепы за ногти бияху. Всеволод Пронский и многие князья местные и воеводы крепкие, и воинства удальцы и резвецы – узорочье и воспитание рязанское – вси равно умроша, и едину чашу смертную испиша, ни един от них возвратися вспять». (Там же. 78 –9, 84 – 6).

Когда Батый хозяйничал в Рязанской области, по преданию, он дошёл до такой дерзости, что «И нача просити у князей дщерей и сестёр их себе на ложе». Один из лукавых вельмож сказал завоевателю о красавице Евпраксие, жене князя Фёдора и он убил её супруга, а тело его валялось на р.Воронеже, потом прибрано было верным человеком, который принёс весть княгине о гибели её мужа. Евпраксия в это время стояла в въ высоком тереме и на белых руках держала любимого своего сына Ивана, названного Постником, потому что он по постным дням не брал груди материнской. Она высматривала ласкового и любимого своего супруга, «да скоро видит его в радости». Вдруг получает весть, что князь «любви её ради и красоты от Батыя убиен бысть»; тогда она вместе с сыном бросилась с высоты на землю и заразилась до смерти; по этому и город Зарайск получил своё название Заразск. И вот принесено было тело князя Фёдора, погребено с княгиней и сыном Иваном Постником, и поставили над ним кресты каменные. (Ист. Гос. Рос. III, Опис. Рум. Муз. 325. О неизв. пам. Срезневского 80, 82, 90).

Пошёл Батый оть р. Воронежа далее к Рязанской области, но там на р. Оке святыня Господня обуздала его беспощадный нрав: онъ приступил къ одному монастырю, и тотчасъ ослеп, а когда поклонился св. иконе до земли и просил прощения, снова прозрел.

Такие разсказы я слышал в детстве от крестьянина Ивана Климова Волчинского в с. Стеньшине Липецкого у. Тамбовской губ. верстах в 10 от р. Воронежа. Эти предания о Батые издавна ходили и по Рязанской области и занесены в письменные памятники, Амвросий, в «Истории Российской Иерархии» сообщает предание, сохранившееся в Богословском монастыре, (недалеко отъ устья р. Прони, впадающей в Оку, в 2 вёрстах к северу от Рязани, Пронского уезда), как Батый, во время опустошения России, поражён был ужасом около этого монастыря и, вместо разорения обители, снабдил её своими сокровищами, и после показывал уважение религии христианской. Особенно замечательно для знатоков старины русской, что это предание зашло, как несомненное, в официальные акты и служило опорой уважения местной святыни Богословского монастыря.

Рассказывают, что Батый подарил в этот монастырь золотую печать, которую взял архиепископ рязанский Михаил в 1653 году и положил в городском соборе, из боязни, как бы мордовские разбойники не похитили старинной драгоценнсти. Спустя несколько лет, духовные лица поступили так же, как сделала бы мордва, именно: печать Батыя употребили на позолоту водосвятной части и других утварей соборного храма (Ист. Гос. Рос. III, пр. 360). Что действительно есть в предании основа историческая, об этом говорит документ, составленный основательными лицами. В патриаршей грамоте 1692 г. находится прямое указание на народный

разсказ; в ней говорится такимъ образомъ: «Быв оный Батый, христианскаго рода несносный врагъ, в пределах рязанскихъ, явлениемъ св. апостола и евангелиста Иоанна Богослова, прииде отъ дерзномышленнаго своего суровства в пристрашие, и прибегши в обитель к пречестному и св. образу, приложил герб и печать свою златую, – и тем его святым явлением починися преславному жительству многонадежное и безбедное от них врагов защищение. О том чудном произшествии, открывшемся заступлением всехвальнаго наперстника Господня, и до ныне сие во всем народе явлено извествуется». (Ист. рос. иер. III, 396—7).

Это предание сложилось позже нашествия Батыя на Рязанскую землю, может быть, в то время, когда ханы стали давать большие льготы монастырям и духовенству. Известно по летописным данным, что взятие Пронска и Рязанской области татарами отличалось особенной жестокостью на первых порах, чтобы внушить страх в русском населении, чего и достигли завоеватели.

Много характеристических преданий, особенно в Рязанской земле, сохранилось о нападение Батыя на этот край. Один из рязанских вельмож, Евпатий Коловрат, бывший в Чернигове во время нахождения татар, пригнал в землю рязанскую с малой дружиной и увидел грады разоренные, людей побитых. Собрал он тогда 1700 человек воинов, нагнал Батыя в земле Суздальской, напал неожиданно на станы его, стал рубить и колоть силу татарскую. Сам Батый струсил и татары думали, что оживели мертвецы русские, которые побиты были раньше ими: но взятые в плен 5 воинов разъяснили, что они от полка Евпатиева, пришли честно проводить сильного царя и воздать почести, только не успели наливать чары на великую силу – рать татарскую. Таврул похвалился пред Батыем взять живьём Коловрата, но тот наскочил на него и разсёк его пополам; начали тут рубить татар, кого до плеч, а кого до седла. И наконец сам Евпатий с своею малою дружиною лег костьми на поле. Так богатыри рязанские, «чудища, а не людища», по выражению летописному, «крепкие удальцы лежаша на земле пусте, на траве ковыле, снегом и ледом померзаша». (О малоизв. памятн. 86—88).

В летописи читаем: «На зиму 1237 года придоша от восточные страны на Рязанскую землю лесомъ безбожнии татари, и почаша воевати, и пленоваху и до Пронска. Попленивше Рязань весь и пожгоша, и князя ихъ убиша, ихъ же емше (въ плен), овы растинахуть, другия же стрелами растреляху въ ня, а они опакы руце связывахутъ. Много же св. церквей огневи предаша, и монастыре и села пожгоша именья не мало обою страну взяша»... Князя Юрья привели из Рязани нальсти к г. Пронску, где находилась его супруга; княгиню его тоже вывели из крепости нальсти (обманом), убили их вместе с мужем «и всю землю избиша, и не пощадеша отрочат до ссущих млека». (Лавр. 196. Ипат. 175). При таких страшных явлениях, не могло зародиться благодушное предание в Богословском монастыре об уважении Батыя к русской святыне; очевидно, оно возникло в другую пору и вот на каком историческом основании.

Татары до принятия ислама отличались редкой веротерпимотью и уважением к русским духовным лицам, как пишет ярлык Узбека 1313 г. «те бо за нас Бога молят, и нас блюдут, и наше воинство укрепляют. (Собр. гос. Грам. II, №7). После первоначального зверского опустошения России и истребления святынь, трудно было объяснить нашим предкам перемену в характере татар и снисходительное отношение их к православным храмам и духовенству. Поэтому они с своей точки зрения всю смягчающую силу и благое влияние на азиатских варваров приписали своим святыням, которые чудодейственным образом укрощали сердце свирепых завоевателей. Такому воззрению обязаны

своим происхождением многие летописные рассказы и устные предания, к которым относится и Пронское.

Особенно поэтическим характером и прихотливой изобретательностью отличается Нижегородское сказание о нашествии татар, которое изукрашено фантазией раскольников. Там существует предание о подземном городе Китеже, который будто бы скрылся в землю при осаде его азиатами во время нашествия Батыя. Сказания народные сообщают, что город Большой Китеж построил князь Псковский Георгий в Макарьевском у. на берегу озера Светлояра и поселился в нём; а Малый Китеж (Городец) был раньше устроен с укреплением. Недолго жил князь Георгий в Китеже и отправился в свой родной город Псков; однако грозное татарское нашествие вызвало его оттуда на защиту русской земли. Собрав войско, он хотел остановить полчища Батыя на берегу Волги, но был разбит, убежал и заперся в Малом Китеже. Когда же ясно стало, что Батыева сила, обложившая этот городок, скоро может взять его, Георгий удалился с горстью избранного войска в Большой Китеж; татары преследовали его, и только подошли к городу, – он скрылся под землёй и сделался невидим. Так и не достался в руки неверных благочестивый городок! Этот чудный город доселе стоит невидим со всеми церквами и монастырями, население в нём живёт старинной жизнью благочестивою; в определённые часы дня раздаётся звон колоколов, который слышат избранные, сидя на берегу озера. Прежние жители города, умирая постепенно, пополняются приходящими благочестивыми людьми: кто желает поселиться в Китеже, тот должен оставить дом свой, отца, мать и жену, братьев и сестёр, родных и знакомых и идти по Батыевой дороге, не оглядываясь по сторонам. По дороге будут представляться большие искушения и страхи от нечистой силы, явятся злые звери и другие знамения, но православный должен творить молитву, не смущаться и продолжать путь в чудный град Китеж. Кто не смутится дьявольским навождением, тот услышит звон колоколов, пред ним откроется город и сделается видимым; когда войдёт благочестивый странник, его встретят блаженные жители града и там он будет наслаждаться предвкушением райской жизни.

В других областях и городах также сохранились предания о нашествии татар, например, въ Смоленске героем защитником погибшим является св. Меркурий, въ Касимове – Егорий и проч. (Очерки Жуслаева II, 155. Легенды Афанасьева 132). Но этих общеизвестных рассказов мы не будем касаться; а перейдём к преданию, которое сообщается в Курской губернии и относится к событиям конца XIII столетия, как татары раскололи образ курской Богородицы и как он опять сросся. Это предание давно занесено в летопись Курского монастыря и читается так: «Страна курская, разорением от татаръ пришед въ конечное запустение, заросла лесами, изобильна быв птицами, для промыслу коих жители г. Рыльска почасту туда приезжали – и один из оныхъ ходя по лесу при реке Тускаре, в самом том месте, где ныне славная по своей ярмарке Коренная пустыня существует, обрёл на корню образ Знамения Богоматери, лежащим ниц к земле. И при том самом случае за первое чудо сочтено, что при поднятии сего образа от земли, на том самом месте произошёл источник воды. Сие случилось 1295 г. сентября 8 числа. «Дошло оное происшествие до сведения г. Рыльска и до князя их Шемяки, тамо пребывающего, по желанию коего, посланными от него, образ тот и принесён был в г. Курск. Весь народ благоговейно сретил, сам же князь не был при том, за что и объят стал слепотою; по признании ж своей погрешности и по принесении молебствия чудотворному образу сему, паки получил зрение; в знак же своего усердия соорудил в г. Рылъске церковь Рождества Богоматери, где и поставил сию чудотворную ико-

ну. Но произволением Божиим очутилась она опять в пустыне, при найденном её месте; почему там построена была часовня и при образе поставлен священник г. Рыльска. В скоромь потом времени нашествием татар к тем местам, священник оной взят был, в полон, и образ Знамения Богоматери расколоть на многие части; но по искуплении сего священника, как обратился он к своей пустыне, обрёл части чудотворныя иконы невредимы; почему будучи сложены оныя вкупе, составился образ, как и был, целой.

Рыльчане, уведав о чуде сем, со всем духовенством из города, при множестве мирских людей, троекратно покушалися для перенесения образа в город свой, в церковь устроенную князем Шемякою; но святой образ являлся всегда на месте своём в часовне.

С того времени, в продолжение трёхсот лет с небольшим, и пребыл он там неподвижно». (Ист. рос. иер. IV, 197-8. 641-2).

Предание это сохранило воспоминание о свирепом нападении татар в 1282году на курскую область, когда они страшно расправлялись с боярами и другими жителями городов.

Баскак Ахмат наклеветал хану Ногаю на князей рыльского Олега и липецкого – Святослава; Ногай велел занять войском всю курскую область; князья скрылись от татар, которые пограбили и повоевали все княжение; взяли 13 старейших бояр, заковали в двое-железы немецкие и много людей забрали в плен с женами и детьми; трупы убитых бояр вешали по деревьям, отсекали у них руку правую и голову и бросали псам на съеденье, а идя в орду, на каждом стане убивали по человеку. «Мнози же отъ мраза измраша людье излуплени и младенци». Зло это было в Курске и прочих городах княжества. «Тако наведе Бог сего бесурменина зло,за неправду нашу, мню бо и князи ради, зане живяхуь в которох межи собою... И бяше видети дело стыдно и велми страшно, и хлеб во уста не идяше отъ страха». С этого времени, когда татары 20 дней грабили и опустошали курскую область, она совсем запустела.

После явления иконы въ 1295 г. курская страна подверглась опустошению в 1310 г. , когда татары разграбили г. Брянск; к этому времени можно отнести плен священника, служившего в часовне при иконе Знамения Коренной. (П. Соб. Лет. VII, 176 – 7. 185. I, 206 – 207. IV, 43. V, 200).

С другой стороны, в предании сохранился отголосок, когда изобиловала зверями и птицами курская страна; въ летописи действительно Ахмат советует послать туда сокольников: «есть бо в княжении ловища лебединая» (Воскр. 177).

Русские усердно молились своим святым об освобождении от татарского господства, составляли молитвы угодникам и просили Бога, чтоб он сподобил неверных познать благодать христианства, как выражается летописец: «Обрати, Господи, поганыя в крестьянство, да и ти будут братья наша, приемше святое крещенье и да будет едино стадо и един пастырь!»[3]. Эти усердные молитвы и надежды наших предков рано стали оправдываться, потому что татары принимали христианство. Пётр, царевич Ордынский, бежал в Россию, принял крещение около 1267 года и женился на дочери богатого вельможи татарского, жившего в Ростове, а этот князь «прежде бяше в веру пришед». (О житиях святых. Ключевского, 41). По преданию, в г. Боровск (Калужская губ.) Батый определил баскака из татар для сбора даней, который обратился в христианскую веру, а от его сына родился знаменитый подвижник Пафнутий Боровский (Ист. рос. иер. III, 396, 432).

На севере России сохранилось предание об обращении в христианство Багуя, иначе – Буга богатыря, баскака или наместника Батыева в Великом Устюге, и о постройке им монастыря Иоанна Предтечи. Сказание это занесено в «Архангельский летописец» и в летопись о Великом

граде Устюге и несомненно имеет историческое основание, как и «повесть о Петре ордынском царевице». Баскак Бугай, проживая в Устюге для сбора ханских даней, устроил свой двор на горе Сокольничьей, где проводил время в любимой им соколиной охоте; он отнял у одного из Устюжан дочь девицу, по имени Марью, и держал её у себя в качестве наложницы, но она была весьма привязана к нему. В 1282 г., когда татары производили поголовную перепись и устанавливали новую систему налогов—подушную, тогда по многим городам народное вече взволновалось, перебило числеников и баскаков. Такая же судьба ожидала и Устюжского баскака Багуя, темь более, что там распространилось известие о победе русских над татарами по всем городами и будто «прииде на Устюг грамота от великого князя Александра Ярославича, что татар бити». Узнав о грозящей опасности жизни преданного человека, Марья сообщила Бугаю, что он может спастись от смерти только принятием христианской веры, так как устюжане окончательно решились убить его. При таком опасном положении, баскак послушался своей любовницы, заявил духовенству о своём желании креститься; тогда улеглось народное озлобление против него и забыты были его обиды и притеснения.

Приняв православие, он назван был именем Ивана и женился на Марье, которая спасла его жизнь, Впоследствии этот человек отличался благотворениями и набожностью и снискал любовь и уважение народа. На Сокольничьей горе, где он прежде забавлялся охотой, он обратил свой двор в монастырь и устроил церковь во имя своего ангела Иоанна Предтечи. Эта местность и доселе слывёт Сокольею горою. (Ист. рос. иер. IV, 315-316. Ист рос. госуд. IV, 55. Год 1262).

Этот рассказ имеет сходство в некоторых чертах с житием царевича Петра Ордынского, который тоже любил, как и Багуй, соколиную охоту: «Бе выездяй при езере Ростовстем, птицами ловя». Точно также тот и другой, по принятии христианства, отличались усердием в религии и построили монастыри (Прав. Собес. 1859 г. I, кн. 3). Но большая разница заключается в побуждениях к принятию христианства; Пётр крестился добровольно, сознав несостоятельность идолопоклонства; а Багуй обратился ко Христу, боясь смерти, во время волнения русских против татар 1262 года, «егда людие по градомъ на враги своя гневахуся, и подвигошася на бесермен, и изгнаша я вон из градов, а иных избиша на вечи» (П. Соб. Лет. V, 190). Сюда надо добавить, что предокь Годунова, мурза Чет, обратившись в христианство, построил Ипатьевский монастырь в XIV столетии.

2) О Грозном

В дополнение к разсказам об Иване Грозном, сообщенным мною Киевскому археологическому съезду[4], я присоединю ещё предание, которое нашёл в своих заметках: оно давно было напечатано по разным указаниям и русскити и иностранными писателями; но я сообщаю предание, представляющее некоторые особые подробности, которые могут оказаться нелишними для исследователя старинного русского быта.

В Липецком уезде, Тамбовской губ., в родном моем селе Стеньшине, я слышал рассказ о Грозном такого рода: ходил ночью по Москве царь один, разведывая о благосостоянии своих подданных, заглядывал в питейные дома и разные подозрительные места, сходился с лицами всех сортов общества и расспрашивал их за понибрата. Вот познакомился он с одним ловким вором и мошенником, узнал о его ремесле и стал подбивать его обокрасть казну государеву; вор с первых слов обругал царя за это предложение, прибавив, как он смеет посягать на общественное достояние, и не хотел с ним идти на воровской промысел. «Вот другое дело, ска-

зал он, пойдём к тем, которые крадут казну государеву. Это будет лучше!» Пошли они по улицам московским и увидели свет во втором этаже палат близкого к царю боярина, у которого было немало народа. «Послушаем, – шепнул вор, – о чём там разговаривают». Достал он из кармана кошки (железные крючки, нашитые на пальцы кожаных перчаток), навязал на руки ремнем и живо взобрался под окно второго этажа, долго подслушивал разговор бояр, спустился и сказал: «Плохо дело! Надо бы дать знать царю, что бояре сговорились завтра вечером отравить его; этот близкий боярин пригласит его завтра к себе в гости и поднесёт ему заздравную чарку с ядом. Как бы ухитриться донести государю?» Царь Грозный отвечал, что у него есть при дворе хороший знакомый служитель и он чрез него сейчас же непременно сообщит государю о заговоре на его жизнь.

Тут они распростились и переодетый царь пригласил на другой день утром вора к себе в гости; он разъяснил ему, чтобы пришёл к воротам царских палат, где живет его приятель придворный и назвал его по имени. «На, вот тебе мою палку, позови служителя и покажи ему: эта палка ему знакома, он – пустит тебя к себе и там мы с тобой покутим на радости, что царя спасли, Да чего доброго, дадут нам и награждение за это. Смотри же приходи, как услышишь колокол к поздней обедне; я тебя там стану дожидаться». Отдал ему палку – и скрылся.

На другой день вор пришёл к царскому дворцу, вызвал служителя, о котором ему говорил неузнанный им царь, показал ему палку и тотчас приглашён был по заказу к самому царю, который велел его накормить, напоить и держать до вечера. Он хотел увериться, действительно ли вор сказал правду, что любимый им боярин хотел известь его на смерть. Когда время клонилось к вечеру, боярин этот прибыл к царю и сильно стал просить его приехать в гости; царь принял его чудесно, как будто ничего не подозревал и обещался быть в его доме через час. Когда уехал боярин, Грозный велел поставить около его дома тайно отряд солдат, чтобы они по свисту его тотчас окружили и не выпускали никого оттуда; а вору заказал, при этом знаке, на кошках прямо лезть в окно второго этажа. Сделав такие распоряжения, царь отправился на вечер к боярину; началась пирушка, веселье общее и поднесли государю заздравную чару.

Тогда царь принял в руки и сказал: «Любил я тебя, хозяин пуще всех бояр и, в знак этой любви, прими и пей чару государеву, а я выпью из твоей чарки». Ужас обнял всех гостей, злоумышлявших на жизнь царя; а боярин стал отказываться выпить, как недостойный прикасаться к питью государеву.

Свиснул тогда в окно Грозный; солдаты окружили дом боярина, а вор влез на кошках во второй этаж в окно и стал обличать всех и передавать, что он слышал накануне вечером от каждого. Царь заставил выпить приготовленную ему чару с ядом хозяину, который и умер в страшных мучениях очень скоро перед глазами царскими; других бояр государь велел перевязать солдатам, а вору драть их своими железными кошками. С ними он расправился на другой день; а вора велел наградить за верность к царю к казенному имуществу, дал ему средства богатые и он сделался потом хорошим человеком.

Подобный рассказ, приуроченный к личности Грозного, слышал и занёс в свои записки Коллинс, доктор царя Алексея Михайловича, живший в России 1659-1667 г. (Рус. Вест. 1841 г. №№ 8 и 9. Чт. Общ. Ист. 1846 г. 1. Очерки Буслаева I, 512 – 514. Предания о Грозном Веселовского. Древн. и Нов. Рос. 1876 г. № 1, стр. 316, 318 и др.).

3) О Разине

В октябре 1670 г., напали на г. Цывильск

(Казанской губ.) казаки, бунтовавшие под предводительством Стеньки Разина; жители стали защищаться и видели съ ужасом, что мятежники скоро завладеют городом. В ночь приступа, вдова Ульяна Васильева задремала и узрела видение, как Богородица Тихвинская, образ которой находился в соборной церкви города, велела объявить жителям, чтобы осажденные крепко сидели и сопротивлялись воровским казакам, которые по предстательству св. Девы потерпят неудачу и не возьмут города. Когда же минует гроза и опасность, удалятся мятежники, – граждане в благодарность должны построить монастырь во имя пресвятой Богородицы между реками Большим и Малым Цывилями, между болотом и стрелецким лугом. Действительно, предвещание вдовы сбылось: казаки ушли от города – и жители, движимые чувством спасения от убийств и разграбления соорудили каменный мужской монастырь на указанном месте. Они поручили снять копию с иконы Богородицы, стоящей в соборном храме, и поставили в монастыре. (Ист. Рос. Иер. VI, 651).

В этом предании основа заключается историческая, впрочем, разница есть во времени на один год: в октябре 1671 года действительно весь Цывильский уезд наполнен был казаками, приверженцами С. Разина, и городу Цывильску грозила опасность от мятежников. Но после 7-го ноября, князь Данил Барятинский, следуя с войском из Казани, разбивал скопища бунтовщиков и очистил до 14-го ноября уезды Свияжский, Цывильский и Чебоксарский. От 7-го ноября писал из Васильсурска голова московских стрельцов Юрий Лутохин, что из Казани пришел товарищ полководца Долгорукого, воевода Барятинский, со многими ратными конными и пешими людьми к 7 ноября, а дорогою от Казани ратные люди очистили Свияжской уезд, Цывильск с уездом и Чебоксарский уезд. Эти победы над мятежниками в донесениях Долгорукова произошли «милостию Господа Бога и чудодейством св. его образа, помощию и заступлением Пречистой Богородицы и всех святых». (Матер. для ист. возмущения С. Разина. 117— 118. В тексте 101).

В приволжском крае сохранилось много преданий о Разине и все они делятся на две категории: одни имеют в основе действительные черты событий, как сказание об освобождении г. Цывильска; другие отличаются, фантастическим характером, как Разин сидит, точно Змей Горыныч или Кощей бессмертный, над грудами золота в горных пещерах. Предоставляя сближение преданий о Разине фантастического склада с мифическими сказаниями исследователям русской литературы, я остаюсь в границах повествований, касающихся действительных событий.

На этот раз я слышал предание о Разине, похожее на правду от протопопа г. Симбирска П. Н. Охотина, который показывал мне в кафедральном соборе серебряный крест, погнутый в средине и рассказал следующее из истории осады самозванцем г. Симбирска.

Когда Стенька Разин ночью напал на Симбирск, страшно стал стрелять и старался зажечь город, тогдашний воевода послал просить духовенство выдти на Венец (гора со стороны Волги, около собора). Вышел протоиерей со всем духовенством под самые выстрелы; начался молебен о спасении града от врагов и когда дьякон читал евангелие, вдруг ударила пуля в самую средину серебряного креста, который держал в руках священник. С этого времени враги точно ошалели, струсили, бросились к берегу Волги и стали садиться на суда. Таким образом Симбирск был спасён.

4) О Пугачеве

После отступления Пугачёва от Казани и переправы через Волгу, на правом её берегу поднялось всё инородческое и кре-

постное население; с особенной злобой оно мстило помещикам и духовенству. Прискакал гонец от самозванца в с. Туваны и объявил от имени царя грамоту, в которой говорилось о преследовании бояр и попов и о будущих народных льготах. Чуваши с. Туван и окрестных сёл знали уже, что идёт войско и во главе его царь, что оно вешает попов и господ: по обнародовании манифеста, они поднялись, заволновались и сами принялись за дело: стали ловить укрывавшихся священников и вешать. Уже более десятка успели чуваши погубить духовных лиц; но в это время правительство приняло меры и прислало в с. Туваны 3 роты солдат для усмирения бунта. Чуваши решились лучше умереть, чем выдать зачинщиков мятежа в их селе, но хорошенько не могли определить, царское это войско или царицыно.

– Кто здесь бунтовал и вешал попов и господ? – спросил воинский начальник.

– Здесь, бачка, всё было тихо и смирно, никто никого не думал вешать. Мы занимались своими делами и ничего не слыхали.

– Так кто же, не знаете ли, повешал попов здешних, если не участвовал в этом деле?

Видя явное соглашение и запирательство чуваш, начальник отряда прибегнул к хитрости, чтобы разведать, кто были главные зачинщики волнения. Зная, что самая дорогая вещь для чуваш соль, он им сказал:

– Ах, вы дураки. Что же вы скрываете от меня?! Ведь я нарочно прислан царем похвалить вас за усердие и пожаловать. Молодцы, вы, ребята, что хорошо расправлялись с попами и господами и стояли за государя Петра Федоровича; он вам прислал большую награду за верность: кто из вас вешал попов, тому жертвует царь воз соли, ступайте в гор. Чебоксары (уездный городок Казанской губернии, называемый чувашскою столицею), там из казенного подвала отпустить вам по 20 пудов каждому; вот только я напишу и дам вам грамотку.

Вручил чувашам туванским воинский начальник письмо, распрощался с ними ласково, скомандовал солдатам и ускакал с отрядом. Тут чуваши – большие охотники до соли – стали тотчас запрягать лошадей, поехали в Чебоксары и виновные и частью невинные; а военный начальник с солдатами поджидал их около дороги в лесу, недалеко от с. Туван. Каждого проезжающего чувашенина ловили солдаты и приводили к своему командиру, а тот допрашивал их:

– Ты куда едешь?

– В Чебоксары за солью, царь пожаловал.

– Да ты ведь не бунтовал и попов не вешал, даром казну разорять вздумал?

– Как не бунтовал? Вон и возжи мои были; на них я повесил туванского попа с другими товарищами.

Разумеется, таких смельчаков солдаты брали и вязали им руки и ноги; иные сознавались, что поехали за солью даром, не участвовали в бунте, а только смотрели, как вешали попов другие. Этих чуваш прогоняли обратно в село нагайками и те скакали без оглядки, считая себя обманщиками царя.

Таким способом разведали, кто были главные зачинщики и кто пособники бунта. Привезли их в с. Туваны и перед собранием всех чуваш, жестоко наказали батогами да въ добавок натерли спины лакомой приправой их кушанья – солью[5].

Это предание имеет большой исторический смысл, потому что сложилось на основании действительных событий и явлений. 1) В с. Больших Туванах мятежники Пугачева взбунтовали чувашское население, входили в храм с оружием в руках и в шапках, ограбили имущество церковное и выгнали укрывавшихся там людей; всё это поощрило инородцев храбро поступать против духовных лиц, которых они ненавидели. (Ист. Пугачева бунта. Пушкина. I. в прим. стр. 60). 2) В Пугачёвский бунт в Курмышском уезде более, чем где-ни-

будь, побито духовных лиц: священников умерщвлено 12 человек, (а в Алатырском только 7), дьяконов 10, причетников 16. (Там же, I, в прим. 87 – 89). 3) Это явление не иначе можно объяснить, как излишним усердием инородцев, которые обнаружили сильную ненависть против духовенства и злобу свою выразили практически. А. С. Пушкин пишет: «Переправа Пугачева произвела общее смятение. Вся западная сторона Волги восстала и предалась самозванцу. Господские крестьяне взбунтовались; иноверцы и вовокрещенные стали убивать русских священников. Воеводы бежали из городов, дворяне – из поместий; чернь ловила тех и других и отвсюду приводила к Пугачеву». (Там же, I, 140). 4) Зная хорошо потребности инородцев и желания народа, самозванец объявил общую вольность, что он будет всех жаловать лугами и морями, травами, реками и лесами; он обещался простить старые повинности и безденежно раздать соль инородцам, а цену соли для всех установил 5 коп. за пуд. (Там же, I, 140, в прим. стр. 59). При усмирении восставших инородцев, воинский начальник не мог не знать о даровой раздаче им соли Пугачевым и воспользовался случаем, чтобы разведать о зачинщиках бунта.

О взятии Пугачевым г. Курмыша и Алатыря народное предание рассказывает одинаково, хотя исторически это не точно. Народ сообщает, что самозванец взял г. Алатырь с бою, окружив его со всех сторон казаками, которые полезли на стены крепости и скоро ворвались в город, потому что многие из жителей помогали им взбираться на укреплиния. Храбрым и главным защитииком Алатыря был наместник его Бердо, который и поплатился за свою отвагу и смелость жизнью; а бояре, проживавшие в городе, зная о злобе против них Пугачева, оставили Бердо одного с гарнизоном и разбежались по отдаленным своим деревням.

Взяв г. Алатырь, самозванец торжественно въехал в город на белом коне, с вострой саблей в правой руке, богато наряженный и окружённый разукрашенной многочисленной свитой. Духовенство всем собором встретило его с иконами и хоругвями у городской заставы и со всех церквей лился колокольный звон; приняв от именитых горожан хлеб-соль, Пугачев направился к главному храму. Отслужили благодарственный молебен за здравие и спасение государя и громогласно возгласили певчие многолетие царю Петру Федоровичу. За тем дьякон прочитал с амвона манифест высочайший православным христианам, – и началась поголовная присяга жителей на подданство императору, а не царице. В это время Пугачев отрядил молодцов разбить винный подвал и угощать народ на царский счёт. «Пейте, говорит, детушки, за царское здоровье, на радостях, до отвалу!» Вместе с посланцами много прибежало складчиков из горожан, живо разбили казённый подвал и выкатили бочки; чтобы скорее достать вина, они начали выбивать дно поленьями: как хлопнут по бочке, так и потечёт вино под гору к р. Суре. Ручьями текло вино, а все охотники до выпивки подставляли шапки, черпали под горой и пили вдоволь, сколько душа примет. После всеобщей попойки, разбрелся народ по всем окрестным селам и забунтовал от имени царского.

Когда происходило это угощение войска и населения местного, Путачев потребовала к себе храброго наместника г. Алатыря Бердо.

– Как ты смел не пускать царя Петра Федоровича в свой город, который ему достался по наследству от блаженных предков? – закричал при народе самозванец.

– Царя Петра III нет в живых, – отвечал храбрый Бердо, – а управляет теперь русским государством его супруга императрица Екатерина II.

– Значит, ты веруешь и повинуешься бабе и подчиняешься боярским прихотям. Бояре завладали царицей совсем – и ты

за ними! Ребята, он непригоден нам, пустите его рыбу ловить. – Разумеется, казаки тотчас увели наместника и утопили в Суре реке.

Недалеко от этой реки, в Алатыре показывают курган, в котором похоронены, как говорят, защитники города и убитые по взятии его Пугачевым. (Преданіе записано учениками симбирской семинарии Начаткиным и другими, 1860 г.).

Насчёт этого предания можно сделать следующие исторические заметки: 1) Никакого наместника Бердо не было в Алатыре в то время; убит Пугачевым премьер-майор Грабов с женой, а в Курмыше повешен начальник инвалидной команды Василий Юрлов; 2) Торжественная встреча Пугачёва едва ли не одинаково происходила по всем взятым им городам; по крайней мере Державин был свидетелем такой сцены: «Подъезжая к г. Петровску, услышал он колокольный звон и увидел передовые толпы мятежников, вступающие в город, и духовенство, вышедшее к ним на встречу с образами и хлебом». (Ист. Пугач. б. Пушкина, I, 148); 3) Присягу принимали и в Курмыше, и в Алатыре не только мещане, но и чиновники; офицеры инвалидной команды, присягнувшие самозванцу, оправдывались тем, что они это сделали не от искреннего сердца, но для наблюдения интереса государыни и привёл их к сему невольному греху смертный страх (Там же, I, 144); 4) Как в Курмыше и Саратове, так и в Алатыре, происходило одинаковое явление вольной раздачи казенного вина и соли, обнародование манифеста и освобождение преступников из острогов. Пушкин пишет: «20-го июля Пугачев под Курмышем переправился вплавь чрез Суру. Дворяне и чиновники бежали. Чернь встретила его на берегу с образами и хлебом. Ей прочтён возмутительный манифест. Инвалидная команда приведена была к Пугачёву. Начальник её Юрлов с унтер-офицером в глаза обличали самозванца; их повесили и мёртвых били нагайками. Пугачев велел раздать чувашам казённое вино (Там же. 143).

«Мятежники, овладев Саратовом, выпустили колодников, отворили хлебные и соляные анбары, разбили кабаки и разграбили дома. Пугачев повесил всех дворян, попавшихся в его руки, и запретил хоронит тела их». (Там же. 152).

Таким образом память народная доселе в преданиях хранит черты исторической действительности.

В записках Мертваго отлично обрисовано, как Пугачевская ватага преследовала помещиков и детей их. Тоже злобное отношение казаков и крепостных людей к своим господам проявляется и в преданиях народных. В с. Курмачкасах рассказывают о действиях шаек Пугачева следующее: «Как услышал барин Курмачкасский о приближении Пугачева, тотчас оседлал лошадь, бросил дом и семью на божью волю и ускакал в дальнюю деревню. Возрастная дочь барина придумала способ спастись от разбойников: она взяла у своей сенной девки сарафан, рубашку, платок и все принадлежности одежи, принарядилась и села прясть в крестьянской избе, чтобы не узнали её пугачевцы. Но та же горничная, которая дала ей своё платье, первая указала мятежникам, где скрывается её барышня, потому что она лиха была до прислуги. Тогда схватили боярышню-невесту в избе, выволокли за длинные волосы на улицу и задушили на виселице. Мать её Курмачкасская барыня с грудным ребёнком убежала в лес, куда принесли слуги колыбель, повесили на сук дерева и качали барчёнка; но и барыню выдали свои крепостные крестьяне, указав мятежникам место, где она скрывается с малюткой. Прискакали туда казаки, повесили барыню на дереве, на котором находилась люлька, а ребёнка задушили. Когда усмирили волнение и улеглась сумятица в Симбирской губернии, вернулся назад в с. Курмачкасы барин; но никого уже не нашёл из своего семейства, только указали ему

место в лесу, где погибла его супруга, и он отыскал там люльку своего ребёнка. Желая чем-нибудь отличить это место, помещик, по совету священника, устроил там пчельник с условием, чтобы выручаемый с него воск жертвовать в церковь на помин погибших душ боярских. С той поры и получило это лесное урочище название Барченкова Пчельника[6].

Впрочем, сохранились предания из истории Пугачёвского бунта о верности и сострадательном отношении крестьян к своим господам в беспомощном их положении. Пугачёв вошёл в г. Саранск 27-го июля и встречен был духовенством, купечеством и народом. Здесь он повесил до 300 человек дворян и привлёк на свою сторону многочисленное крепостное население, а 30-го июля двинулся со своими скопищами к г. Пензе. Ужас охватил помещиков при торжественном шествии самозванца и они предались бегству; воевода пензенский Всеволожский содействовал им вовремя спасаться от казни в разные отдалённые местности. В это время жил с семейством около Пензы, в своём имении с. Симбухине, господин Чемезов, Ефим Петрович; дошли до него слухи о зверских поступках Пугачева в отношении помещиков, которых он беспощадно вешал и убивал. Чемезов принял меры к спасению своего семейства и родственников, живших по близости: он отправил их из с. Симбухина в свою отдаленную вотчину, в Саратовскую глушь, в д. Чемезовку, далеко лежащую от проезжих дорог, как место совершенно безопасное, покрытое дремучими лесами по р. Медведице. Верные слуги укрыли в этом захолустье родных помещика; но недолго пришлось им и там проводить время спокойно. Августа 4 Пугачев выступил из Пензы и направился с своим войском к г. Петровску, где встретили его охотно жители, а на другой день двинулся к Саратову, и Чемезовская глушь оказалась не безопасным убежищем. Шайки Пугачева рассыпались по окрестным селам и деревням, всюду разыскивали дворян и расправлялись с ними; одна из такихъ шаек добралась и до деревни Чемезовки. Первым делом мятежников было навести справки, не скрываются ли где господа или их дети; розыскали они двух малолетних родственников г. Чемезова и повесили их близ ручья, известного под названием Дюпа.

Между тем, верные слуги боярина успели скрыть молодых господ своих, детей Ефима Петровича; переодели их в крестьянское платье и отправили в густую чащу лесов; там они просидели опасное время, получая пищу от своих дворовых людей. Старший сын из спасшихся детей Чемезова носил имя Николая и вот, благодарный родитель, увидевший живыми и здоровыми своих детей, приписал их защиту и покровительство святителю Николаю. С той поры он установил во всех своих вотчинах праздники в честь Николая угодника и к названию деревни Чемезовки, в которой спаслись его дети, присоединил наименование «сельцо Никольское». (Сообщено Казанскому Археолог. съезду благочинным 1-го округа Аткарскаго уезда Саратовской губ., отцом Іаковом).

Сохранились в истории данные, что крепостные люди не всегда выдавали мятежникам своих господ, но иногда содействовали и давали им способ укрыться от злодеев. Так видно из официального донесения, что помещица Юрлова, жена начальника Курмышской инвалидной команды, которого велел повесить Пугачев, спасена была дворовыми своими людьми. Кроме того, не мало побито крепостных людей, которые не приставали к бунтовщикам, а защищали интересы своих господ. (Ист. Пугач. бунта, I, 143, в прим. 76).

В высшей степени был бы я рад, если бы мои сообщения побудили учёных людей издать сборник русских преданий, которые имеют великую важность при изучении старинной русской жизни.

ПРИМЕЧАНИЯ

[1] Предания о разбойниках. Северн. Сияние . 1864 г. Предания о кладах. Зап. Геогр. общ. 1871 г. Т. I. Предания о местных святынях. Древ. и Нов. Рос. 1875 г. Т. II.

[2] Нагнано тут силы татарские,
Что мать сыра земля колеблется,
Колеблется земля, погибается,
Померкло солнышко красное
От того от пару от татарского.
(Песни Рыбникова I, 103).

[3] П. Соб. Лет. IV, 98. Сохранились молитвы, обращённые к препод. Феодосию Киево-Печерскому, Авраамию и Меркурию Смоленским. (Изв. Акад. X. 193-4. Ист. Рус. Церкви, Макария, III, пр. 265. Очерки Буслаева, II, 179.

[4] Труды III-го археологического съезда, Киев. 1878 г. Т. I. 337.

[5] Этот рассказ записан учеником Симбирской семинарии, уроженцем села Туван и сообщён мне в 1860 году.

[6] Сообщено мне в 1860 г. учеником симбирской семинарии Елпидиным.

Комментарий от редакции:

Месторасположение Иоанно-Богословского монастыря указано Аристовым ошибочно, вероятно, из-за ошибки информатора или используемого источника. Фактически монастырь расположен в Рязанской губернии, в Рязанском уезде, в 25 верстах от губернского города Рязани, внутри дач села Окаёмова или Пощупова. Он расположен на полугоре, близ так называемого «глухого оврага», по правою сторону реки Оки, носящей название Простьи или Прости, от разрешения бременем супруги царя Ивана Васильевича Грозного Анастасии Романовны, когда она плыла на реке Оке на судне. (Информация взята из дореволюционного издания книги «Описание Свято-Иоанно-Богословского монастыря, находящегося в Рязанской епархии. Изд 4-е. – Рязань: Свято-Иоанно-Богословский монастырь, 1998».

Данная статья Аристова для публикации взята из журнала «Исторический вестник» (СПб, типография А. С. Суворина), историко-литературный журнал, 1880, том III, с. 5-24.

БИБЛИОГРАФИЯ

(книги, полученные в дар от авторов и владельцев)

От профессора Рязанского государственного университета им. С. А. Есенина, доктора исторических наук, заведующего кафедрой всеобщей истории и международных отношений, проректора по науке, академика Российской академии естественных наук (РАЕН), почётного работника высшего профессионального образования РФ Лосева Ю. И.

Лосев Ю. И., Сафронов Б. В. Азиатско-Тихоокеанский Регион. История. Политика. Экономика.: Учебное пособие / Ряз. гос. ун-т. им. С. А. Есенина – Рязань: «Приз», 2007. – 152 с.

Современные тенденции в исследовании и преподавании новой и новейшей истории зарубежных стран: материалы Всероссийской научно-практической конференции, 26 ноября 2008 года / Отв. ред. М. В. Жолоудов, Ю. И. Лосев; Ряз. гос. ун-т им. С. А. Есенина. – Рязань, 2008. – 252 с.

В сборнике публикуются тексты докладов и сообщений, сделанных участниками Всероссийской научно-практической конференции «Современные тенденции в исследовании и преподавании новой и новейшей истории зарубежных стран», состоявшейся в Рязанском государственном университете имени С. А. Есенина 26 ноября 2008 года.

Предназначен для специалистов-историков, преподавателей вузов, студентов и аспирантов исторических факультетов.

От доцента, кандидата философских наук, заведующего кафедрой философии РГУ им. С. А. Есенина Подоля Р. Я.

Подоль Р. Я. Теория исторического процесса в русской историософии первой трети XX века / Р. Я. Подоль. – М.: Наука, 2008. – 436 с.

Издание осуществлено при финансовой поддержке Роосийского гуманитарного научного фонда (РГНФ), проект № 06-03-03005д.

В монографии показан процесс развития отечественной историографии в русской историко-философской мысли первой трети XX в. На основе анализа и сопоставления различных оценок, существовавших в историософской литературе, этот период развития русской социологической науки представлен как один из самых ярких и драматических в становлении советской философской мысли. Анализируются аксиологическая и методологическая

роли основных идей и концепций, разработанных отечественными социологами первой трети XX в. для развития исторического познания.

Для философов, социологов, историков, всех, интересующихся развитием русской философии, социологии.

От Оргкомитета Межрегиональной научной конференции «Битва на Воже и средневековая Русь». 1 - 3 октября 2008 г. Рязань, 2008.

Битва на Воже и Куликовское сражение (история и культура средневековой Руси) // Материалы Всероссийской научной конференции «Битва на Воже и Куликовское сражение (история и культура средневековья)». Рязань, 7-10 сентября 2005 года / Отв. ред. П. В. Акульшин /. – Рязань: Издательство «Политех», 2006. – 324 с.: ил.

В сборник включены материалы докладов, сделанных на международной научной конференции «Битва на Воже и Куликовское сражение (история и культура средневековой Руси)», проходившей в г. Рязани 7-10 сентября 2005 г.

Сборник предназначен для историков, археологов, преподавателей, студентов, краеведов, всех, интересующихся историей средневековой Руси.

От известного рязанского поэта и прозаика Сёмина В. А.

Сёмин В. А. Герои Смутного времени. Рязанское княжество. – Рязань: Рязанское областное общественное движение «Русские славяне» совместно с ООО «Ринг». – 192 с.

Историческая повесть «Герои Смутного времени» рассказывает о выдающихся деятелях XVII века – братьях Ляпуновых. Рязанец Прокопий Ляпунов прославил своё имя как вождь Первого народного ополчения, созданного им в 1611 году для освобождения страны от польско-литовских захватчиков.

Рязанское княжество вписало немало славных страниц в многовековую историю Русского государство. Наиболее пострадавшее от монголо-татарского нашествия и военно-политических противостояний с Золотой Ордой, Москвой и Литвой, оно, тем не менее, в силу исторических обстоятельств и свободолюбия рязанских князей, дольше других сохраняло свою независимость и стало последним княжеством, присоединённым к Москве в 1521 году.

От старшего преподавателя кафедры всеобщей истории и международных отношений Рязанского государственного университета им. С. А. Есенина, кандидата исторических наук Эрлихсон И. М.

Эрлихсон И. М. Английская общественная мысль второй половины XVII века: монография. – М.: Научная книга, 2007. – 208 с.

В монографии рассматриваются основные идеологические течения общественно-политической и экономической мысли Англии в контексте решения практических проблем государственного устройства и развития национальной экономики страны во второй половине XVII века.

Эрлихсон И. М. В поисках идеала. Из истории английской утопической мысли второй половины XVII - начала XVIII веков: монография / И. М. Эрлихсон. – Москва: «Научная книга»; Рязань; ООО «Приз», 2008. – 308 с.

Монография И. М. Эрлихсон посвящена взглядам английских утопистов второй половины XVII – начала XVIII веков, борьбе различных политическитх взглядов и концепций, поискам несбыточного, но всегда манящего идеала.

В исследовании впервые вводится в оборот отечественной науки ряд источников, некоторые из них переведены на русский язык автором.

Книга предназначена специалистам, преподавателям и студентам, а также всем, интерерсующимся историей Великобритании, философией и литературой Нового времени.

От доцента кафедры всеобщей истории и международных отношений Рязанского государственного университета им. С. А. Есенина, кандидата исторических наук Минаева А. И.

Минаев А. И. Британский парламентаризм и общественно-политическая мысль России. Вторая половина XVIII – начало XX веков: монография / Минаев А. И. – ЗАО «Приз», Рязань – Москва, 2008. – 272 с.

Настоящая монография посвящена проблемам развития британского парламентаризма во второй половине XVIII – начале XX веков и восприятия внутриполитического опыта Великобритании отечественной общественно-политической мыслью, учёт которого был необходим для определения стратегии модернизации самодержавия.

Книга предназначена для специалистов, студентов исторических факультетов вузов, а также всем интересующимся историей России и Великобритании.

От профессора Рязанского государственного университета им. С. А. Есенина, доктора сельскохозяйственных наук Иванова Е. С.

Современная экология – наука XXI века / Отв. ред. и сост. проф. Е. С. Иванов: Материалы международной научно-практической конференции (17-18 октября 2008 г.). – Рязань: РГУ, 2008. – 680 с.

Настоящий сборник научных материалов содержит материалы по теории и практике экологического образования и воспитания, экологии микроорганизмов, растений и животных, антэкологии и рациональному природопользованию, экологическому мониторингу биосферы и околоземного космического пространства.

От профессора Рязанского областного института развития образования (РИРО), доктора исторических наук, академика РАЕН Горбунова Б. В.

История Древнего Рима / Под ред. А. Г. Бокщанина, В. И. Кузищина. – М.: «Высшая школа», 1971. – 496 с.

Допущено Министерством высшего и среднего специального образования СССР в качестве учебного пособия для студентов исторических факультетов университетов.

Горбунов Б. В. Этнография Рязанского края. Библиографический указатель. Изд-ние 2-е, дополненное. Научное издание // Рязанский этнографический вестник. – 2005. – № 35. – 162 с.

Библиографический указатель содержит сведения о публикациях, посвящённых различным аспектам этнографии Рязанского края.

Предназначен для этнографов-исследователей, преподавателей вузов, учителей, студентов и краеведов.

Материалы и исследования по рязанскому краеведению. Сб. научных работ / Отв. ред., сост. Б. В. Горбунов / ГОУ ДПО «Рязанский областной институт развития образования». – Т. 18. – Рязань: Узорочье, 2009. – 496 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 составлен сотрудниками Научно-исследовательской лаборатории проблем регионализации образования РИРО, учёными, педагогами и краеведами, сотрудничающими с лабораторией.

Материалы и исследования по рязанскому краеведению. – Т. 20. Гордова Ю. Ю. Рязанская антропонимия: собственные имена жителей Пехлецкого стана (XVI век) / Отв. ред. Б. В. Горбунов / ГОУ ДПО «Рязанский областной институт развития образования». – Рязань: Узорочье, 2009. – 50 с.

В книге филолога Ю. Ю. Гордовой исследуются собственные имена населения Пехлецкого стана. Предметом исследования являются личные и прозвищные имена, именования по отцу и семейно-родовые именования, антпропонимические формулы, зафиксированные в рязанских памятниках письменности XVI века.

Книга адресована специалистам по ономастике, преподавателям, аспирантам, студентам филологических факультетов и всем, кто интересуется историей русской антропонимии.

Материалы и исследования по рязанскому краеведению. – Т. 21. Евгений Маркин «...Всё равно меня не зачеркнуть...» (из поэтического наследия) / Сост. Епишин В. И., Епишина Г. В. / Отв. ред. Б. В. Горбунов / ГОУ ДПО «Рязанский областной институт развития образования». – Рязань: Узорочье, 2009. – 112 с.

В сборник избранных стихотворений известного русского поэта Е. Ф. Маркина (1938 - 1979) вошли произведения, не публиковавшиеся ни в один из авторских или коллективных сборников, а печатавшиеся только в газетах, журналах, альманахах.

Издание снабжено предисловием и краткими апримечаниями.

Настоящий сборник является четвёртой частью общей работы «Тропа к Маркину».

Материалы и исследования по рязанскому краеведению. – Т. 22. Борис Владимирович Горбунов. библиографический указатель / Отв. ред. и сост. Б. В. Горбунов / ГОУ ДПО «Рязанский областной институт развития образования». – Рязань : Изд. «Узорочье», 2009. – 94 с.

От доцента кафедры экологии РГУ им. С. А. Есенина, кандидата технических наук, директора астрономической обсерватории РГУ Муртазова А. К.

Муртазов А. К. Экологический мониторинг. Методы и средства: учеб. пособ.: Ч. 1. / А. К. Муртазов; Федеральное агенство по образованию, ГОУ ВПО « Ряз. гос. ун-т им. С. А. Есенина». – Рязань, 2008. – 203 с.

SUMMARY

Ryndin I. J. Political situation in Russian lands during the signority of Isaslav Davidovich and Svjatoslav Olegovich (1154 – 1164) // Russian Scientific Journal. – 2009. – № 1 (8). – PP. 3 – 14. [1,0 п. л.]

Key words
Princes' signority, majority, princes' «lestvitsa», Vladimir Monomach's testament, princes' power structure in Russia.

Summary
The analysis of political situation in Russian lands during the rule in Kiev of Isaslav Davidovich and his struggle against the prince Rostislav Mstislfvovich. The reason for his failure with throne and crowning of his nephew Rostislav Mstislavovich. The analysis of Svjatoslav Olegovich's refusal from signority among Russian princes.

Erlikhson I. M. The Unemployment Problem and New Ways of its Resolution in British Economic Literature of the second half of the 17th century (the Projects of R. Haines and R. North) // Russian Scientific Journal. – 2009. – № 1(8). – PP. 15 – 24. [0,8 п. л.]

Key words
England, 17th century, pauperism, unemployment, proiects

Summary
The article is devoted to the British socio-economic thought development in the second half of the 17th century in the context of that period most actual problem solution – the problem of pauperism and unemployment. The author characterizes English poor law and demonstrates that its uneffectiveness was the cause for appearance of so called «full employment projects». In the centre of author's attention there are two projects, whose creators proposed original methods of paupers's employment and social security.

Sokolov I. A. Long Way of Tea to Russia: 1690 - 1910 years // Russian Scientific Journal. – 2009. – № 1 (8). – PP. 25 – 27. [0, 2 п. л.]

Key words
Tea, «cibic», world trade, China, Russian Empire, tea-tester, tea-broker, caravan, folklore, brick tea, plate of tea, fairs, the Company on confidence «Caravan», the Company on confidence «Successor Alekseya Gubkina A. KUZNECOV and Co»

Summary
Clause is devoted to history of tea in XIX century. The way from manufacture of tea in China and its delivery to Russia is briefly described. The volume of deliveries of tea on Russian market is shown. It is defined the term «cibic». The prices of tea for the final consumer are also shown.

Grigorov A. I. Ryazan's Synodic of 1914-18 years. Part 1. Soldiers, dead in Ryazan's infirmaries and hospitals in 1914-1918 years (on metric books of Ryazan's churchs in 1914-18 years) // Russian Scientific Journal. – 2009. – № 1 (8). – PP. 28 – 58. [2,5 п. л.]

Key words
Ryazan's cemeteries, 1 world war, Ryazan's hospitals, injured and dead soldiers, communal graves of times the 1 world war

Summary
There are reveal the lists of deads in Ryazan's infirmaries and hospitals and buried in Ryazan for 1914-18 years the russian soldiers and war prisoners of austrian and germanic armies, constructed on the histories of illness the Ryazan's hospitals and metric books of Ryazan churchs for 1914-18 years in this work.

Qigalev A. V. From Prisons to Camp System (to 90 Years of Formation the Administraton of Camps of Special Purpose OGPU SSSR) // Russian Scientific Journal. – 2009. – № 1 (8). – PP. 59 – 71. [1, 0 п. л.]

Key words
Soviet law, Main administration of detention's plases (GUMZ), NKVD RSFSR, penitentiary structuries, Solovetskiy camp of special purpose (SLON), OGPU of the SNK SSSR, politinsulator, prisonal departament of GPU, criminal-executive system, camps of forced labour (LPR), corrective labour code RSFSR, camps of special purpose, Main administration of detention's plases NKVD (GUMZAK)

Summary
In this article the author gives the history of beginning, development and formation the soviet system of executain of punishment in period of 1920-1930 years. There are consider the different orgaization forms of plases of imprisonment and conformable to normative-legislative acts, regulating its activities. There is making the conclusion of receipt the peculiar state order to replenishment the ordinary working masses and skilled man-power also for normal functioning the camp economics.

Andreeva T. V. Social and Social - Psychological Determinants of Functioning of the Russian Rural Family // Russian Scientific Journal. – 2008. – № 1 (8). – PP. 72 – 77. [0,5 п. л.]

Key words
Social psychology of family, rural family, the Russian family

Summary
In article psychological problems of functioning of rural family in Russia are considered. The author analyzes influence of historical, political-economical factors, and also social - psychological aspects of family. Results of empirical research of families of the Russian village are resulted.

Artamonova L. N., Leonova A. B. Stress in Banking Employees' Activity. Professional Factors // Russian Scientific Journal. – 2009. – № 1 (8). – PP. 78 – 84. [0,6 п. л.]

Key words
Professional factors of stress, specificity of banking activity, tension, objective and subjective stress factors

Summary
This article is dedicated to specificity of banking employees' activity. This problem is important today because of high tension of their work. This article also includes outcomes of empirical search organized to reveal main professional factors of stress in banker's work. On the basis of the results it is possible to organize an effective program of stress preventive measures.

Bagramyants M. L. On the Psychological Training of Teachers in Interaction with Gifted Children // Russian Scientific Journal. – 2009. – № 1 (8). – PP. 85 – 91. [0, 6 п. л.]

Key words
Giftedness, gifted children, development of giftedness, educational environment, teacher of the gifted child, interaction, teacher training

Summary
The article by Bagramyants M. is devoted to the problem of working out the psychological basis of training teachers, who work with gifted children. The survey of all the research carried out both in this country and abroad in different areas, such as: the phenomenon of giftedness, its development, and psychological aspects of training teachers of gifted children helped the author to single out the disputable issues in this field and to offer her our variant of solving the problem. The theoretical basis of this research is formed on the echopsychological approach to the phenomenon of giftedness, its development via creating the special type of interaction between the gifted child and the environment which develops him. The teacher of the gifted child should be competent in building up such an environment, being the subject of this environment and having the child as the subject of self-development.

Bagriy M. A., Leonova A. B. Specific of the Occupational Stress Development among Different Doctors Specializations // Russian Scientific Journal. – 2009. – № 1 (8). – PP. 92 – 105. [1, 1 п. л.]

Key words
Occupational stress, doctor's stress, physicians stress, surgeons stress, work-related stress

Summary

The article is about doctor's occupational stress. The aim of this study was to define complex approach to doctors occupational stress development. The outcome of the study was definition of common and specific stress manifestation for different doctors group (physicians, surgeons and etc.) There are diverse ways to treat and correct occupational stress among physicians, surgeons and others.

Bashkireva T. V. Physical Development as Criterion of Children Social Health Estimation of Concrete Ethnos Living in Extremely Ecological Condition // Russian Scientific Journal. – 2009. – № 1 (8). – PP. 106 – 114. [0, 7 п. л.]

Key words

Physical development, reaction of adaptation, adaptation, social health

Summary

Staded index of children & pupils 3,5-17 years old physical development of native & non native slavonic ethnos living in extremely ecological environments with different steppe of danger for health as criterion social health of children.

Bonkalo T. I. Communication System of Family as Base of its Functional Capacity // Russian Scientific Journal. – 2009. – № 1 (8). – PP.115 – 120. [0,5 п. л.]

Key words

Functional capacity of family, family functions, communication system of family, the act of the family communications, intermatrimonial empathy, family interaction.

Summary

The results of research of family problems are reflected in this article. The author analyzes special features of family functioning, represents model of studying of family attitudes, enters concept of «functional capacity of family», opens its essence, defines parameters, criteria of an estimation and ways of development of functional capacity of family by means of optimization of its communicational system.

Eltsov A. V. , Stepanov V. A., Fyodorova N. B., Murzin S. V. Personal Student Workplaces in Classes for Physics and Mathematics // Russian Scientific Journal. – 2009. – № 1 (8). – PP. 121 – 131. [0, 9 п. л.]

Key words

Personal student workplace, individualised tasking environment, experiment, teacher-to-class activity, students' personal qualities

Summary

The paper summarises the design and development of a personal student workplace for a modern school classroom of Physics. This provides facilities to implement an individualised tasking environment. We discuss the methodology of conducting teacher-to-class activities in groups with a Physics bias. We argue that the proposed techniques consider personal qualities of concrete students, and contribute to the formation of skills in conducting experiments.

Kostin K. K., Markov A. S. Psychologo-Pedagogical Specialties of Professional Preparation of Junior Command Staff // Russian Scientific Journal. – 2009. – № 1 (8). – PP. 132 – 139. [0, 7 п. л.]

Key words

Pedagogical readiness, education space, «trained adults», andragogical model of education

Summary

The present article is devoted to psychological and pedagogical readiness of subjects of educational space in teaching centers and military high schools to the work in the field of professional preparation of junior command staff. Psychologo-pedagogical specialties of junior commanders are found out. It's shown that teachers work with «trained adults». It's recommended to take into account psychological age of trainees and use an andragogical model of education during organizing of specialists' preparation.

Kruchkov V. A. Project Work as an Effective Tool for Interdisciplinary Integration in an EFL Classroom // Russian Scientific Journal. – 2009. – № 1 (8). – PP. 140 – 154. [1,2 п. л.]

Key words
Project work, integration, integrative, interdisciplinary ties, communicativeness, communicative competence, foreign language, learning activity, learning and teaching strategies and techniques, authentic language learning

Summary
The article focuses on the idea of project work as a powerful tool used to secure integrative learning at all stages of teaching a foreign language. Integration is regarded as a teaching strategy and approach that include nine interconnected levels. All of them utilize complex universal thinking strategies and skills that guarantee whole-brain learning – intellectual, affective and kinesthetic – and make project work a transdisciplinary activity. Project work helps learners to integrate prior and new knowledge, to build logical links to connect multidisciplinary knowledge, to re-visit and re-use knowledge while solving a particular learning problem or doing a communicative task. It is an effective method and task to initiate, motivate and facilitate communication in an EFL setting. Project work proves to be an indispensable method to be used to ensure quality education. In foreign language teaching it enriches a choice of communicative methods for self-initiated learning.

Makhiboroda N. I. Improvement of Communication of Juveniles Convicted in the Process of Religions Educational Measures // Russian Scientific Journal. – 2008. – № 1 (8). – PP. 155 – 160. [0,5 п. л.]

Key words
Spiritual and theological communication, gomiletics, pedagogical communication in educational colonies, «correction» in religions-pedagogical literature

Summary
The article deals with main trends of improving communication of juveniles in the process of religions education as one of the aspects which develop problems of pedagogical communication of personel and convicted persons in educational colonies. The article also considers main approaches to studying spiritual and moral formation of juvenile convicts in these colonies.

Prokhorov A.V. To the Question on Realness of Pedagogical Research of Self-Development of the Person // Russian Scientific Journal. – 2009. – № 1 (8). – PP. 161 – 166. [0, 5 п. л.]

Key words
Realness, methodology of pedagogics, pedagogical research, self-development of the person

Summary
Law of development of a science and a number of contradictions of domestic pedagogics have allowed the author to formulate a question on realness of pedagogical research of self-development of the person. The given problem is considered in clause from positions interdisciplinary, synergeticue, integrative, complete, system, axiological and humanisticue approaches. On the basis of the analysis of the thematic thesaurus in dictionaries, critical judgement of methodological works of V. I. Zagvjazinskogo, V. V. Kraevskogo, A. I. Kochetova, etc. sources the maintenance of concept of realness of pedagogical research of self-development of the person is specified. Corresponding practical recommendations are given.

Borisova E. A. Features of Professional Self-Determination of Senior Pupils // Russian Scientific Journal. – 2009. – № 1 (8). – PP. 167 – 173. [0,6 п. л.]

Key words
Professional self-determination, the self-relation, smyslo-vital orientations, motives of a choice of a trade, readiness for a trade choice.

Summary
In article features of professional self-determination of senior pupils are considered. The parity between a professional orientation, motives of a choice of a trade, readiness for a choice of a trade with the self-relation of the senior pupil and its smyslo-vital orientations is shown.

Kasimova I. A. Social-Cultural Representations About Gender Images in Psychology (in Monuments of the Literature of Antiquity and the Middle Ages) // Russian Scientific Journal. – 2008. – № 1 (8). – PP. 174 – 184. [0,9 п. л.]

Key words
Gender, gender representations, gender images, masculinity, femininity, androgyny, antiquity, the Middle Ages

Summary
In article is investigated a problem of formation of gender images in historical prospect. For the analysis monuments of writing of the antique period are used: myths, legends, products of philosophers of Platon («State», «Feast», «Laws») and Aristotle («Politician»). And also products of medieval authors: poets W. Shakespeare, L. Kamoens, ancestors of a utopian socialism T. Mor («Utopia»), T. Kampanella («The Sun City»). The author considers the psychological images of men presented in given products and women as a phenomenon of origin and development in scientific thought of a category «gender» (a social floor as a culture product). Characteristics masculinity and femininity, and also androgyny are analyzed.

Korneychuk S. A. The Pedagogical Conditions of Forming the Professionally Cognitive Activity of Students in High School // Russian Scientific Journal. – 2009. – № 1 (8). – PP. 185 – 191. [0, 6 п. л.]

Key words
Students as special group, pedagogical skill, individual approach in design the high school education, personally orientated system of education, the pedagogics of cooperation, module system of education, qualimetria, rate system in controlling the students' knowledge

Summary
The Article «The pedagogical conditions of forming the professionally cognitive activity of students in high school» is devoted to choosing the optimal pedagogical conditions that are necessary for forming this feature in students. The main aim of this process is to train students as future specialists whose basic characteristics are high cognitive motivation, intellectual and social mature. For that the teachers of the universities in their everyday activity should use the following principles special pedagogical skill, individual approach in design the high school education, personally orientated system of education, the pedagogics of cooperation, module system of education, qualimetria, rate system in controlling the students' knowledge. All the enumerated points help to create the high level of the professionally cognitive activity of students in high school.

Kosmacheva N. V. The Problem of Moral Values Orientation Formation in Native Pedagogies // Russian Scientific Journal. – 2009. – № 1(8). – PP. 192 – 197. [0,5 п. л.]

Key words
Moral values, value orientations, moral upbringing

Summary
In this article the following items based on retrospective analysis of theory and practice of native education are represented:
- the genesis of moral values;
- the steadiest and the most actual values at the present stage;
- the methods of moral qualities upbringing and value orientations formation since the period of Antient Russia till present time.

Ryzhkova-Grishina L. V. Per–lesson guides as a way to teach and stimulate speech on basis of innovation teaching and methodic complex (Lesson's fragments) // Russian Scientific Journal. – 2008. – № 1 (8). – PP. 198 – 204. [0,6 п. л.]

Key words
Per-lesson guides, system, lesson, cut, image system capacity of poetic word, speech ethics, principles of teaching education.

Summary
The teaching and methodic complex states the interconnection of general purpose and methodical idea. This teaching and methodic complex includes the means of training (with per-lesson guides) which determine the essence of education and to much degree the activity of students and teacher.

Sbrueva T. A. Effective Professional Competency Construction Principles of Engineering University Undergraduates **// Russian Scientific Journal. – 2009. – № 1 (8). – PP. 205 – 210. [0, 5 п. л.]**

Key words
Professional competency, personal-and-activity -oriented approach, competency building approach, modular structure, subjects integration

Summary
The main principles of effective professional competency construction are: personal-and-activity -oriented approach as well as competency building approach, modular structure of teaching, English and professional subjects integration.

Sunko T. Yu. The Researches of a Modern Condition of a Problem of Perfection of the Technique of Speech in the Rhetoric Lessons // Russian Scientific Journal. – 2009. – № 1 (8). – PP. 211 – 214. [0, 2 п. л.]

Key words
Rhetoric, the technique of speech, breath, a voice, diction, orphoepy, the analysis, the research, the technique, pronunciation skills, training

Summary
The article is devoted to the analysis of not enough investigated problem of formation and perfection of the pronunciation skills. The methodical conditions of achievement of an overall performance above technique of speech in the Rhetoric lessons are designated and proved, the results of the research of a level of generation of knowledge on the technique of speech, the acoustical and articulation-pronunciation abilities are resulted in this article.

Yudina Yu. R. The Particular Usage of Training Methods and Vocational Training of Managers and Top-Managers in the System of Higher Education // Russian Scientific Journal. – 2009. – № 1 (8). – PP. 215 – 220. [0, 5 п. л.]

Key words
Knowledge, skills, education, professional development, training, abilities

Summary
In the work the peculiarities of professional training of managers and top-managers in the system of higher education are considered. The historical periods: appearance and development of training methods are described. The place and role of training are investigated (found out) during the formative process of student's professional abilities and skills, and by the way traing's competitive advantage as a method of staff professional education and development.

Aristov N. Ya. Legends of Historical Persons and Events // Russian Scientific Journal. – 2009. – № 1 (8). – PP. 221 – 235. [1, 2 п. л.]

АВТОРЫ
(AUTHORS)

АНДРЕЕВА Татьяна Владимировна – кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры психологии и педагогики личностного и профессионального развития факультета психологии Санкт-Петербургского государственного университета

АРИСТОВ Николай Яковлевич – русский историк, публицист

АРТАМОНОВА Людмила Николаевна – аспирант кафедры труда и инженерной психологии Московского государственного университета имени М. В. Ломоносова

БАГРАМЯНЦ Марина Левенбертовна – кандидат психологических наук, доцент, заведующая кафедрой философии и психологии Московского государственного технического университета «МАМИ»

БАГРИЙ Мария Андреевна – аспирант кафедры труда и инженерной психологии Московского государственного университета имени М. В. Ломоносова, факультет психологии

БАШКИРЕВА Татьяна Валентиновна – кандидат биологических наук, доцент кафедры психологиии Рязанского государственного университета им. С. А. Есенина

БОНКАЛО Татьяна Ивановна – кандидат педагогических наук, доцент, доцент Коломенского государственного педагогического института

БОРИСОВА Елена Александровна – методист, ответственный секретарь Вестника СПбУ серии 12 «Психология. Социология. Педагогика», кафедра психологии и педагогики личностного и профессионального развития факультета психологии Санкт-Петербургского государственного университета

ГРИГОРОВ Александр Игоревич – историк-исследователь, г. Москва

ЖИГАЛЕВ Андрей Владимирович – преподаватель Псковского юридического института ФСИН России

ЕЛЬЦОВ Анатолий Викторович – доктор педагогических наук, профессор кафедры общей, теоретической физики и методики преподавания физики Рязанского государственного университета им. С. А. Есенина, начальник учебно-информационного управления

КАСИМОВА Ирина Александровна – старший психолог-инспектор, Академия экономической безопасности МВД России (г. Москва)

КОРНЕЙЧУК Светлана Анатольевна – ст. преподаватель кафедры гуманит., естественно-научных, математ. дисциплин Московского ин-та экономики, менеджмента и права

КОСМАЧЕВА Наталия Владимировна – старший преподаватель кафедры начального и дошкольного образования Коломенского государственного педагогического института

КОСТИН Кирилл Константинович – кандидат военных наук, профессор кафедры тактики Рязанского высшего воздушно-десантного командного училища имени генерала армии В. Ф. Маргелова

КРЮЧКОВ Виктор Александрович – кандидат педагогических наук, доцент кафедры германских языков и методики их преподавания Рязанского государственного университета имени С. А. Есенина, начальник управления международной деятельности

ЛЕОНОВА Анна Борисовна – доктор психологических наук, профессор, заведующая лабораторией психологии труда, Московский государственный ун-т имени М. В. Ломоносова

МАРКОВ Алексей Сергеевич – кандидат психологических наук, доцент Рязанского военного автомобильного института им. генерала армии В. П. Дубынина

МАХИБОРОДА Николай Иванович – кандидат педагогических наук, доцент, профессор кафедры социальной психологии и социальной работы Академии права и управления Федеральной службы исполнения наказаний (Академия ФСИН России)

МУРЗИН Сергей Васильевич – заведующий лабораториями кафедры информатики и вычислительной техники Рязанского государственного университета им. С. А. Есенина

ПРОХОРОВ Александр Васильевич – кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогических технологий Рязанского государственного университета имени С. А. Есенина

РЫЖКОВА-ГРИШИНА Любовь Владимировна – член Союза писателей России, соискатель кафедры педагогики Рязанского государственного университета имени С. А. Есенина

РЫНДИН Игорь Жанович – старший научный сотрудник Рязанского областного института развития образования (НИЛ ПРО РИРО)

СБРУЕВА Татьяна Александровна – преподаватель Рязанского государственного радиотехнического университета

СОКОЛОВ Иван Алексеевич – аспирант кафедры отечественной истории Московского городского педагогического университета, учитель истории гимназии №10 г. Пушкино

СТЕПАНОВ Владимир Анатольевич – доктор физико-математических наук, профессор, заведующий кафедрой общей, теоретической физики и методики преподавания физики Рязанского государственного университета имени С. А. Есенина

СУНЬКО Татьяна Юрьевна – соискатель кафедры гуманит. и естественно-науч. дисциплин и методики преподавания Рязанского государственного университета им. С. А. Есенина

ФЁДОРОВА Наталья Борисовна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры общей, теоретической физики и методики преподавания физики Рязанского государственного университета имени С. А. Есенина

ЭРЛИХСОН Ирина Мариковна – кандидат исторических наук, старший преподаватель кафедры всеобщей истории и международных отношений Рязанского государственного университета имени С. А. Есенина

ЮДИНА Юлия Романовна – ассистент кафедры управления персоналом Рязанского государственного университета имени С. А. Есенина, заведующая производственной практикой студентов факультета социологии и управления

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. Плата с аспирантов за публикацию рукописей не взимается.

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. Для аспирантов и соискателей обязательно предоставление в редакцию рецензии от научного руководителя или известного специалиста. Рецензия полжна быть заверена надлежащим образом.

8.Автору статьи высылается один бесплатный экземпляр журнала.

9. Наш почтовый адрес:

119313, Москва, Ленинский пр., 89, оф. 2. «РИЭПСИ». «Российский научный журнал».

10. Наши банковские реквизиты:

Счёт № 40703810211000000040 В ФАКБ «СЛАВЯНСКИЙ БАНК» (ЗАО) в Рязани:
ИНН 6234037737, КПП 623401001,
БИК 046126702,
к/с 30101810700000000702 в ГРКЦ ГУ БАНКА РОССИИ ПО РЯЗАНСКОЙ ОБЛ.
АНО «Рязанский институт экономических, правовых, политических и социологических исследований и экспертиз», можно сокращённо - АНО «РИЭПСИ»
ОКАТО 61401380000
Наименование платежа:
целевые взносы КБК 07330302010010000180

РОССИЙСКИЙ НАУЧНЫЙ ЖУРНАЛ

Свидетельство о регистрации средства массовой информации – – ПИ №ФС77–27621 от 21 марта 2007 г. выдано Федеральной службой по надзору за соблюдением законодательства в сфере массовых коммуникаций и охране культурного наследия.

УЧРЕДИТЕЛИ: В. П. НАГОРНОВ, Ю. В. ГЕРАСЬКИН

ИЗДАТЕЛЬ: АНО «РИЭПСИ»

АДРЕС РЕДАКЦИИ:
119313, Москва, Ленинский пр., 89, оф. 2

Тел./факс: (4912) 25-45-74, моб. 8-910-505-45-43
E-mail: rosnauka@mail.ru

Сдано в набор 10.03.2009.
Подписано в печать 10.03.2009.
Тираж 1 200 экз.
Заказ №
Отпечатано в ООО «Полиграфия»
390000, Рязань, ул. Почтовая, 61, стр. 9а.