

# РОССИЙСКИЙ НАУЧНЫЙ ЖУРНАЛ 2(9)' 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).
РНЖ входит в систему Российского Индекса Научного Цитирования (РИНЦ) и представлен на его сайте www.elibrary.ru

**ГЛАВНЫЙ РЕДАКТОР**
НАГОРНОВ Валентин Павлович

**НАУЧНЫЙ РЕДАКТОР**
ЛОСЕВ Юрий Иванович

**ОТВЕТСТВЕННЫЙ СЕКРЕТАРЬ**
НОВОЖИЛОВ Александр Юрьевич

**РЕДАКЦИОННЫЙ СОВЕТ**

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

БОРИСОВ Валерий Михайлович – Зам. Председателя Совета, профессор, доктор исторических наук, зав. кафедрой истории ГОУ ВПО «Московский государственный гуманитарный университет 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.** Падение киевского старейшинства после смерти Ростислава Мстиславовича и политический «переворот» Андрея Боголюбского 1169 г. ..... 3

**Кондрашов А. И.** Сражение под Шишевским лесом на Воино – родина первых русских побед ..... 17

**Эрлихсон И. М.** Генезис и классификация английской утопической мысли XVII-начала XVIII вв. (по материалам отечественной и зарубежной научной литературы) ..... 46

**Гомзин А. А.** К истории поисков серебряной руды в Российском государстве первой половины XVIII века ..... 59

**Нагорнов В. П.** Рязанское игольное торгово-промышленное товарищество (материалы об открытии в губернской Рязани предприятия игольного профиля в период промышленного подъёма 1911-1912 гг. и функционировании его в период 1912-1919 гг.) ..... 63

**II. ПЕДАГОГИКА И ПСИХОЛОГИЯ**

**Бонкало Т. И.** Психологическое сопровождение функционально дееспособных семей в условиях образовательного учреждения ..... 71

**Васильева И. А.** Внутренняя картина болезни и качество жизни больных с терминальной почечной недостаточностью ..... 77

**Ерофеева М. А.** Гендерные девиации как социально-педагогическая проблема ..... 88

**Ефремов А. Ю.** Научные аспекты модернизации отечественного образования в условиях информационного общества ..... 94

**Лысакова Е. Н.** Методологические проблемы отечественной авиационной психологии ..... 100

**Марков А. С., Костин К. К.** Особенности проведения психолого-педагогических экспериментов в военных вузах ..... 106

**Махиборода Н. И.** ***(Россия)***, **Эскелинен М.** ***(Финляндия)*** Специфика социальной работы в процессе исполнения уголовных наказаний в Финляндии ..... 112

**Поляков С. П.** Усиление социально-педагогической деятельности государственных и общественных организаций по подготовке допризывной молодёжи к военной службе ..... 118

**Пузырёв А. В.** Установки на болезнь и здоровье в студенческой среде ..... 124

**Степанов В. А., Федорова Н. Б., Бурдинская О. О., Сидоров Ю. О.** Профориентационная работа среди учащихся школ при проведении элективных курсов ..... 132

**III. СТРАНИЦА МОЛОДОГО УЧЁНОГО**

**Агапова А. Ю.** Исследование особенностей общительности, направленности личности и уровней коммуникативных и организаторских склонностей менеджеров и педагогов ..... 140

**Артемов С. В.** Духовность как ключевая категория воспитания личности в трудах отечественных ученых середины XIX - первой половины XX вв ..... 146

**Васильченко Л. Г.** Понятие «культура эмоционально-образного мышления специалиста-музыканта»: структура и содержание ..... 153

**Гордова М. В.** Реализация культурологического подхода в образовательно-воспитательной деятельности Великобритании ..... 159

**Дикарёв В. Г.** Современные методы подготовки сотрудников антинаркотических структур России и зарубежных стран ..... 166

**Зайкова И. В.** Модель организации экономических текстов для обучения письменному переводу ..... 174

**Иванова О. В.** Особенности динамики мотивации профессионального становления студентов-менеджеров в ходе вузовского обучения ..... 180

**Ковалёва Е. А.** Динамика языкового образования в России в период гимназических реформ XIX века ..... 189

**Костина Н. К.** Ориентация учащихся на военно-профессиональную деятельность в профильных классах ..... 194

**Рыжкова-Гришина Л. В.** Системный подход к авторским пособиям по развитию речи ..... 198

**Сунько Т. Ю.** Умения и навыки, формируемые в процессе совершенствования речевой техники на уроках риторики ..... 211

**Шилина О. А.** Проблемы воспитания ценностных ориентаций у учащихся ..... 214

**Щевьёв А. А.** Сельская школа и информационно-коммуникационные технологии: современное состояние, проблемы, решения ..... 219

**IV. ГЕОГРАФИЯ И ГЕОЛОГИЯ**

**Комаров М. М., Кривцов В. А.** К вопросу о стуктуре морфологических комплексов (на примере региональных морфологических комплексов Рязанской области) ..... 225

**К 50-летию российского учёного-пенитенциариста МАХИБОРОДЫ Николая Ивановича** ..... 236

**К 60-летию рязанского археолога БУЛАНКИНА Валентина Матвеевича** ..... 239

Summary ..... 241

Authors ..... 249

РЯЗАНСКИЙ ОБЛАСТНОЙ ИНСТИТУТ РАЗВИТИЯ ОБРАЗОВАНИЯ




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

# ПАДЕНИЕ КИЕВСКОГО СТАРЕЙШИНСТВА ПОСЛЕ СМЕРТИ РОСТИСЛАВА МСТИСЛАВИЧА И ПОЛИТИЧЕСКИЙ «ПЕРЕВОРОТ» АНДРЕЯ БОГОЛЮБСКОГО 1169 г.

**И. Ж. Рындин**

***Анализ причин утраты Киевом первостепенного значения среди русских городов. Приоритет родового старшинства над территориальным. Первый «выборный» князь Мстислав Изяславич. Концепция княжеского старейшинства на Руси по С.М. Соловьеву. Новая модель межкняжеских отношений, выстроенная Андреем Боголюбским. Причины неудачи второго похода войск Андрея Боголюбского на Киев. Святослав Всеволодович Черниговский как поборник старинных родовых порядков в княжеских взаимоотношениях.***

**Ключевые слова**
Родовое старейшинство, новая система межкняжеских отношений, конфигурация княжеской власти, «эффект смещения колен», разделение княжеского старшинства и киевского княжения

Почти сразу же на вокняжение в Киеве Ростислава прореагировал Великий Новгород. Племянник Андрея Боголюбского Мстислав Ростиславич был изгнан, а на его место вновь посажен Святослав Ростиславич. Произошла смена князя и в Муромо-Рязанском княжестве. Летопись сообщает, что в Рязани умер князь Владимир Святославич. Считается, что после него стал править его двоюродный брат Глеб Ростиславич, который впервые упоминается рязанским князем лишь в 1175 году.

В Полоцке также произошла перемена власти. Рогволод Борисович после поражения от Володаря Глебовича не посмел вернуться в город и ушел в Друцк. Полочане взяли к себе на княжение Всеслава Васильковича, который до этого предположительно княжил в Витебске. Таким образом, в Полоцкой земле власть перешла в следующее поколение князей при живых представителях более старшего поколения (помимо Рогволода, были живы братья Глебовичи и родной дядя нового полоцкого князя Вячко Святославич).

После смерти Святослава Ольговича Черниговского (1164 г.) старшинство в русской княжеской фамилии перешло к следующему поколению князей – праправнукам Ярослава Мудрого. Его возглавлял бывший в то время киевским князем внук Владимира Мономаха – Ростислав Мстиславич (род. ок. 1110). Необходимо

отметить такой малоизвестный факт, как настойчивое желание Ростислава уйти в монастырь. Он изменил свое решение лишь узнав о смерти Святослава Ольговича [2. С. 495]. Видимо, Ростислава угнетала ситуация, при которой он сидит в Киеве, не будучи старшим в роде. Его сводный младший брат Владимир (род. в 1131 г.), сидевший в Триполе, был намного младше многих своих племянников и по своему возрасту фактически переходил в следующее колено русских князей («эффект смещения колен» [1. С. 7]). Кроме того, он, являясь «матешичем» (т. е. сыном мачехи) по отношению к старшим Мстиславичам, не рассматривался ими как ровня себе. Вдобавок ко всему, он не обладал навыками правителя и не пользовался авторитетом даже у своих собственных бояр (см. далее).

Ненамного младше Ростислава Мстиславича был суздальский князь Андрей Юрьевич Боголюбский (род. ок 1111 г.). К тому времени были живы его младшие братья: Глеб (правил в Переяславле), Ярослав (ум. 11.4.1166 г.), Святослав (ум. 14.1.1174 г.), Василько, Михалка (ум. 20.6.1176 г.) и Всеволод (ум. 1212 г.). Из них лишь один Глеб Юрьевич имел постоянное княжение в Переяславле. О волости Ярослава Юрьевича ничего не известно, но он участвовал в походе на булгар в 1164 г. со своей дружиной. Святослав Юрьевич из-за болезни не имел удела. Младшие братья Андрея Боголюбского от его мачехи (Василько, Михалка и Всеволод) вследствие своего позднего рождения также подпадают под действие «эффекта смещения колен» и по возрасту соответствуют своим племянникам.

Ровесником Владимира Мстиславича «Мачешича» был его тезка Владимир Андреевич, правивший в Дорогобуже. На нем список старейших представителей рода Мономаха заканчивается.

Черниговские князья в этом поколении князей были представлены прежде всего новым черниговским князем Святославом Всеволодовичем (род. в 1116 г.) и его братом Ярославом (род. в 1139 г.). Очевидно, намного младше Святослава Всеволодовича был его троюродный брат и тезка Святослав Владимирович Вщижский – последний представитель Давыдовичей. В Новгороде-Северском правил Олег Святославич. Видимо, его младшие братья, Игорь и Всеволод, уже в это время получили свои родовые волости – Путивль и Трубчевск соответственно. Неясна судьба Курска в этот период времени, но, скорее всего, он всё еще принадлежал Олегу Святославичу, т.к. получивший его впоследствии Всеволод «Буй-Тур» в то время был слишком мал.

Необходимо упомянуть о попытке Олега Святославича при поддержке части правящей элиты укрепиться в Чернигове после смерти отца в 1164 г. Однако родовые обычаи одержали верх и Олег вынужден был довольствоваться Новгородом-Северским.

К этому же поколению принадлежали туровский князь Юрий Ярославич, городенские князья Глеб и Мстислав Всеволодовичи и старейший полоцкий князь Рогволод Борисович (ум. ок. 1177 г.), который к этому времени уступил полоцкий стол своему племяннику Всеславу Васильковичу и сидел в Друцке с сыном Глебом. Двоюродные братья Рогволода – Ростислав, Володарь и Всеволод Глебовичи – владели, соответственно, Минском, Гродно и Изяславлем. Не ясно, где находились столы братьев Всеслава Васильковича – Брячислава и Володши, т.к. Витебск он в 1164 г. передал Давыду Ростиславичу, очевидно, в обмен на поддержку против Рогволода и минских Глебовичей. Имели, очевидно, в Полоцкой земле какие-то уделы Василько Брячиславич и Вячко Святославич.

Особенностью того периода времени было то, что такой деятельный и авторитетный князь, как Мстислав Изяславич принадлежал уже к следующему поколению русских князей и приходился Яро-

лаву Мудрому лишь прапраправнуком. Его брат Ярослав Луцкий был не менее деятельным. О младшем их брате, Ярополке, до нас дошло совсем немного сведениий (в 1166 г. он женился на дочери Святослава Ольговича и вскоре умер).

К этому же поколению Рюриковичей принадлежали и сыновья великого князя Ростислава Мстиславича: Роман, который с вокняжением отца в Киеве получил Смоленск, Святослав, правивший в Новгороде, Рюрик, Давыд и Мстислав, получивший впоследствии прозвище Храбрый. Неизвестно когда трое последних Ростиславичей получили свои города в Киевской земле (соответственно: Овруч, Вышгород и Белгород), но возможно, что это произошло почти сразу после вокняжения их отца в Киеве в 1159 г. Возможно, что Рюрик в 1158 г. правил в Пскове, поскольку он приводил в Полоцкую землю на Ростислава Минского новгородскую (брата Святослава) и псковскую дружины [4. С. 64]. Давыд Ростиславич в 1165 г. утвердился в Витебске, отдав Роману Михайловичу, внуку Вячеслава города Василев и Красный.

Внуки Юрия Долгорукого – Мстислав и Ярополк Ростиславичи – в 1161 г. вместе со своими дядьями были изгнаны Андреем Боголюбским из Суздальской земли. Сыновья Андрея – Изяслав (ум. 28.10.1165 г.), Мстислав (ум. 28.03.1173) и Юрий, по мнению О.М. Рапова, имели какие-то уделы в Суздальской земле [5].

Из других ветвей русских князей этого поколения следует упомянуть галицкого князя Ярослава Осмомысла, единолично правящего в Галиче с 1152 г.

Из событий последних лет правления в Киеве Ростислава Мстиславича необходимо отметить усобицу, связанную со смертью вщижского князя Святослава Владимировича в 1167 г. Как известно, после кончины Святослава Ольговича в 1164 г., его сын Олег согласился уступить черниговский стол своему двоюродному брату Святославу Всеволодовичу при условии, что тот наделит из Черниговской волости младших братьев Олега – Игоря и Всеволода, чего новый черниговский князь не исполнил. Поскольку у умершего Святослава Владимировича не было прямых наследников, Олег считал себя вправе предъявить свои претензии на вымороченную волость. Начавшаяся было усобица не получила своего развития из-за внезапной болезни Олега. После вмешательства великого князя, Святослав Всеволодович уступил Олегу 4 города из своей волости.

С. М. Соловьев, говоря об этом событии, сообщает, что умерший Святослав Владимирович был представителем старшей ветви «в Святославовом роде, имевший поэтому более Ольговичей прав на Чернигов, но, как, видно, не хотевший вступать в спор по болезни или по какимнибудь другим причинам» [2. С. 494]. Историк считает, что «по смерти Ростислава старшинство в роде принадлежало прежде всего Святославу Всеволодовичу черниговскому по старшинству племени» [2. С. 496]. Далее он отмечает: «в племени Мономаховом старшим по линии был последний сын Мстислава Великого, Владимир Мстиславич… после Владимира на старшинство в роде имел право сын Юрия Долгорукого Андрей Боголюбский» [там же].

Таким образом, говоря о родовом старшинстве в одном поколении князей, С.М. Соловьев учитывает, прежде всего, старшинство ветви, к которой принадлежал тот или иной князь, не беря во внимание его физический возраст. Однако, анализ перехода как киевского, так и черниговского столов дает основание предположить, что наряду с родовым старшинством учитывалось и старшинство возрастное. Особенно наглядно это иллюстрирует переход черниговского княжения от более старшего к младшему князю на протяжении всего домонгольского периода.

14 марта 1167 г. скончался великий князь Ростислав Мстиславич по пути из Смоленска в Киев. Перед смертью он успел созвать съезд русских князей, посвя-

щенный возросшей половецкой угрозе. На съезд в Киев явились: Мстислав Изяславич Волынский, его братья Ярослав Луцкий и Ярополк Бужский, Владимир Андреевич Дорогобужский, Владимир Мстиславич Трипольский, Глеб Юрьевич Переяславский, сыновья великого князя – Рюрик, Давыд и Мстислав Ростиславичи, Иван Юрьевич Туровский, Глеб Всеволодович Городенский и галицкий воевода. Объединенное войско пошло к Каневу и стояло там до тех пор, пока все купеческие караваны не прошли, после чего вернулись, «не учиня так великим войском никакого над половцами поиска» [4. С. 82].

По смерти Ростислава у него осталось, помимо сыновей, два наследника: младший брат Владимир и старший племянник Мстислав Изяславич. Как известно, Владимир родился в 1131 г. Год рождения Мстислава неизвестен, но можно предположить, что он родился в промежутке между 1116 и 1120 гг. (в 1146 г. он получил от отца такой важный город как Переяславль), т. е. он был намного старше своего дяди. Кроме того, на стороне Мстислава было киевское боярство и прочее «людье».

Осознавая это, Владимир Мстиславич и сыновья умершего великого князя Рюрик и Давыд Ростиславичи решили передать киевский стол Мстиславу Изяславичу «не яко старейшему, но яко храбрейшему и сильнейшему» [4. 83]. Таким образом, ***Мстислав Изяславич*** по сути ***являлся первым «избранным» великим князем на Руси***.

Однако Мстислав, как когда-то Ростислав, медлил с приездом в Киев. Он послал вперед себя своего племянника Василька Ярополчича, веля ему управлять всеми делами до его прибытия. Опасения Мстислава были не беспочвенны – его дядья и двоюродные братья решили взять у него за свою услугу киевские волости: Владимир Мстиславич, в придачу к своему Триполю, – Торческ со всем Поросьем, Владимир Андреевич – Брест и Дрогичин. Брат Мстислава, Ярослав, стремился получить Владимир Волынский. Ростиславичи надеялись сохранить за собой киевские города, что дал им отец: Овруч, Вышгород и Белгород.

Как отмечает С. М. Соловьев, «спорность прав Мстислава, спорность самой отчинности (ибо отец его умер, не будучи собственно старшим в роде) давала родичам его надежду, что Изяславич щедро наградит их за уступку ему старшинства, даст им все, чего они сами захотят, но они ошиблись в своем расчете: Мстислав, подобно дяде Ростиславу, хотел быть старшим на деле, а не по имени только» [2. 496].

Таким образом, ***старшие русские князья решили отдать великое княжение не старейшему среди них***, ***а*** по тем или иным причинам ***более удобному для них***, т.е. можно говорить о начавшемся кризисе великокняжеской власти в Киеве.

Мстислав, получив от Василька весть о сговоре дядьев и братьев, призвал своих союзников – Ярослава Галицкого, Мстислава Всеволодовича Городенского, польских князей – и выступил с ними и своими полками к Киеву. Бывший в Киеве Владимир Мстиславич, услышав о приближении племянника, бежал в Вышгород, где затворился вместе с Ростиславичами. После недолгой осады был заключен мир, по которому за Владимиром Мстиславичем сохранялся Триполь, а за Ростиславичами Вышгород.

Таким образом, в Киеве при жизни своих дядьев утвердился их племянник, хотя и старший некоторых из них по возрасту. Особенно недоволен был этим обстоятельством Владимир Мстиславич: ведь он, уступив великое княжение племяннику, не получил ничего взамен. Поэтому он попытался заручиться поддержкой киевского боярства в борьбе за великокняжеский стол, но те не поддержали его, открыв его замыслы Мстиславу. Когда же Владимир, договорившись с черными клобуками, решил, наконец, искать себе великокняжеский престол, то его же бояре сказа-

ли ему: «Ты князь, задумал это сам собою: так не едем по тебе, мы ничего не знали» [2. С. 497]. Владимир рассердился и, взглянув на молодых дружинников, сказал: «Вот у меня будут бояре» [там же]. Но берендеи и торки, увидев, что Владимира не поддерживают его братья и племянники, отказались идти с ним на Мстислава и даже учинили нападение на его дружину, при котором сам Владимир был ранен двумя стрелами. Когда израненный князь прибыл к Дорогобужу, его бывший союзник Владимир Андреевич не впустил его в город, веля разметать мост перед его полками. Тогда Мстиславич через земли радимичей прибыл в Суздальскую землю к Андрею Юрьевичу, но тот отослал его к рязанскому князю Глебу, которого он назвал «отчичем» Владимира. Если это слово понимать как «сын отчима», то получается, что мать Владимира, после смерти мужа была замужем за отцом Глеба – Ростиславом Ярославичем. В.Н. Татищев расшифровывает слово «отчич» как «отчим» и делает вывод, что, поскольку Глеб и мать Владимира Мстиславича жили раздельно, то, очевидно, Глеб был отчимом не самому Владимиру, а его жене [4. С. 247. Прим. 497]. Известно, что Владимир с 1151 г. был женат на дочери хорватского бана Белуша, которой Глеб никак не мог приходиться «отчичем». Возможно, что речь идет о второй жене Владимира, о которой нам ничего не известно. Сам Глеб Рязанский был женат на племяннице Андрея Боголюбского Евфросинье Ростиславне, братья которой, Мстислав и Ярополк, являлись претендентами на наследство князя Андрея в 1174 г.

В связи с этими событиями у В.Н. Татищева содержится еще одно интересное сообщение: когда Владимир поехал в Рязань, он оставил жену свою в Глухове у «Всеволожи княгини» [4. С. 86]. Речь скорее всего идет о матери черниговского князя Святослава Всеволодовича и сводной сестре Владимира Мстиславича, которая надолго пережила своего мужа Всеволода Ольговича (ум. в 1146 г.) и скончалась в 1179 г. Если учесть тот факт, что Святослав родился у нее в 1116 г., то ей на момент смерти было свыше 80 лет. Мать Владимира Мстиславича была изгнана Мстиславом из Киевской земли и также нашла свое убежище в Черниговской земле.

После вокняжения Мстислава Изяславича в Киеве произошла смена князя в Новгороде. Святослав Ростиславич, узнав о замыслах новгородцев выслать его, сам выехал из города к Андрею Юрьевичу. Взяв у него войско, сжег Торжок, а братья его, Роман и Мстислав, повоевали Великие Луки и стали требовать у новгородцев вновь принять на княжение Святослава. Последнего поддержали и полоцкие князья Рогволод, Володарь и Вячко. Новгородским послам удалось пробраться в Киев лишь через владения минских Глебовичей, который враждовали с Полоцком. Великий князь послал на новгородское княжение своего сына Романа.

Мстислав Киевский, между тем, по примеру предков своих, стал созывать русских князей для похода в Степь против половцев. Это начинание было поддержано почти всеми князьями. К Киеву прибыли полки Рюрика и Давыда Ростиславичей (сам Рюрик был болен и в походе не участвовал), Святослава и Ярослава Черниговских, Олега и Всеволода Северских, Ярослава Луцкого, Мстислава Всеволодовича Городенского, Святополка Юрьевича Туровского, Глеба Юрьевича Переяславского, его брата Михалка Юрьевича Городецкого и др. Выступил в поход и не желающий отставать от других князей тяжелобольной младший брат великого князя Ярополк, который умер по дороге к месту сбора 9 марта 1168 г.

Половцы, узнав о походе русских князей против них, бросили свои становища и бежали. Князья, оставив Ярослава Всеволодовича охранять обозы, стали их преследовать. Догнав степняков у Черного леса, русские дружины разбили их, захватив много пленных. Однако князья

были недовольны Мстиславом, который вперед их полков послал своих людей, из-за чего так долго пришлось догонять степняков. Они обвиняли великого князя в намерении получить больше добычи раньше других князей.

В. Н. Татищев сообщает, что вскоре после похода умер внук Мстислава Великого – Мстислав Всеволодович, который принадлежал к более старшей ветви Мстиславичей, нежели Мстислав Изяславич [4. С. 87]. Возможно, что Мстислав Всеволодич был младше Мстислава Изяславича, поэтому и не предъявлял претензий на великокняжеский стол. Но, скорее всего, историк имел в виду Мстислава Всеволодовича Городенского, о котором говорит ранее и который доводился Мстиславу Великому не внуком, а племянником: его матерью была дочь Владимира Мономаха Агафья.

Желая удовлетворить недовольных князей, Мстислав Изяславич решил организовать еще один поход на половцев. Для участия в нем к Киеву съехались: Ярослав Луцкий, Владимир Андреевич Дорогобужский, Рюрик Овручский с братом Давыдом Вышгородским, Иван Юрьевич Туровский [6]. У Канева к ним присоединился Глеб Юрьевич Переяславский. Черниговские и северские князья, особенно недовольные великим князем, в поход не пошли. Да и остальные князья не могли простить Мстиславу того, что он, получив от них киевский престол, не наделил их волостями, как они того хотели. Великий князь, однако, не мог позволить себе отдать последние оставшиеся в его власти города Киевской волости. Ходили слухи, что он даже хочет лишить Ростиславичей Древлянской земли и Вышгорода, полученных ими от отца. Судя по тому, что их младший брат Мстислав Ростиславич в это время упоминается в Смоленской земле, можно сделать вывод о том, что при вокняжении в Киеве Мстислав отобрал у него Белгород. Рюрик и Давыд, желая обрести нового союзника, стали побуждать Владимира Андреевича требовать у великого князя прибавки к своей волости. Не получив желаемого, он уехал к себе в Дорогобуж.

Андрей Юрьевич, недовольный вокняжением в Новгороде Романа Мстиславича, решил воспользоваться недовольством южных князей Мстиславом в свою пользу. Кроме того, суздальский князь на тот момент времени был самым старейшим по возрасту князем и считал себя вправе распоряжаться всеми делами на Руси. Собрав суздальские войска, он послал сына своего Мстислава и воеводу Бориса Жиславича изгнать племянника из Киева. По дороге к ним присоединились еще 10 князей: Глеб Юрьевич из Переяславля, Роман Ростиславич из Смоленска, Владимир Андреевич из Дорогобужа, Рюрик Ростиславич из Овруча, Давыд Ростиславич из Вышгорода с братом Мстиславом, Олег Святославич из Новгорода-Северского с братом Игорем, Всеволод Юрьевич с племянником Мстиславом Мстиславичем из Городца. Любопытно, что брат Андрея Михалка Юрьевич остался на стороне великого князя и был послан им в Новгород к сыну Роману с посланием, но был перехвачен людьми союзных князей.

Киевляне твердо стояли за своего князя и взять Киев союзникам удалось только после ожесточенного сопротивления защитников 8 марта 1169 г. Летописец отмечает, что осаждавшие город русские войска подвергли его такому разграблению, словно это был неприятельский город. Эта дата стала символичной по двум причинам: во-первых, она символизировала собой ***разделение Южной и Северной Руси***, во-вторых, ознаменовала ***собой разделение княжеского старшинства и киевского княжения***, поскольку Андрей, взяв Киев, не переехал в него, а посадил в нем своего младшего брата Глеба, сохранив за собой основные рычаги влияния на дела в Киевской Руси. Таким образом, подчиняясь родовому праву, управление

Русской землей оказалось фактически перемещенным из Киева во Владимир. Это повлекло за собой установление совершенно новой конфигурации власти на Руси, приведшей в дальнейшем к созданию нового политического образования – Московской Руси.

По мнению А. Е. Преснякова, «Андрей отделил старейшинство от места, и оно получило личное значение» [3. С. 127]. Как отмечает историк далее: «Андрей первый из князей русских, добившись Киева и власти над ним, остался на прежней волости своей, не переехав в Киев [3. С. 128].

Свой взгляд на поступок князя Андрея и установленное им политическое устройство на Руси высказывал С.М. Соловьев: «Это не было перенесение столицы из одного места в другое, потому что на Руси не было единого государя; в ней владел большой княжеский род, единство которого поддерживалось тем, что ни одна линия в нем не имела первенствующего значения и не подчиняла себе другие в государственном смысле, но каждый член рода в свою очередь вследствие старшинства физического имел право быть старшим, главным, великим князем, сидеть на главном столе, в лучшем городе русском – Киеве» [2. С. 512].

Андрей, которого отец еще в юности наделил волостью в Киевской земле, а младшим братьям его хотел оставить Суздальскую Русь, уже тогда сделал свой выбор в пользу сильной княжеской власти в Северной Руси в противовес призрачной власти киевского князя, основанной уже не на силе, а лишь на авторитете великого князя среди других князей. Перед ним был живой пример Мстислава Изяславича, у которого из всей великокняжеской волости остался лишь один Киев и который без своей владимиро-волынской дружины не был способен удержать великого княжения. А ведь владимиро-волынский стол уже требовал по старшинству его младший брат Ярослав, сидевший в Луцке.

Андрей был еще готов терпеть в Киеве Мстислава, племянника своего, но когда тот, не посоветовавшись с ним, посадил в Новгороде сына, суздальский князь уже не мог оставаться безучастным к событиям в Южной Руси.

Все вышесказанное и побудило Андрея, сохранив старейшинство за собой, отдать Киев младшему брату Глебу. Последний, сев в Киеве, оставил в Переяславле малолетнего сына Владимира. Хотя об этом нет сообщений в летописях, возможно, все старшие князья получили от Глеба то, что хотели получить от Мстислава.

Таким образом, Андрей Юрьевич предпринял попытку создания новой системы межкняжеских отношений на Руси, по которой старейший князь не обязательно должен был княжить в Киеве, т.е. ***родовое старшинство не связывалось с обладанием Киевом***.

Необходимо отметить, что фактически Андрей Юрьевич впервые применил на практике свою модель межкняжеских отношений еще на Ростово-Суздальской земле. Точнее говоря, перенеся столицу из Суздаля во Владимир, он лишь продолжил дело своего отца, Юрия Долгорукого, который еще раньше перенес столицу княжества из Ростова в Суздаль.

По сведениям В. Н. Татищева, во время правления Юрия Долгорукого в Суздале в Ростове княжил его старший сын Ростислав [4. С. 107]. Нам неизвестны волости младших братьев Андрея и его сыновей, но, возможно, они владели, в том числе и Ростовом с Суздалем под главенством старшего князя в роде Юрьевичей.

Для более наглядного представления политической структуры княжеской власти на Руси при Андрее Боголюбском попробуем более подробно рассмотреть конфигурацию княжеской власти того времени.

Старейшим и всеми признаваемым князем на Руси в 1169 году был Андрей Юрьевич Боголюбский (род. ок. 1111 г.), который сидел в своей новой столице Владимире на Клязьме. Его младший брат Глеб княжил в Киеве. Скорее всего, Глеб

Юрьевич родился до 1116 года, т.е. был старше черниговского князя Святослава Всеволодовича, являвшимся, таким образом, третьим по старшинству после двух старших Юрьевичей. Младшие Юрьевичи, Михалка и Всеволод, были от второго брака отца и, как уже было сказано выше, по возрасту фактически переходили в следующее колено (за исключением больного и недееспособного Святослава Юрьевича, умершего в 1174 году). Младший брат Святослава Всеволодовича, Ярослав Стародубский, родился в 1139 году и был младше своего двоюродного брата Олега Святославича Северского, который упоминается на 7 лет позже Святослава Всеволодовича и, видимо, был младше его. Братья Олега – Игорь (род. в 1151 г.) и Всеволод были от второго брата отца и также по возрасту соответствовали своим племянникам.

Необходимо отметить, однако, что самым старейшим князем в то время, вне всякого сомнения, был утративший полоцкое княжение и правивший в Друцке, Рогволод Борисович, последний раз упоминаемый летописью в 1177 году. Не нужно забывать и о рязанском князе Глебе Ростиславиче, дата рождения которого неизвестна, но который мог родиться около 1120 – 1130 гг., судя по первому его упоминанию в летописи (1146 г.). О том, что его старшинство уважалось в то время, говорит тот факт, что ростовцы и суздальцы после убийства князя Андрея в 1174 году обратились именно к нему с просьбой отпустить на княжение своих шурьев Мстислава и Ярополка Ростиславичей.

В числе старших князей находился и Владимир Мстиславич, княживший в Полонном и родившийся в 1131 или 1132 гг. (хотя, если принять к сведению известие В.Н. Татищева, что на момент смерти в 1171 году ему было 43 года [4. С. 98], то эту дату можно перенести на 1128 год). Наконец, в 1169 году был еще жив Владимир Андреевич Дорогобужский (впервые упоминаемый в 1149 году).

Представителей второго эшелона русских князей возглавлял Мстислав Изяславич Волынский со своим братом Ярославом Луцким. В этом же колене были Ростиславичи: Роман Смоленский, Святослав (Торопецкий ?), Рюрик Овручский, Давыд Вышгородский и Мстислав Белгородский.

К этому поколению Мономашичей принадлежали племянники Андрея Боголюбского – Мстислав и Ярополк Юрьевичи (старший из которых вскоре получил Торческ в Поросье), Юрий Владимирович Муромский, Святополк Юрьевич Туровский с братьями Глебом, Ярославом и Ярополком, Ярослав Владимирович Галицкий, сыновья Андрея Боголюбского – Мстислав и Юрий. Начал проявлять активность другой племянник Андрея – Ярослав Мстиславич Красный. Малолетний сын нового киевского князя – Владимир Глебович был в это время князем переяславским.

Особо следует отметить полоцких князей: сын старейшего князя на Руси – Глеб Рогволодович – правил в Друцке, куда вернулся после изгнания из Полоцка его отец Рогволод Борисович. В Полоцке правил Всеслав Василькович, в Витебске – Брячислав Василькович, в Гродно – Изяслав Василькович. Были живы в это время Владимир и Василько Володаревичи.

Уже проявлял политическую активность третий эшелон русских князей: сын Мстислава Изяславича – Роман – княжил в Новгороде, а его племянник – Василько Ярополчич – в Михайлове, в Поросье.

Все эти князья продолжали считать Киев главным городом на Руси. Уникальность новой политической реальности на Руси подметил С. М. Соловьев: «Киев остался по-прежнему старшим городом Русской земли, и между тем самый старший и самый могущественный князь не живет в нем, но, оставаясь на отдаленном севере, располагает Киевом, отдает его старшему после себя князю; таким образом, северный суздальский князь, несмотря на то что, подобно прежним великим князь-

ям, признается только старшим в роде, является внешнею силою, тяготеющею над Южной Русью…» [2. С. 544]. Далее историк отмечает, что Ростово-Суздальская Русь «обособилась не вследствие изгойства своих князей: князь ее признается первым, старшим в целом роде и, кроме того, материально сильнейшим, обладающим, следовательно, двойною силою…» [там же].

Часть русских земель и некоторые князья не смогли сразу принять новую систему межкняжеских отношений, предложенную Андреем Боголюбским. Противником этой системы сразу же стал Великий Новгород, который, несмотря на взятие Киева андреевыми войсками и вокняжение в нем его брата Глеба, тем не менее, предпочел остаться верным изгнанному из Киева Мстиславу Изяславичу и его сыну Роману.

Мстислав Изяславич также не собирался отступаться от великого княжения. Собрав войска, он с братом Ярославом и его тезкой Ярославом Галицким осадил Владимира Андреевича в Дорогобуже. Поскольку тот был тяжело болен и не имел наследников, Мстислав не стал понапрасну штурмовать город, а пошел брать другие бужские города, многие из которых сами отворяли ему ворота. Глеб, обещавший помощь своему двоюродному брату, медлил, опасаясь сам лишиться Киева. 28 января 1170 г. Владимир Андреевич скончался и был отвезен в Киев для погребения. Владимир Мстиславич, бывший тогда в Полонном, хотел въехать в Дорогобуж на княжение, но его не пустили местные бояре. Войдя в доверие к вдове умершего князя, он, в конце концов, овладел всем наследием умершего двоюродного брата и тезки.

Между тем новгородцы побили Андреевых данников на Белоозере, чем сильно разгневали великого князя (так с этого момента стали называть суздальского князя летописцы и историки). Он послал на Новгород свое войско во главе с сыном Мстиславом. Рязанский и муромский князья (очевидно, Глеб Ростиславич и Юрий Владимирович, соответственно) также послали свои полки во главе с сыновьями, а Роман Ростиславич послал со смоленскими полками брата Мстислава. В союзе с Андреем действовал и полоцкий князь Всеслав Василькович. Как известно, новгородский поход князя Андрея окончился неудачей вследствие нехватки продовольствия и последующего мора, жертвой которого, видимо, стал и умерший на Волоке Святослав Ростиславич.

Противники нового порядка объединились в Южной Руси вокруг первого «избранного» великого князя Мстислава Изяславича. В их числе, помимо родного брата Мстислава – Ярослава Луцкого, были Ярослав Галицкий, приславший с войском своего воеводу Константина Серославича, князья туровские и городенские.

Глеб Юрьевич в это время находился в Переяславле по половецким делам и Мстиславу удалось беспрепятственно войти в Киев. Заключив договор с дядей своим, Владимиром Мстиславичем, который обещал в обмен на Дорогобуж не искать Киева не только под Мстиславом и Ярославом, но и перед детьми Мстислава, новый великий князь пошел к Вышгороду, где затворились Давыд и Мстислав Ростиславичи.

По-видимому, Ростиславичам удалось подкупить галицкого воеводу, который ушел вместе с галицкими полками, подделав грамоту, якобы от своего князя. Зная, что на него идет Глеб с половцами, Мстислав Изяславич решил оставить Киев и уйти на Волынь. Племянник же его, Василько Ярополчич, попытался было напасть на половцев, но был ими разбит. Позже Глеб с Ростиславичами взяли и сожгли его город Михайлов, отпустив самого Василька к своим дядьям по матери северским князьям, Святославичам. Вскоре Василько выпросил у дяди и двоюродных братьев Брест и Дрогичин.

При подготовке нового похода на Киев Мстислав Изяславич внезапно сильно разболелся и умер 19 августа 1170 года. Перед этим он призвал во Владимир Волынский брата Ярослава и договорился с ним о том, чтобы тот, оставаясь старшим в роде, уступил Владимир его детям – Роману, Святославу и Всеволоду.

Это тоже было новым явлением на Руси, когда старший в роде князь оставляет более значимый стол младшим князьям. С. М. Соловьев пытается объяснить такой поступок Мстислава тем, что якобы он этот стол достал себе «головой» [2. С. 522], но Ярослав Изяславич после смерти отца уже был владимиро-волынским князем и уступил эту волость сначала своему дяде Владимиру Мстиславичу, затем старшему брату Мстиславу. Видимо, Мстислав завещал брату добиваться после своей смерти киевского княжения, а своим сыновьям – помогать ему в этом. Поскольку Роман Мстиславич княжил в это время в Новгороде, владимиро-волынский престол занял Святослав Мстиславич, младший Всеволод получил Белз. Однако, Роман Мстиславич, узнав о смерти отца, не стал дожидаться, когда новгородцы «укажут ему путь», а сам уехал от них на Волынь. Святослав Мстиславич перешел в Брест, где и умер в 1173 году.

Оставшись без князя, новгородцы стали думать, кого им пригласить на княжение: Ростиславичей или сына Андреева. Решили просить Андрея дать им князем Рюрика Ростиславича. Это было также новым явлением. Обычно новгородцы просили себе князя из Киева, теперь же они обращались с этой просьбой к владимирскому князю. Ростиславичи тогда полностью признавали старшинство Андрея, поэтому он дозволил ехать в Новгород Рюрику Ростиславичу.

Между тем, 20 января 1171 года в Киеве скончался Глеб Юрьевич. Прибывшие в город Давыд и Мстислав Ростиславичи послали в Дорогобуж за дядей своим Владимиром Мстиславичем, приглашая его занять киевский стол. 15 февраля Владимир был уже в Киеве, оставив в Дорогобуже сына Мстислава.

Таким образом, Ростиславичи попытались вернуть в Южную Русь старый порядок, самостоятельно распорядившись великокняжеским престолом в Киеве, не согласовав свое решение с Андреем Юрьевичем. Собственно, Глеб Юрьевич фактически уже не являлся великим князем: этот титул с того времени прочно закрепился за владимирскими князьями. Собственно говоря, сама практика призыва группой князей в Киев нового великого князя также была нововведением, что также говорило о кризисе великокняжеской власти в Киеве.

Ответ Андрея последовал незамедлительно. Очевидно, желая перессорить Мстиславичей друг с другом, он велел Владимиру уступить киевский стол старшему Ростиславичу Роману, который только что возвратился из успешного похода на Литву.

Однако, Владимиру Мстиславичу суждено было умереть киевским князем: 30 мая он скончался, быв на великом княжении чуть более 3-х месяцев. После его смерти в Киев приехал Михалка Юрьевич, считая себя, очевидно, наследником старшего брата Глеба и недовольный назначением на киевский стол Романа Ростиславича. Таким образом, Михалка сел в Киеве, без ведома старшего брата.

Андрей Юрьевич, у которого были сложные отношения со сводными братьями, велел киевлянам никого к себе не принимать, кроме Романа. Киевляне, боясь Андрея, послали в Смоленск за Романом. Михалку же упросили управлять Киевом до его прибытия. Таким образом, мы впервые сталкиваемся с проблемой: считать ли Михалка Юрьевича (как в дальнейшем его брата Всеволода) киевским князем или нет? Если вспомним, то практика временного правления в Киеве до прибытия нового великого князя использовалась и ранее: так Мстислав Изяславич перед своим

прибытием в Киев прислал для управления своего племянника Василька Ярополчича, Ростислав Мстиславич также перед своим переездом из Смоленска в Киев попросил исполнять свои обязанности Святослава Всеволодовича. Но в случае с Михалкой дела, видимо, обстояли несколько иначе: он сначала занял великокняжеский престол и лишь затем исполнял обязанности великого князя, хотя фактически великокняжеский престол в это время находился уже во Владимире.

Роман Ростиславич прибыл в Киев 1 июля. Примечательно, что он не передал Смоленск кому-либо из братьев, а оставил там сына Ярополка. Очевидно, его братья – Рюрик, Давыд и Мстислав Храбрый – вполне были удовлетворены своими владениями в Киевской волости – Древлянской землей, Вышгородом и Белгородом. Таким образом, самому великому князю достался лишь один город Киев.

Между тем Рюрик Ростиславич, княживший в это время в Новгороде, тайно от горожан покинул город. Новгородцы снова стали просить себе князя не у Киева, как раньше, а послали послов во Владимир. Андрей отпустил на новгородское княжение своего единственного оставшегося в живых сына Юрия (Мстислав Андреевич умер незадолго до этого).

Вокняжение в Новгороде Андреевича не понравилось Ростиславичам, которые считали Новгород в своем ведении. Они стали пересылаться с Андреем, настаивая на том, что новгородские князья всегда назначались из Киева. На что Андрей им отвечал, что «новгородцы роту дали Владимиру о старейшем его поколении. И я есмь старейший междо всеми в племени его» [4. С. 99].

Видя непокорство Ростиславичей, Андрей понял, что в Киеве вокруг Ростиславичей сложилась враждебная ему группировка, ибо без поддержки киевского боярства они не действовали бы столь решительно. Поэтому он стал требовать от Ростиславичей выдачи ему бояр, якобы отравивших его брата Глеба в Киеве. В случае неисполнения своей воли Андрей грозился выгнать братьев из Киевской земли, а сам Киев отдать брату своему Михалке.

Роман Ростиславич не стал идти против воли старейшего князя и своего дяди, выехал из Киева в Смоленск, послав сказать Михалке, в Торческ, чтобы тот ехал занимать киевский стол. Таким образом, Михалка Юрьевич второй раз становится киевским князем, но на этот раз уже по воле старшего брата. Видимо, опасаясь младших Ростиславичей, он послал в Киев своего младшего брата Всеволода «для управления». Вместе со Всеволодом в Киев прибыл и его племянник Ярополк Ростиславич. Таким образом, возникает резонный вопрос: считать ли Всеволода Юрьевича киевским князем или нет? Получается, что в Киев прибыл великокняжеский наместник второго порядка, ибо великий князь Андрей Юрьевича послал в Киев своего брата Михалка, а тот, в свою очередь, отрядил другого брата – Всеволода. Кого же считать киевским князем на тот момент? Вопрос остается открытым. В большинстве научных исследованиях этот момент большей частью вовсе опускается, в некоторых исследованиях признается князем Михалка Юрьевич.

Всеволод Юрьевич управлял Киевом пять недель. 26 июля 1173 года в Киев вступили Давыд и Мстислав Ростиславичи, взяв под стражу Всеволода с Ярополком и верными им боярами. После этого двое младших Ростиславичей стали звать в Киев Рюрика. Тот, получив на то дозволение старшего брата Романа, немедленно прибыл и был принят киевлянами «с великою радостию и почтением».

Таким образом, Ростиславичи фактически осуществили контрреформу межкняжеских отношений на Руси, вновь вернув первенство Киеву. Первым делом нового великого князя было изгнание Михалка Юрьевича из Киевской земли. Рю-

рик велел ему выехать из Торческа «в свою отчину», т. е. в Ростово-Суздальскую землю, которую с этого момента в историографии чаще называется Владимиро-Суздальской землей. После отказа Михалки подчиниться, Ростиславичи осадили Торческ. На седьмой день осады Михалка Юрьевич согласился оставить Торческ в обмен на Переяславль, где сидел его малолетний племянник Владимир Глебович. Ростиславичи заключили с ним «роту» и освободили Всеволода Юрьевича и Ярополка Ростиславича.

После этого Рюрик пошел к Триполю и выгнал оттуда другого племянника Михалкова – Мстислава Ростиславича, о котором в договоре между князьями ничего не было сказано. Последний ушел сначала в Переяславль к Михалке, а затем в Чернигов, по сведению В.Н. Татищева, «к деду» [4. С. 101]. Необходимо отметить, что историк ошибочно дает этому Мстиславу отчество «Мстиславич». Но можно ли из этого сообщения заключить, что Ростислав Юрьевич был женат на дочери Святослава Всеволодовича Черниговского? На одной из дочерей Святослава Всеволодовича – Елене-Пребране – был женат сын Владимира Мстиславича – Мстислав Дорогобужский. О его детях ничего неизвестно, но он никак не мог иметь в 1173 году взрослого сына, т.к. его отец умер за год до этих событий в возрасте 43 лет.

Прежде чем приступить к рассмотрению второго большого похода войск Андрея Боголюбского на Киев, кратко коснемся событий, происходящим в Галицком княжестве. Примечательно, что галицкий князь Ярослав Осмомысл, являясь фактически независимым государем в своих землях, тем не менее, не выходил из сферы влияния киевского князя, постоянно участвуя в событиях Южной Руси. Отчасти это можно объяснить его родственными связями с другими русскими князьями (он был женат на сестре Андрея Юрьевича Ольге, его сын Владимир был женат на дочери Святослава Черниговского – Болеславе, а дочь Евфросинья («Ярославна») была замужем за знаменитым Игорем Святославичем). Однако, очевидно и другое: ***Галицкое княжество при всей своей мощи в силу разных причин не могло выйти из сферы влияния Киевской Руси***. То же самое можно сказать и о Полоцком княжестве, гораздо раньше обособившемся от остальной территории Киевской Руси, но в силу политического раздробления бывшем гораздо слабее Галицкого княжества. Все это говорит о том, что ***политический строй русских княжеств в XII веке был достаточно устойчивым и стабильным***. Можно сказать, что он являлся оптимальным для существовавших реалий того времени.

Как известно из русских летописей, узнав о самоуправстве Ростиславичей, Андрей велел им выехать из Русской (т.е. Киевской) земли. К сожалению, источники не сообщают о том, кому хотел отдать владимиро-суздальский князь киевский стол. Поскольку его брат Михалка «преступил роту брату» и вступил в договорные отношения с Рюриком, то, видимо, он уже не рассматривался Андреем в качестве кандидата. Как можно заключить из последующих событий, таким кандидатом стал черниговский князь Святослав Всеволодович – старейший среди остальных князей после самого Андрея. Черниговские князья сразу же вступили в активную дипломатическую пересылку с ним, надеясь «достать себе Киев». Андрея, похоже, такая схема вполне устраивала: старейший князь сидит во Владимире на Клязьме, а следующий за ним по старшинству управляет Киевом как его наместник.

Для окончательного подчинения новому порядку Киевской земли Андрей собрал огромное войско: вместе с новгородскими, муромскими и рязанскими полками оно составило 50 тысяч человек. Во главе его великий князь поставил своего сына Юрия, которому помогали, помимо

новгородского посадника, воевода Борис Жирославич и много других воевод. На Черниговской земле к Юрию Андреевичу должны были присоединиться черниговские и северские полки. Когда войско проходило мимо Смоленска, к нему присоединились смоленские полки: Роман Ростиславич не осмелился ослушаться Андрея и послал ему в помощь сына Ярополка против своих родных братьев. Кроме того, Андрей велел идти на соединение с ним полоцким, турово-пинским и городенским князьям. Соединившись с черниговцами, союзное войско вошло на Киевскую землю, где к нему присоединились Михалка и Всеволод Юрьевичи и переяславским и городецким полками. С ними были и их племянники Мстислав и Ярополк Ростиславичи, а также Владимир Глебович. Всего в союзном войске было более 20 князей.

Ростиславичи, при виде такого грозного воинства, оставили Киев: Рюрик затворился в Белгороде, а Мстислав с давыдовым полком – в Вышгороде. Сам Давыд отправился просить помощь у Ярослава Галицкого. Союзное войско вступило в Киев беспрепятственно. Удивительно, но источники не сообщают нам, кто вокняжил в Киеве по воле Андрея. Судя по всему, этим князем был Святослав Всеволодович. Он сразу же отрядил Всеволода Юрьевича с Игорем Святославичем и другими младшими князьями к Вышгороду. Мстислав Ростиславич, которого с того времени прозвали Храбрым, вышел из города и смело напал на превосходящие силы противника. После сильной схватки войска разошлись, оставив много раненых, но совсем немного убитых. После битвы младших князей к Вышгороду подступили полки старших князей. Начались ежедневные приступы. Мстислав терял много людей, но не думал о сдаче. Через 9 недель осады под Вышгород пришли волынские полки Ярослава Изяславича Луцкого, с которым, очевидно, были и его племянники Роман и Всеволод Мстиславичи. Ярослав стал требовать передать киевский престол ему, на что Святослав Всеволодович не соглашался. Действительно, Ярослав был гораздо младше Святослава, да к тому же приходился ему четвероюродным племянником (по женской линии Святослав Всеволодович доводился Ярославу Изяславичу двоюродным братом).

Не добившись своего, Ярослав отъехал к Белгороду к Рюрику, который сразу же уступил ему великое княжение. Это не только усилило стан Ростиславичей, но и посеяло раздоры среди союзников: многие не хотели отстаивать интересы Ольговичей против внука Мстислава Великого. Черные клобуки сразу же перешли на сторону Ярослава. Ожидалось прибытие галицкого войска. В стане союзников началась паника и все стали переправляться через Днепр. Мстислав Храбрый, ударив на них из осажденного Вышгорода, взял много пленных. Так бесславно закончился второй поход войск Андрея Боголюбского на Киев. 20 декабря 1173 г. в Киеве вокняжил Ярослав Изяславич.

Необходимо отметить, что по сведениям В. Н. Татищева, к Киеву подошел и стал домогаться киевского стола Ярослав Галицкий. Очевидно, историк просто спутал двух Ярославов.

Ростиславичи, видимо, по соглашению с новым князем киевским, стали требовать у новгородцев, бывших с Юрием Андреевичем, снова взять к себе на княжение Рюрика. Новгородский посадник, учинив вече в войске, послал сказать Рюрику, чтобы тот шел с ними в Новгород. Братья его остались на прежних уделах.

Святослав Всеволодович сразу же стал требовать у нового киевского князя себе новых городов и волостей, напомнив Ярославу Изяславичу о том, что тот, после смерти Владимира Мстиславича просил других князей поддержать его кандидатуру на киевский престол, обещая всех достойно наградить. Ярослав на это от-

вечал, что тогда черниговский князь ничем ему не помог, сейчас же он «достал» Киев своим и «братии его» оружием и у Святослава нет причин требовать себе вознаграждения. Причем, Ярослав говорит черниговскому князю такие слова: «Зачем тебе наша отчина? Тебе эта сторона не надобна» [2. С. 527]. На что Святослав ему отвечает: «Я не венгерец и не лях, мы все одного деда внуки, и сколько тебе до него, столько же и мне» [там же]. Т. е. Святослав намекал на то, что они имеют одинаковую степень старшинства на родовой лествице. Под общим дедом он подразумевал, очевидно, Мстислава Великого, дочь которого была матерью Святослава. Таким образом, Ольгович Святослав считал себя «Мономашичем» по женской линии, а значит имел право претендовать на наследие Мстислава Великого.

Как справедливо отмечает С. М. Соловьев, «в то время, когда Мстиславичи боролись с новыми стремлениями, явившимися на севере, отстаивали родовые отношения между старшим князем и младшими, в то самое время с другой стороны они должны были вести борьбу с князем, для которого они сами являлись нововводителями, нарушителями старого порядка вещей, с князем, который стоит не только за родовые отношения между старшим князем и младшими князьями, но напоминает об единстве всего потомства Ярославова, борется за общность владения всею Русскою землею, тогда как Мстиславичи хотят удержать Киев навсегда за собою» [2. С. 527].

Святослав, собрав войска, со своими братьями внезапно пришел к Киеву. Ярослав был вынужден бежать, оставив жену с малолетним сыном в руках черниговского князя. Далее летопись сообщает, что Святослав, пробыв в Киеве 12 дней, ушел в Чернигов. После чего в город возвратился Ярослав. Хотя в летописи нет объяснений причины, по которой Святослав оставил Киев, из последующих событий можно заключить следующее: после захвата Киева, очевидно, Олег Святославич Северский стал требовать передать Черниговскую волость ему по старшинству, на что Святослав никак не мог согласиться, поскольку от собственно Киевской волости практически ничего, кроме самого Киева, не осталось. Тогда Олег решил захватить Чернигов силой и Святослав был вынужден просить мира у Ярослава, обещая вернуть ему жену с сыном и все захваченное имущество. Как это будет видно из дальнейших событий, после ухода Святослава из Киева Олег Святославич не снял свои претензии на Чернигов.

Между тем, новгородцы выгнали Рюрика, вновь призвав Юрия Андреевича. Рюрик, прибыв 1 мая в Смоленск к брату Роману, вместе с ним стал просить Андрея снова отдать Киев Роману. «Подождите немного, – отвечал им великий князь, – послал я к братье своей в Русь; как придет мне от них весть, тогда и дам вам ответ» [2. С. 528].

Но ответа Ростиславичи так и не дождались: 28 июня 1174 г. Андрей Боголюбский был убит заговорщиками.

## *ПРИМЕЧАНИЯ*

1. *Рындин И. Ж.* Конфигурация княжеской власти на Руси в правление Ярославичей (1054 – 1093 годы) // Российский научный журнал. – 2008. – №2(3). – С. 7.

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

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

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

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

6. Чередование имён Ивана и Святополка Юрьевичей на туровском княжении наводит на мысль, что речь идёт о княжеском и крестильном имени одного человека.

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




УДК 94(47).03
ББК 63.3(2)42 - 681

# СРАЖЕНИЕ ПОД ШИШЕВСКИМ ЛЕСОМ НА ВОИНО – РОДИНА ПЕРВЫХ РУССКИХ ПОБЕД

**А. И. Кондрашов**

***В 2010 г. исполняется 645 лет первой победы русских войск, разбивших в кровопролитном сражении 1365 г. орду Тагая. Вошедшее в историю как «Сражение под Шишевским лесом на Воино», это историческое событие станет РОДИНОЙ ПЕРВЫХ РУССКИХ ПОБЕД по той простой причине, что эта победа одна из первых, и в этом – её историческое значение. Несколько лет назад стараниями А. Н. Сахарова и В. И. Буганова материал о данном сражении впервые вошел в школьный учебник «История России с древнейших времен до конца 17 века» для 10-х классов. Однако какой либо конкретный материал о сражении отсутствует. В данной работе, на основе писцовых книг Рязанского Края, даётся локализация Воинского уезда и Шишевского леса. Воссоздана картографическая основа мест, где проходило сражение. Показана обстановка, сложившаяся в Рязанском княжестве к середине 14 века и последствия удельного соперничества с княжеским домом Всеволода Большое Гнездо.***

**Ключевые слова**
Шиши, Шишевский лес, Омел Глебов, град Воино, озеро Воинское, Воинский уезд, великий князь Олег Иванович Рязанский, князь Тит Козельский, князь Владимир Пронский, Тагай

СОДЕРЖАНИЕ

1. Введение.
2. Рязанская хроника событийпервой половины 14 века, предшествующих сражению 1365 года
3. Великий князь Олег Иванович Рязанский.
4. Сражение по Шишевским лесом на Воино – родина первых русских побед.
4.1. Шиши – пограничная княжеская стража.
4.2. К вопросу о локализации Воино.
4.3. О локализации Шишевского леса. От речки Ярославки до речки Тынерцы (Тырница).
4.4. Тагай.
4.5. Сражение. Разгром войск Тагая.
5. Историческое значение сражения под Шишевским лесом на Воино
6. Заключение.

## 1. Введение

С момента некоторых исторических событий проходит достаточно много времени, порой, века. Тем не менее, одни остаются в исторической памяти народа, другие – нет.

Сражение под Шишевским лесом на-Воине имеет такое же примерообразующее значение, как подвиг Александра Матросова или Прокопия Ляпунова, сражение при Бородино или при Сталинграде.

Шел 128-й год монголо-татарского ига.

На всем большом пространстве России не появилась еще та сила способная противостоять врагу. Рынки Черноземноморья были забиты русскими рабами. Молодые и старые, дети и матери с грудными младенцами – всё было выставлено на продажу. Казалось, этому не будет конца.

И только русская православная церковь через своих пастырей, живших одной жизнью со своим народом, день за днем, год за годом терпеливо и упорно крепило дух Ивана и Марьи.

И этот дух, эта сила росла, копилась, и с каждым годом русский человек чувствовал ее все сильнее.

Вера народа – главное в развитии любой нации. И когда враг хочет уничтожить нацию, убить ее государство, он в первую очередь, убивает её веру, отделяет её от народа, заменяет суррогатом или ложными, разрушающими нацию ценностями.

В 1316 году литовский князь Гедимин разбил войско киевского князя Станислава на р.Ирпень.

В битве погиб Михаил Шиловский с сыном Юрием.

Михаил с братом Александром Шиловским служили у польского короля Лешку Белого, к которому (согл. «Родового письма») они прибыли из Священной Римской империи.

От Лешку они приехали служить к Даниилу Романовичу и его сыну Льву.

Когда был основан город Львов, Александр Шиловский стал в нём первым наместником. После смерти Льва, Шиловские оказываются в Киеве. И вот после поражения от Гедимина, Станислав, киевский князь с боярами Дмитром Александровичем Шиловским, Василием Яковичем Поляновским и брянским князем Романом бежит в Рязань. По дороге Дмитр умрёт, и в Рязань приедет его сын Владислав, который получит «две околицы и пять погостов», в том числе и село Нерское на реке Оке на берегу.

## 2. Рязанская хроника событий первой половины 14 века, предшествующих сражению 1365 года

1. 1301 г. – рязанский князь Константин разбит и пленен под Переславлем московским князем Даниилом.

2. 1303 г. – Коломна захвачена Москвой. В борьбе с Тверью московский князь сметает все со своего пути. Захвачен Можайск, а его князь, как и Рязанский, в московских подвалах.

3. 1305 г. – рязанский князь Константин убит в Москве Юрием Даниловичем.

4. 1308 г. – в Орде убит князь Василий Константинович Рязанский, татары разорили Рязань.

Земли Старорязанского удела были выбиты и вырезаны Ордой и превратились в Дикое Поле. Столица княжества перекочевала в более защищенное и удаленное от границы место – Переславль. Практически не осталось элиты княжества.

Чтобы не потерять земли княжества, почти всё юго-восточное пограничье отдается Рязанской епархии.

Начавший править великий князь Иван Ярославович (1308-1327) от бессилия не знал что делать. И уже в 1316 г., как только появилась первая возможность, он, приглашает на службу киевского князя Станислава и брянского Романа, которые только что потерпели поражение от литовцев при битве на р.Ирпень. Приехавшим с ними Шиловским, он сразу отдает

две стратегические коммуникации на восточной границе. На р.Оке – околицу Нерскую, с мокрым мытом; и на Большой дороге – околицу Выркову,с сухим мытом.

В это время Юрий Данилович Московский женится на сестре хана Узбека.В 1318 г. по «лжесвидетельству» Юрия Московского, в Орде убит Михаил Тверской.

5. 1320 г. – нападение Москвы на Рязань.

6. 1327 г. – Калита подавил антитатарские выступления в Твери. За поддержку Твери Рязанью, по клевете московского князя в орде убиты рязанские князья Иван Ярославович и Василий Рязанский.

7. 1340 г. - рязансий князь Иван Коротопол убил князя Александра Пронского.

Начинает реализовываться политика по дроблению и расчленению княжества.

8. 1342 г. – сын убитого пронского князя Ярослав Александрович, с помощью ханского посла Киндяка выгнал из Переславля Ивана Коротопола, а город отдал на разграбление татарам.

9. 1343 г. – убит Иван Коротопол.

10.1344 г. – умер пронский князь Ярослав Александрович. Рязанская хроника 1-й половины 14 века говорит о том, что к середине века настал момент истины.

К середине 14 века при помощи татар и московских правителей в огне междоусобицы была выбита и умерщвлена почти вся рязанская элита.

Княжество постепенно превращалось в Дикое Поле. За полстолетие было убито и умерло – 7 рязанских князей.

Пять раз княжество подвергалось разгрому и разграблению. Рязанские князья и их княжество было поставлено в условия, при которых они, если и дальше не будут сопротивляться, от них ничего не останется. Все это заставило рязанцев в целях выживания, выработать новую стратегию и тактику по наращиванию сил и территорий. Ситуация была тяжелая и тревожная. Князю Олегу и его советникам пришлось принимать срочные меры. Особенно на самых опасных направлениях – восточной границе княжества с Мещерой и на юге, по реке Вороне.

### 3. Великий князь Олег Иванович Рязанский (1350? – 5. 6. 1402)



Выдающийся государственный, политический и военный деятель Северо-Восточной Руси. Сын князя Ивана Александровича, великий князь Рязанского княжества. Получил великокняжеский стол в 1350 году, в самое страшное и разоренное для Рязанского княжества время. В это время Олегу было около 10 лет. Кто же был наставником юного князя?

Одним из первых, кого называет история, и имя, которого хранит «родовое письмо» – Александр Владиславович Шиловский, и его сыновья, окольничие и воеводы Тимофей и Давыд.

Измайловы, чей род прослеживается в Рязани со времен Батыя. Глебовы (от Редея) – Глеб Васильевич Логвин, стольник, упоминается ок.1356-1360 гг. Габай, староста. Василий Ломов. Лукьян, ключник.

Вот те немногие мужи стоявшие у колыбели княжеской власти в Рязани, когда Олег стал ее правителем. Это на их плечи ляжет главная тяжесть сохранения рязанской земли и её народа, пока их князь не наберёт силу. А действовали они надо от-

метить решительно. Уже в 1353 году последовал удар по Лопасне и пленение московского наместника. Однако сил ещё было мало.

Именно в эти годы проводилось собирание земель и укрепление пограничных районов княжества на востоке, где «Омел» Глебов (с. Глебово на Тырнице – А.К.), и на юге, по р. Вороне.

И если первый объект имел чисто военное значение на Большой дороге, то второй являлся к тому же ещё и поддержкой рязанской епархии, которая сначала через митрополита всея Руси Феогноста в 1330 и 1343/52 гг. вела письменное сражение с сарайской епархией за управление Червлёным Яром (по Великую Ворону). В 1356 г. уже через митрополита Алексея продолжала эту политику за влияние в этом регионе.

Советники князя Олега поступили мудро, проведя обмен земель церковных на княжеские, разместили там свои воинские станы. Одновременно по данным княжеских грамот, церковь осваивает земли левобережной Мещеры и Дона.

В 1356 году на рязанскую епархию был поставлен епископ Василий.

В это же время в Москве был убит тысяцкий Алексей Петрович, и «быть мятеж великий на Москве». После чего «… тое же зимы по последнему пути большии бояре Московстии отъехаша на Рязань з женами и з детьми» (1. С. 228-229).

В дипломатической практике княжества появились новые методы. В спорах с соседями рязанский князь стал привлекать третейских судей. И хотя попытка татарского посредника Мамат-Хожи по пограничному спору с Москвой в 1358 г. окончилась печально, ему просто в Орде по доносу московского князя отрубили голову. Тем не менее, сам этот факт показывает, что князь Олег не собирался по каждому поводу махать мечём, а берёг силы и христианскую кровь.

Это поняли и в Москве. Великий князь Иван Иванович, вернувшись из Орды « …и перезва к себе паки дву бояринов своих, иже отъехали были от него на Рязань, Михайло и зять его Василей Васильевичь» (2. С. 230).

В крае, покрытом первобытном лесом и многочисленными реками, степняк подкрадывался порой незамеченным. Орда Елортая налетевшая на княжество, вновь всё сожгла и разграбила. Поэтому на стратегически опасных направлениях Олегом была введена пограничная княжеская стража. На востоке, в лесных местах по Большой дороге, она получила название – шиши.

Неизвестные письменным источникам, они, как феникс из пепла, возникнут во времена Смуты, стоит только Ляпуновской армии ополченцев пройти через Шишевский лес, именуемый в то время Глебовским.

Шестидесятые годы будут ознаменованы Смутой в Орде. В 1352 и 1364 по Руси пройдет «чёрная смерть» – зараза моровой язвы, оставившая раны страшней ордынских.

От неё в Москве умер Семён Гордый и два его сына. За свое правление московский князь 5 раз ходил в Орду, и это стало главным в политике Москвы.

В такое время подошел князь Олег к 1365 г., начавшему эпоху русских побед.

## 4. Сражение под Шишевским лесом на Воино – родина первых русских побед

### *4.1. Шиши – пограничная княжеская стража*

Название Шишевского леса происходит, как и большинство имен, от собственников. Лес располагался с двух сторон «Большой дороги», важной торговой и военной коммуникации.

Шиши, являлись княжеской пограничной стражей по обеспечению безопасности на этих коммуникациях. С 1316 года рязанские князья отдадут два важнейших пути на восточной границе княжества,

«две околицы», своим окольничим Шиловским. Шиши обеспечивали эти две коммуникации, на реке Оке и на Большой дороге.

Шиши – так назывались дозорные, сидевшие на деревьях, увидев неприятеля, зажигали бересту и смолу. Ночью сигнал мог передаваться как огнем так и конным нарочным. Свое имя – «шиши» пограничная стража получила, наверное, сразу с начала своей работы. Сидевшим круглые сутки на деревьях, как свисающие елочные шишки, княжеским дозорным не потребовалось много времени, чтобы определить свое имя.

Черный дым был сигналом – «внимание!», «приближается враг!»

Другой шиш повторял действия первого, и так по всей цепочке. Днём и ночью.

На протяжении нескольких веков шиши оставались единственными хозяевами и владельцами как «Большой дороги», так и окружавшего её леса и другой среды. Внезапные и частые набеги степняков таили в себе большую опасность.

Поэтому «Болшая дорога», как военная и торговая коммуникация, была под постоянным наблюдением.

Вдоль дороги, на местах возвышенных и на высоких деревьях, в пределах видимости «дымного сигнала» располагались княжеские дозоры. Таким возвышенным местам обычно сопутствовали не менее крутые балки, овраги и урочища, по дну которых протекала какая-либо речушка. Все вместе были естественным препятствием, для организации обороны. На таких местах наблюдения располагались княжеские дозоры, состоящие из шишей. Кто руководил ими?

К Даниилу Галицкому Шиловские прибыли с хорошо вооружённой дружиной. К князю Рязанскому, после битвы на реке Ирпень с Гедемином, тоже.

Поэтому руководителем, командиром шишей, был кто-то из военной дружины Шиловских. Нужно отметить, что долговременное нахождение Шиловских в ближайшем окружении Даниила Галицкого и его сына Льва дало им соответствующие организационные и военные навыки.

Обращает на себя южнорусская топонимика на восточной границе Рязанского княжества. Так имя села Воршево, есть не что иное, как имя одного из лучших турнирных бойцов Даниила Голицкого, у которого служили Шиловские. Кто то из потомков легендарного Ворша прибыл в составе дружины Шиловских в рязанское княжество, и вполне мог возглавлять любое воинское подразделение.

### *4.2. К вопросу о локализации Воино и Воинского уезда*

Где же находилось место сражения? Летопись называет имя древнего шиловского града-крепости «на Воине». Озеро Воинское, у которого располагался город Воино, как вторая крепость после Неринска, (позже село Нерское /Шилово/, полученное Шиловскими ок.1316 г.) на восточной границе княжества.

По писцовым книгам 16 века озеро отмечается так: «...дер. Городище на Воинском озере... озеро Воинское истоком в длину на версту, а поперег девяносто сажен» **(См. приложение №3).** Ещё по картам XIX века (3) было хорошо обозначено это озеро, где потом Ока пробьёт новое русло, которое мы видим сейчас. Не нужно путать с озером Ратным, которое находится у села Санское. Это два разных объекта гидронимики, существовавшие одновременно.

По документам видно, тогда в 1567 году на озере располагалось дер. Пустое поле, дер. Городище и дер. Костянтиновское справа от озера. Самое интересное, что все они существуют и поныне, под тем же названием и на том же месте.

Так вот, дер. Городище, и как подтверждение этому расположенный здесь же и под тем же названием археологический памятник X-XIII вв. – есть древнерусское поселение-крепость – Воино (летопис-

ный).

Можно предположить год его основания – до 1095.

Дело в том, что многие киевские названия переходили вместе с переселенцами в Северо-Восточную Русь. Показывая или свою привязанность к ним, или обозначая тем самым их принадлежность русскому роду, но Переяславль (Рязанский) стоит на р.Трубеже так же, как и Переяславль (Полтавский). Такое же мы обнаружили у Переяславль-Залесского. Почти на таком же удалении от Переславля (Полтавского) ученые обнаружил в летописи град Воинь, у которого не обозначено нахождение. Но все действия исторических персонажей показывают, что он стоит на Днепре, как наш на Оке. И тот и другой пограничные крепости на востоке. Как и в Киевской Руси, в Северо-Восточных землях есть Звенигород, Стародуб, Галич, Вышгород.

Речка Лыбедь, кроме Киева, имеется в Рязани, Владимире, Нижнем Новгороде.

Так что шиловский Воино как крепость-град появился вместе с Переяславлем (Рязанским) и до времени находился в тени истории. И создателем его был первый рязанский князь Ярослав, в святом крещении Константин, о чём нам напоминают названия села Константиново и речки Ярославки, носящие его первое и второе имя. К 1365 году Воино известен летописцам 217 лет.

* * *

**Воино /Воинов, Воинь, Воинъ/** – впервые упоминается без уточнения места расположения в Лаврентьевской летописи под 1079: «…приде Роман с половцы к Воину; в 1110 г.: «…идоша весне на половце Святополк и Володимер, Давыди дошедше Воиня и воротишася». В Воскресенской летописи в Списке русских городов «далных и ближних» Воино значится среди рязанских городов; то же – в 1-й Новгородской и Ермолинской летописях (4. С.211-212), (5. С.107). В Никоновской – под 1147: «…сотвори мир с половцы у града Воина в Резани» киевский князь Изяслав Мстиславич (6. С. 173). Подтверждением такого договора является сообщение Московского летописного свода конца 15 века, в котором сообщается о прибытии половецкого посольства в близлежащий Неринск /Шилово/ (7. Л. 47).

Этот эпизод в истории Воино имеет еще и такой мощный скреп, каким является утверждение известных историков А. А. Шахматова, М. Д. Приселкова, А. Н**.** Насонова (8. С. 275-279), (9. С. 46,182-183), (10), и др. о главном источнике указанного Московского свода – Ипатьевской летописи, близкой к киевскому своду. Другими словами, первоначальные данные о мире в Воино и о прибытии туда посольства имеют значительно более древнюю основу.

В 1365 году великий князь Олег Иванович, совместно с князем Владимиром Пронским и Титом Карачевским разбил ордынского хана Тагая, разорившего Переяславль, настигнув его «под Шишевским лесом на Воине». Шишевский лес начинался от села Задубровья и тянулся на восток на длину экономического пространства до р.Тынерцы и даже дальше. Локализация Шишевского леса хорошо показана в документах судебного дела Тимофея Шиловского с дьяком Андреем Шерефединовым, когда тот же лес назывался Глебовским. При локализации Воина основной ошибкой было отсутствие понимания о расположении озера Воинского, которое часто путали с озером Ратным, около с. Санское (11. С. 248-249), (12), (13. С. 191), (14. С. 43-45).

Озеро Воинское в писцовых книгах Рязанского края хорошо описано. Но позже найти его было трудно, так как озеро превратилось в нынешнее русло реки Оки. На карте Менде середины 19 века озеро хорошо видно. д. Городище на реке Оке, а ранее на берегу оз. Воинского – месторасположение древнерусского города Воино, рязанского (15. С. 44, 50, 54, 56, 58, 59, 65, 70, 71, 139, 216, 249, 250, 256, 258,

259, 263, 264, 313, 362). Был еще и южный, на Украине (16), (17. С. 26).

## ЛОКАЛИЗАЦИЯ ВОИНО ПО АРХЕОЛОГИЧЕСКОЙ КАРТЕ РОССИИ
(18. С. 151)

Городище р.ж.в. с-з СЗ окраина д. Городище «Правда» X-XIIIвв., на правом берегу р.Оки

**1229** (101). ГОРОДИЩЕ. Городище, р.ж.в., 10-13 вв. Северо-западная окраина д., мыс второй надпойменной террасы прав, берега р. Ока при впадении в ее пойму оврага. Площадка овальная в плане, 80х50 м, вытянута с СВ на ЮЗ, мыс. над рекой 12 м, с напольной юго-западной стороны — подковообразный вал до 1,5 м и слабые следы заплывшего рва перед ним. Площадка и вал распахиваются под огороды, частично застроены. Культурный слой до 0,8 м, в верхних горизонтах нарушен распашкой. В верхней части культурного слоя найдены обломки позднесредневековых гончарных горшков, в нижней — фрагменты лепных сосудов городецкой культуры с рогожными и сетчатыми отпечатками на внешней поверхности. Найдены также человеческие кости, позволяющие предполагать наличие на терр. городища грунтового могильника, возраст которого не ясен.

Арх. ИА: № 7983. Л. 78-81.

### Воинский уезд

В 1356-60 г, согласно «выписи из жалованной данной и тарханной грамоты рязанского великого князя Олега Ивановича, включенной в неизвестную правую грамоту рязанскому епископу Василию-2 на Воинский уезд и с Засечье с землею, в обмен на Глебов «омел» с уездом и Воронский уезд, полученные от епископа», молодой князь и его советники предприняли реорганизацию на самых опасных направлениях – восточной границе княжества с Мещерой и на юге, по реке Вороне. Ситуация была тяжелая и тревожная. Князю Олегу и его советникам пришлось принимать срочные действия. Вот как грамота описывает эти меры: ***«Князь великий Олег Иванович /докончал/ со владыкою с Васильем – дал святым мученикам Борису и Глебу и владыке Василью Воинский уезд с землями и бортными угожьи и с людьми, с озеры истоки и бобры, и со всеми пошлинами, да Засечье от Рязани по Ровец, по верх Непложи, по Жерновища, по Проню реку, с резанкою и с 60, с виною и с поличными, и со всею пошлиною и землями. А против Воини взял Омел Глебов с уездом, противу же Засецкой земли – Воронский уезд»*** (19. С. 112).

В свое время Воино и Воинский уезд размещали от села Санского и до речки Тырницы за Путятином. Но грамота показывает совершенно другое.

По сути в ней зафиксирована ротация земель. В связи с военной опасностью князь Олег и его воеводы провели обмен княжеских земель на церковные.

На восточной границе, князь взял у церкви «Омёл Глебов», чтобы здесь разместить свои сторожевые и другие дружины для прикрытия этого направления на такой важной военной и торговой коммуникации, которой являлась «Большая дорога».

Мы локализуем его на р.Тырнице, на месте села Глебово. **«Омёла» – по Словарю русского языка (В 4-х т. АН СССР, Ин-т русского яз.; Под ред. А. П. Евгеньевой. - 3-е изд. - М. :Русский язык, 1985-1988. Т. 2. К-О. 1986. - С. 616) – паразитирующий на деревьях кустарник с вечнозелеными листьями и белыми клейкими ягодами** (20. С. 616), что практически полностью расшифровывает ежедневную деятельность шишей, сидящих на деревьях днем и ночью, действительно как приклеенные. Ироничное слово «паразитирующий», то же не несёт в себе какой-либо неожиданности. Так как само сидение на деревьях, до момента

получения сигнального дыма, носила смысловой оттенок данного слова.

Взамен этого стратегически важного участка, князь отдал церкви земли Воинского уезда.

На южной границе, князь взял у церкви Воронский уезд, то есть земли по реке Вороне (р. Воронеж), чтобы прикрыть это, одно из наиболее опасных направлений, откуда постоянно врывались степняки.

Взамен этого, церкви дали земли, «от Рязани по Ровец» и от «с. Засечье вверх Прони». Выгоднее всего был выделить эти земли рядом друг с другом.

**Локализация этих двух участков подробно представлено в «Сотной грамоте, данной в 1567(1568?) году писцами Иваном Юрьевичем Траханиотовым с товарищами на земельные владения Рязанского и Муромского владыки»** (21. С.136).

**Земли данные церкви в замен на р.Вороне** – «…рубеж с усть Прони по Оровцу, с Оровца по Кутуковскые грани, с Кутуковских граней вниз по Ворзе да вверх по Непложе по правую сторону, а с Непложи по Шесверскую верховину по бор, да с Кривого бору да по круче Прони, да вниз по Проне по устья по Прошею, да по Кривой бор.

А в том ухожее владычных бортников…

Да в том же ухожеи засецких бортников (т.е. села Засечье - А.К.) пять знамен…» (**См. приложение №3).**

**Земли Воинского уезда –** От реки Оки (Воин – д. Городище на Воинском озере).

**- На западе** - вдоль р.Непложи, от устья вверх левая сторона, т.к. правая, как только что видели при локализации, была обменена на уезд у р.Вороны.

**- На юге** – «…вверх по речке по Крутице – на леве земля царя и великого князя, а на праве Борисоглебовская, - да через Крутицу да на речку на Камарчу (тщательное изучение межевых книг, родословной Шиловских и карты МЕНДЭ, показывает, что это речка Нармочь - левый приток р. Ибреды, впадающий в нее у с. Сасыкина. Так, она называется в письменных документах, а также местными жителями – А.К.), да на усть Синура, да вверх по Ибреде речке – на леве земля царя и великого князя, а на праве Борисоглебская, - да изшед вверх по Ибреде в речку Осташову (на карте МЕНДЭ указана как речка Становая – А.К.), да вверх по речке Осташовой по Панину тропу, да в Ястребовое болото, а из Ястребова болота в Фетиньино болота, а из Фетиньина болота по крайнюю верховину речки Непложи, из тое речки позади Кузминой деревни по Васильеву поляну, да в речку в Рогожню, а из Рогожны в речку в Неполжю, да вниз по речке в Оку реку **(**См. приложение №3, С. 40-41).

Если кратко резюмировать эти данные, **Воинский уезд занимал территорию от р. Оки по границе:**

**- справа** по р.Непложе до ее самой верхней точки;

**- слева** по речкам Крутицы и Ибреды, выходя через Ястребово болото так же к Непложской верховине.

Зная отношения церкви и князей, нужно предполагать абсолютно равнозначную ротацию земель.

При этом надо иметь в виду, что описываются земли, данные «святым мученикам Борису и Глебу» по приведенной выше грамоте князя Олега.

Каких-либо других актов по данной территории не имеется.

С времен Владимира Святого и Великого Ярослава, на Руси, земли данные церкви, не отнимались.

В разработанном ими Уставе, говорилось: «…кто преступит **его (т. е. Устав)** из детей или потомков моих; кто захватит церковное достояние и десятины святительские, да будет проклят в сей век и будущий»(22. С. 589).

Данное положение сохранялось в России до времен Екатерины Великой.

Поэтому земли описанные в «Сотной

грамоте», это именно земли Воинского уезда, т. к. только они находятся в черте озера Воинского и находящегося здесь города Воина, давшего наименование уезду – являющиеся собственностью русской православной церкви. За речкой Крутицей была уже царская земля.

При локализации земель Воинского уезда, надо иметь в виду, что на его территории находились участки экстерриториальности.

Как видно из «Сотной грамоты» не указанны села Заполье и Задубровье, расположенные на Большой дороге.

Из старины, поселения находящиеся на опасных и стратегических коммуникациях находились в ведение правителя, князя и его воевод, как и сами эти пути. В данном случае с. Заполье и с. Задубровье, расположенные на Большой дороге и впервые упомянутые как погосты в 1316 году, с тех пор находились у Шиловских, окольничих и воевод рязанских князей, контролирующих этот путь. Позже являлись дворцовыми селами.

### *4.3. О локализации Шишевского леса. От речки Ярославки до речки Тынерцы (Тырница)* (23)

Вторая координата «Битвы на Воине», это вторая часть названия сражения – «под Шишевским лесом».

Мы нигде не найдём лес с таким названием, ни в одном акте Рязанского княжества. Нам встретятся Чижевский лес, Карпинский, Мурзинский, Черный лес, Пуронтов бор, Русский бор, лес поверстный, лес усадный, заповедный и, наконец «Болшой» лес вдоль Большой дороги к Дикой степи, по которой прошла орда.

Некоторые исследователи связывают название с речушкой Шиша, левом притоке Тырницы. Но тогда почему, где-то через 62 года после сражения, лес в районе р. Шиш называется Глебовским.

«И в Глебовском лесу вотчина бортеноя» (24. С. 215) указывается в грамоте в. кн. Ивана Федоровича Солотчинскому монастырю. Все потому, что почти все имена лесов связаны с их персональными владельцами, или именами их поселений. Таков, например, Брянский лес. Или Муромский... В подсознании первый сегодня ассоциируется с брянскими партизанами, а второй – с разбойниками, ждущими «...едущих муромским лесом купцов», но имя получил от жившего здесь племени. В этот период лес покрывал всю область. Нынешние почвоведы недаром отмечают «серые» лесные почвы к югу от Оки до линии Скопин – Ряжск – Сапожок – Шацк – Сасово.

Это была, по сути, тайга. От будущего Шацка к Старой Рязани шла «Большая» дорога, закрытая с запада от р.Ярославки и р.Крутицы Шишевским лесом, который простирался до с. Карабугино. Рядом был торговый пути по Паре с Оки на Дон. Об этом красноречиво свидетельствуют найденные археологами и краеведами клады монет разных эпох по Паре. Рядом была Ока, подходившая здесь своим южным выступом в плотную к «Большой» дороге.

Почти регулярно Рязанское княжество из года в год подвергается опустошениям. Люд бежит за «границу». Прячась в этом «Большом лесу».

Одни названия природного ландшафта по р. Паре говорили о многом. Здесь и «Кудеяров овраг», «Злынский бугор», «Разбойные грядки», «Батыева дорога», «Разбойный бугор».

А из полсотни рек и речушек мы найдём и р. Уда, р. Ибреда, р. Шиш, р. Уша, р. Пинхарь и т.д. только по названиям здесь тебе и бродники, и ушкуйники, и шиши. Но ведь эту связь подтверждают и летописи.

Именно поэтому Ключевский и связывал этот вольный народ рязанского пограничья с Диким полем, как родоначальный будущих казаков.

Для обозначения «Болшого» леса вдоль «Большой дороги» и применили имя

Шишевский лес, по имени княжеской охраны вдоль Большой дороги – шишей. Его окраина начиналась у села Задубровья. В сторону с.Заполья, вдоль Оки и до Старой Рязани, лес был из редких дубрав.

Дальше на юг в сторону Пронска была почти степь. Шишевский лес, который простирался далеко на восток, в этих местах состоял из дуба.

Крутые балки, овраги и многочисленные речки, ручьи притаились в густых кронах деревьев.

Ещё с половецких времен через лес проходил оживленный торговый путь, от Рязани на Рясы, Заполье, Задубровье, Сасыкино, Желудево, на южную часть Тимошкина и дальше на восток.

После 1237 года ордынцы расширили торговый путь до стандартов своей жадности, 14 повозок-арб должны были проходить по дороге в один ряд.

И торговый путь в письменных источниках получил новое имя – «Болшая дорога» позже, одно из ответвлений нагайского шляха.

**Начало леса на западе.** А так как «Большая дорога» входила в лес у села Задубровья, и оттуда они начинали осуществлять свою власть, то и лес с этих мест носил имя владетелей, и назывался Шишевским или Шишевым.

Позже, когда шишей сменят ратники воеводы Глебова, лес получит новое имя – Глебовский. Глеб Логвин, стольник рязанского великого князя Олега Ивановича, один из рода Глебовых, ведущих его от касожского князя Редея, в письменных источниках появляется как раз в 1356-1360 гг.

Ясную картину локализации Шишевского /Глебовского/ леса дает судебный материал Тимофея Шиловского с царским дьяком, Андреем Шерефединовым.

«И выписано из резанских ис писцовых из вотчинных книг писма Григория Плещеева да Киприяна Дедешина с товарищи лета семь тысяч семьдесят первого году: написано в Старой Резани **за Глебовским лесом детей** боярских вотчины и выслуги: **село Шилово на реке на Оке..»** (25. С.12-13). То есть, грамота ясно указывает, что с. Шилово находится за Глебовским / Шишевским/ лесом. Туда же грамота относит д.Выркoво, д. Ибреду, с. Желудево. В 16 веке именно от с. Константинова будет начинаться Липская засека, которая, пройдя по западному краю Шишевского леса, протянется до Сапожка.

А во времена Смуты вождь первого ополчения Прокопий Ляпунов, пройдя с ополченцами от Шацка к Москве, приведет к столице многочисленные отряды шишей. Оседлав все дороги из Москвы шиши внесли немалую лепту в общую победу.

**Длина Шишевского леса**. Она определялась зоной той ответственности, которая возлагалась на шишей, вдоль Большой дороги.

Другими словами, на какое расстояние от Задубровья распространялись дозоры шишей, это расстояние и определяет длину Шишевского леса.

А так как у нас нет письменных источников об этом, то мы за отсчёт возьмем экономическое пространство восточной части Рязанского княжества, которое в середине 14 века ограничивалось речкой Тынерцой (Тырница). Затем Карабугинским уездом, т. е. в пределах нынешнего с. Карабухино.

В подтверждении этого говорит и тот факт, что дальше на восток, к будущему Шацку – было безлесье, которое так и именовалось – Подлесский стан.

Набеги крымских, казанских и нагайских татар на Рязанское княжество приобрели массовый характер. Большие орды очень часто, а мелкие почти на постоянной основе вторгались по «Большой дороге» в пределы Рязанского княжества.

У шишей не стало работы. Край был опустошен. И шиши, прекрасно знавшие местность, возглавили различные группы населения, которые прятались от набегов в лесах.

**Окончание леса на востоке.** Позже, это

дело, охрану дороги, надо предполагать, возглавил рязанский воевода Глебов.

Устроив на том же месте, где располагалась передовая застава шишей, на маленьком притоке р.Тырницы, получившей свое имя от шишей, речки Шиша, свой стан, и взяв под контроль тот же участок дороги. С тех пор и с того места лес назывался Глебовским.

В «грамоте из родословной росписи Шиловских.1570г.» указывается «…Дмитрию да Данилу отделено: за Глебовским лесом…в деревне Первичах на речке Тынорде» (26. С. 442).

По сути, это место, изобилующее глубокими оврагами и урочищами, было превосходным для сосредоточения здесь пограничной княжеской охраны, и для шишей, и для глебовцев.

Оно и сейчас представляет впечатление дикости и какого-то «края света», куда не ступала нога человека.

Но имя леса распространялась не только на подконтрольную территорию. Межевые книги села Мелехова, называют лес, выходящий на р. Середник, Глебовским.

### *4.4. Тагай.*

Летописи дают краткую характеристику Тагаю. Никоновская летопись указывает, что Тагай «сам о себе княжаща» «в Наручадской стране» «по разрушении Ординском» (27. С. 5).

Другими словами во время «замятни» в Орде в 1360-61 гг., когда «князь Ордыньский, именем Тагай, иже от Бездежа, той убо Наручадь и всю страну взял, и тамо о себе пребываше» (28. С. 233).

Данный момент интересен тем, что показывает Тагая, как сильного хана, который не только ушёл из Орды, на что нужны соответствующие воинские силы, но и завоевал страну «Наручадь». Чтобы всего этого добиться нужно иметь волю, характер и войско. Именно, за счёт сильного войска, по данным Никоновской летописи, Тагай «плени вся власти и села», т. е. завоевал и пленил все волости и села вокруг Переславля. Одновременно данный момент говорит о том, что у Тагая хорошо была поставлена разведка. Так как нападение на рязанские земли последовало в тот период, когда дружина и князь рязанский были в отсутствии.

### *4.5. Сражение. Разгром войск Тагая.*

Многие русские летописи зафиксировали сражение. В Никоновской летописи отмечается, что Тагай «восхоте воевати Русь» и идет «на Рязанскую землю». В Никоновской и Симеоновской летописях указывается, где русские дружины настигли Тагая – «под Шишевским лесом на Воине». Именно здесь, по данным Рогожского летописца и Никоновской летописи, Олег Рязанский и Владимир Пронский нагнали медленно продвигавшуюся с награбленным и пленными, орду. Никоновская и Симеоновская летописи отмечают участие в сражении и Тита Козельского.

В связи, с чем получается, что великий рязанский князь Олег Иванович, впервые в русской истории с момента начала ордынского ига, объединил для сражения в открытом поле воинские силы нескольких русских княжеств: Рязанского, Пронского и Козельского. Впечатляет выбор в союзники Козельского, или Карачевского князя Тита, сын которого, Иван был зятем Олега Рязанского, и княжил в Козельске. «Скажи мне кто твой друг, и я скажу, кто ты» – данный афоризм полностью раскрывает высокие нравственные начала великого рязанского князя. Ведь именно только Козельск в 1237 году оказал самое ожесточенное и длительное сопротивление завоевателям. Участие Тита в сражение показывает также и Владимирский летописец.

Никоновская летопись отмечает, что Тагай, разбитый в сражении «во страсе и трепете мнозе быв и недоумевся, что сътворити, видя всех своих татар избиенных, и тако рыдаа и плача и лице одираа от многиа скорби, и едва в мале дружине

убежаща» (29. С. 6).

Данная запись была возможна, только при захвате в плен очевидца описываемого случая. Это говорит о том, что и после полного разгрома войск Тагая, русские дружины преследовали его, и не безуспешно. Так, как только со слов пленного могло быть известно, что происходило, когда Тагай узнал о полном разгроме своей орды.

### *Сражение под Шишевским лесом*

С другой стороны, анализ летописных сообщений показывает, что Тагай находился с охраной впереди всех своих войск, втянутых в «туннель» Шишевского леса по Большой дороге. Именно поэтому летописи применили термин, что Тагай «недоумевся» от того, что «сътворити» т. е., что сотворилось, произошло, т. к. находясь впереди, не знал, что происходит сзади.

* * *

Если от города Воина провести прямую строго на юг, она упрётся в с. Задубровье. Около этого места была настигнута орда Тагая, растянувшаяся с пленными и обозом награбленного, и сосредоточившись в большую массу у переправы через р. Ярославка. Здесь в поле она была разбита. Летописец это подчеркнул, заметив «под лесом» и была битва, а не в лесу. Ещё Ключевский В. О. подчёркивал, «...южная степь ...начиналась скоро за Старой Рязанью на Оке» (30. С. 197).

Вот как в Лицевом летописном своде, в миниатюрах, показано нападение на РязаньТагая и его разгром .

На первом – рязанцы покинули город, по каким-то своим делам. На втором – Тагай вошёл в город и сжёг его.

На третьем – показан Шишевский лес и сражение (левая часть), в правой – Тагай убегает.

На четвертой миниатюре – победа и служба в храме.

Орда шла как обычно. Впереди сторожевые посты и авангард. В середине – большой полон и обозы с награбленным, скот. Сзади остальные. Левое крыло, обеспечивало прикрытие левого фланга.

Правое крыло, в связи с тем, что до Задубровья справа от Большой дороги тянулся сплошной лес, смешалось с аръергардом и резервом.

**Создатели «Истории России с древнейших времён до конца 17 века» для 10 класса, А. Н. Сахаров и В. И. Буганов впервые ввели в учебный курс истории сражение под Шишевским лесом. Они также пишут, что Олег Иванович Рязанский настиг орду на Диком поле** (31. С. 176). Но в поле были разбиты основные силы Тагая.

Из-за большого скопления пленных, повозок, захваченного скота, у речки Ярославки, бои носили локальный характер – велись сразу в нескольких местах. И поэтому, сражение на этом пространстве велось не одни сутки. Остатки орды, сражаясь, прикрывали отход полона, обозов и скота. Остальные, защищая награбленное и пленников, мелкими группами отходили с боем дальше в лес. И бой кипел на большом протяжении по «Большой Дороге».

В рядах Олега Ивановича Рязанского находились бояре Шиловские, окольничие Тимофей и Давид Александровичи, которые хорошо знали места рядом со своим родовым селом Нерским (Шилово). Здесь же сражались казельские ратники, под руководством своего князя – Тита Козельского. И у пронского князя Владимира, и у рязанского великого князя Олега Ивановича, были так же опытные воины Глебовы, как отмечали историки – это были, если так можно назвать «потомственные пограничники» Рязанского княжества. Только расположение сёл с их фамилией говорит, что они находились на западной, южной и восточной границе княжества, да ещё, как показывает с. Глебово, расположенное на р. Шиша – на пути наиболее вероятного появления

противника.

Можно предположить, что Глебовы добивали остатки Тагая вместе с бродниками и шишами. А может последние сделали это самостоятельно, по предварительному уговору с Шиловскими или с князем Олегом Ивановичем. То, что этого исключать нельзя говорят лето- писные факты, где мы видим, что Олег Рязанский использует бродников как союзников (32. С.). И связывать с этим нужно не «татарский городок» за с. Путятиным, который и по названию и по тому, что в нём находят, относится к более позднему периоду. А «Злынский бугор» у д. Авдотьинка, где археологи ещё не работали, который по названию как раз соответствует времени «безбожного» царя. Возможно именно здесь Тагаю удалось оторваться. Но орды уже не было.

### 5. Слово об историческом значение сражения под Шишевским лесом на Войне – как родине русских побед и ее последствиях.

Давно известно, что первым всегда трудно. Это положение напрямую применимо и к сражению под Шишевским лесом на Воине. Через 128 лет с момента начала ордынского ига, в открытом полевом сражении русские войска впервые нанесли поражение врагу. Сражение под Шишевским лесом на Воине знаменательно уже в силу именно этого факта.

Её военная роль заключалась в том, что она уничтожила укоренившееся убеждение в непобедимости Орды и страх перед ордынским войском, и показала, что Русь, в лице её щита - Рязанского княжества, окрепла для борьбы за независимость.

Одним из значимых фактов этого события стало то, что рязанский великий князь Олег Иванович, объединив воинские дружины Пронского и Козельского княжеств, показал, что победы над Ордой возможны и должны проводиться через объединение. Через объединение русских земель и воинских сил.

Национальное и политическое значение победы заключалась в том, что она создала основу и нанесла тот самый первый удар, который стал отправной точкой к решительному национальному объединению. С другой стороны, победа над Ордой без участия в ней московских дружин, выдвинуло Рязанское княжество и Олега Рязанского на самый верх объединительного процесса в Северо-Восточной Руси.

В Москве это понимали.

Её великие князья, претендовавшие на ведущую роль в этой части русских земель, и до этого действовавшие только кошельком, принуждены были победой под Шишевским лесом, взять в руки меч. А также принять участие в битвах на Воже и Куликовом поле, где кроме московских и рязанских дружин, сражались воины и других княжеств.

Когда через 100 с лишним лет Иван 3 растоптал ханскую грамоту, и его окружение, вкусив плоды единения, оглянулось назад, оно вдруг увидело, что оказывается своему появлению русское государство в первую очередь обязано Рязанскому княжеству. Именно Рязанское княжество обеспечило внешние условия для создания русского государства. Для этого, до 1673 г. рязанский воин и пахарь выдержал 124 крупнейших битв и сражений, рвавшихся к Москве, малых и больших орд степняков. В т. ч.– 99 захватнических нападений; 52 – казанскими татарами, 15 отбито, 5 удачно; 21 – крымскими татарами, 5 – отбито, 4 – удачно; 26 – печенегами, булгарами, половцами, литвинами, ногайцами. За этот же период боевые дружины Рязанского княжества нанесли 25 ударов на опережение (33. С. 58-72). Всего же Северная Русь с начала ига и до 1462 г. вынесла 160 внешних войн (34. С.45). Эти данные были известны и московским летописцам.

«Ни одна русская земля в то время не терпела столько разорений, как Рязанс-

кая» (35. С. 256) – констатирует момент истины историк Костомаров Н. И.

Более того, из московской исторической мысли не могло стереться, что кроме битв на Воже и на Куликовом поле, где сражались рязанские дружины, московские князья без рязанских, не выиграли у Орды ни одной битвы и ни одного сражения.

Как только очередная орда подходила к Москве, её великие князья все бросали и спасались бегством, оставляя страну на разорение.

1382 год. У стен Москвы появился Тохтамыш. От страха «князья, воеводы и бояре совсем потеряли голову» (36. С. 250), а великий князь «убоялся идти навстречу хану, поворотил назад и, покинувши Москву на произвол судьбы, бежал в Переяславль, оттуда в Ростов, а оттуда в Кострому» (37. С. 251).

«Неизобразимые ужасы Тохтамышева нашествия надолго оставили свои страшные следы в том безграничном трусливом опасении, с каким потом Москва встречала каждый Татарский набег» (38.С.103).

1408 год. К стенам Москвы прорвалась орда Эдигея.

«Подобно отцу, Василий Дмитриевич бежал в Кострому» (39.С.268), «а Эдигей разорил почти все его области…» (40. С. 162).

1439 год. «…в пятницу, 3 июля, внезапно пришел к Москве Ордынский царь Махмет», великий князь бросив Москву, бежал на Волгу (41. С. 107).

1445 год. Орда того же Улу-Махмета ворвалась в московские пределы. «Великий князь Василий Васильевич вышел против татар, но под Суздалем был разбит и взят в плен» (42. С. 163).

1451 год. Под Москвой появилась Орда царевича Мазовша. Великий князь Василий опять убежал на Волгу (43. С. 109).

И даже в 1480 году, имея огромную армию и крепкое Московское государство, великий князь был по прежнему малодушен и труслив. К Москве подошла орда Ахмата.

Враждующие стороны стали друг против друга на р. Угре.

Зная заячью натуру князя, его «духовный отец…, архиепископ ростовский Вассиан, и словом и письменным «посланием», увещевал Ивана не быть «бегуном», а храбро стать против врага» (44. С. 174). Но всё напрасно. Стоящие на Угре московские войска от страха «…бежали от неприятеля» (45. С. 473).

Спасло то, что орда, увидя в этом подвох, побежала тоже, только в обратную сторону. Вот что увидели, оглянувшись назад, московские правители. Но это видела и вся Русь.

И сделала тот редкий выбор, вылившийся в создании Московского государства, так как была уверена в обеспечении безопасности с ордынской стороны Рязанским княжеством. Это понимал еще великий московский князь Дмитрий Донской, что Олег Рязанский и его княжество «лучше московских наместников сохранит безопасность юго-восточных пределов России, если искренне с ним примириться для блага отечества» (46. С. 473). Что им было и осуществлено.

Зимой 1385 года по просьбе Дмитрия Донского(!) в Переяславль Рязанский направилось посольство во главе с выдающимся пастырем русской православной церкви Сергием Радонежским. Ему удалось убедить Олега Рязанского на вечный мир с Москвой. Мирный договор был закреплен династическим браком – старший сын Олега князь Федор женился на дочери Дмитрия княжне Софье. Этот мир соблюдался рязанцами вплоть до присоединения Рязанского княжества к Московскому государству в начале 16 столетия.

Находясь в постоянном ожидании ордынских нападений, князь Олег вынужден был выработать и применять особую тактику в отношении с Ордой.

Так как сама фигуры князя при военном столкновении с Ордой привлекала внимание, и соответственно навлекала ее гнев на Рязанскую землю, часто заканчивающееся разорением. Олег стал посы-

лать на военные схватки только своих воевод. Сам, оставаясь в тени, чем освобождал свою землю от лишнего опустошения. Избранная тактика поведения была единственно возможная в то время. Когда Рязанское княжество вошло в состав русского государства, и ее юго-восточные границы, стали границами Московии – военная методика Олега Ивановича была полностью взята на вооружение в отношении с ордынцами.

На многочисленные жалобы ногайского князя Юсуфа о военных нападениях на крымские земли донских и запорожских казаков, Иван Грозный отвечал Олеговыми словами: «Те разбойники, что гостей ваших забирают, живут на Дону без нашего ведома, от нас бегают. Мы не один раз посылали, чтобы их переловить, да наши люди добыть их не могут. Вы бы сами велели их переловить и к нам прислали, а мы приказали бы их казнить…» (47. С. 223).

Но чем больше становилась Московская Русь, тем острее вставала необходимость идеологического обеспечения и формирования морального преимущества для обеспечения абсолютного права московского княжеского дома на верховенство в новом государстве.

Сделать это было трудно. За спиной всего две победы с ордой, на Воже и Куликовом поле, которые не только произошли на рязанской земле, но и были связаны участием в них рязанских дружин.

И тогда за дело взялись летописцы.

Так как основой Московии была Северо-Восточная Русь, где в большинстве княжеств правили потомки Всеволода Большое Гнездо (княжества Тверское, Суздальское, Галицкое, Серпуховское и др.), то главным препятствием являлось история Рязанского княжества.

Вопросами истории образования государственной территории Северо-Восточной Руси (Владимиро-Суздальского княжества и княжеств возникших после его распада) занимались такие ученые, как Н. М. Карамзин, М. М. Щербатов, М. П. Погодин, С. М. Соловьев, Н. П. Барсов, Д. А. Корсаков, В .О. Ключевский, В. И. Сергеевич, М. Ф. Владимирский-Буданов, В. Н. Дебольский, А. Е. Пресняков, М. К. Любавский, Н. А.Рожков, М. Н. Покровский, Б. Д. Греков, В. В. Мавродин, А. Н. Насонов, С. Б. Веселовский, М. Н. Тихомиров, И. А. Голубцов, И. Б. Греков, Ф. Ф. Шахмагонов и др.

Рязанский край, Рязанское княжество не могут похвастаться таким вниманием. Раздел о Рязанском княжестве не вошёл в книгу «Древнерусские княжества 10-13 вв. М.,1975 г.», хотя в неё включены разделы о Киевской, Черниговской, Переяславской, Новгородской, Полоцкой, Смоленской и Половецких землях.

И это не случайно! Перечисленные выше княжества не влияли на обустройство Северо-Восточной Руси и формирование Московского государства в той степени, как это выпало на долю Рязанского княжества. Они не являлись соперниками Москвы в этом деле. Совсем другое дело история Рязанского княжества. Включи её историю в тот же сборник о русских княжествах, и основа, на которой зиждется московская корона, упадет.

В 19 веке член Общества Истории и Древностей Российских при Московском университете П. М. Строев, работавший по заданию Н. П. Румянцева по розыску и публикации исторических материалов, разработал план сбора такого материала по губерниям. Интересен список губерний средней полосы России, которые предполагалось в течении 2-х лет изучить: Московская, Владимирская, Нижегородская, Тамбовская, Тульская, Калужская, Смоленская и Псковская (48. С.39). Как видите, Рязанская губерния, окружённая всеми соседями, отсутствует. Что это? Знали что рязанское летописание уничтожено политическими конкурентами? Или боялись сравнения?

Вот чтобы этого не произошло, и взялись летописцы Всеволодова княжеского

дома обеспечить (49. С. 177-180), 50. С. 292-294) свои исторические заслуги.

Позже такую же линию будет проводить дом Романовых и другие правители.

В наше время, уже несколько лет празднуется День Единения – 4 ноября, посвященный победе в 1612 г. над польскими интервентами в эпоху Смуты. Вспоминают имена Минина и Пожарского.

Кто-нибудь слышал имя вождя нации (так его называл Н. М. Карамзин) времён Смуты – Прокофия Петровича Ляпунова? Именно его, первое (называемое Рязанским) ополчение обеспечило непрерывность национального сопротивления. Это именно оно, не разбежалось, как то утверждали московские историки, а заперло поляков в Китай-городе и держало их до прихода второго ополчения (называемого Нижегородским).

А если первое ополчение разбежалось? То, кто держал поляков в Москве до такого состояния, что к моменту подхода нижегородского ополчения, запертый польский гарнизон съел половину своих солдат и вельмож?

Кто-нибудь слышал про сподвижника П. П. Ляпунова, рязанского дворянина Ивана Ивановича Биркина. Это он, посланный вождем нации П. П. Ляпуновым в Нижний Новгород, создал с К. Мининым второе, нижегородское ополчение, где стал вторым воеводой. Передав созданное лицу княжеского звания – Дмитрию Пожарскому, И. И. Биркин направляется в Казань, где создает третье, Казанское ополчение. И второе ополчение тронется из Ярославля на Москву только тогда, когда подойдет Казанское, созданное и приведённое воеводой И. Биркиным.

Кто-нибудь слышал о том, что сразу после Смуты, на первом собравшемся Земском Соборе сподвижник и преемник П. П. Ляпунова по Рязанскому ополчению, крупный рязанский землевладелец, князь Трубецкой Д. Т. (именно за сделанное первым ополчением) получит титул – «Спаситель Отечества»!

Роль П. П.Ляпунова в организации национального сопротивления и управления государством времен Смуты была такой высокой пробы и силы, что Романовы согласились принять царский титул Всея Руси только при условии сохранения преемственности передачи этой власти именно от П. П. Ляпунова (к тому времени погибшему). Что и выполнил рязанский митрополит Феодорит, возглавив соборное посольство, состоящее в основном из рязанских землевладельцев к Михаилу Романову.

В 2008 году ввели новый праздник как символ любви и семьи, где главными героями стали Муромский князь Петр и его жена Февронья. Экраны телевизоров с умилением рассказывали о трогательной истории. Но нигде не прозвучала мысль о том, что лечиться-то князь Петр отправился в рязанскую землю, где в селе Ласково повстречал красавицу и целительницу, простую крестьянскую девушку Февронию. Целомудренность и нравственная чистота которой сделали её женой князя Петра и Муромской княгиней (51. С. 626-646), (52. С. 44-51).

Такая же участь выпала и сражению под Шишеским лесом на Воине. Его задвинули на задворки истории. Тем не менее ***сражение под Шишевским лесом на Воине стало родиной русских побед .***

Вклад рязанской земли в становление и развитие российского государства основан на огромной нравственной силе.

На всех этапах формирования российского государства вклад рязанцев был весьма значительным.

Своими энергичными действиями они как бы подгоняли неповоротливую московскую элиту. И та была вынуждена действовать на опережение, чтобы сохранить лидерство среди русских княжеств.

Отсюда страх и непомерная ревность этой элиты к рязанцам, и, соответственно, полное забвение истории одной из самых выдающихся земель России.

Основой которой, ядром её Староря-

занского стана и Воинского уезда являлась Неринско-Шиловская земля.

## 6. Заключение

Работа по исследованию предистории и истории сражения под Шишевским лесом на Воине показала, что в истории рязанского края имеется мощный исторический пласт событий и имён личностей такой величины, которые имеют общерусское значение. И среди таких событий, несомненно, находит своё место сражение под Шишевским лесом, автором которой, по праву является выдающийся деятель средневековой Руси – великий князь Олег Иванович Рязанский. Именно при нём на территории Рязанского княжества состоятся основные военные победы русского оружия 14 века. Его действия прочно войдут в политическую и военную историю России.

Грозные повелители Шишевского леса, пограничная княжеская стража – шиши, дали имя лесу и речке. Чего больше боялся степняк, Шишевского леса или шишей, долго ещё будут спорить историки.

Безотчётная робость овладевала «дитём Дикой степи», когда он вступал под сумрачную сень Шишевского леса. Сонная, «дремучая» тишина леса пугала его; в глухом, беззвучном шуме его вековых вершин чуялось что-то зловещее.

И не напрасно. Именно здесь будут зарождаться народные вольницы: бродники, шиши и казаки.

Считаем, что наша попытка рассмотрения хода сражения под Шишевским лесом при том небольшом материале, который мы имели, стала скромным вкладом в изучение данного исторического события. Вместе с тем, использование грамот рода Шиловских и карты середины 19 века Мэндэ, где указано озеро Воинское, позволило дать новое, более обоснованное представление о местоположении города Воина и Шишевского леса. Изучение материалов летописей, писцовых книг, Лицевого летописного свода и других источников, помогли воссоздать как общую картину той исторической обстановки, которая существовала на момент сражения, так и локализовать территорию Воинского уезда. Автор уверен, что победа объединённых русских войск под началом Великого рязанского князя Олега Ивановича под Шишевским лесом достойна увековечивания для памяти потомков.



**Долгожданный памятник рязанскому великому князю Олегу Ивановичу, установленный в Рязани на Соборной площади в период правления губернатора Георгия Ивановича Шпака.**

## *ПРИМЕЧАНИЯ*

1. Полное Собрание Русских Летописей. – Т. 10. – С. 228-229.

2. Полное Собрание Русских Летописей. – Т. 10. – С. 230.

3. Карта Менде. Воинское озеро (См.Приложение № 11).

4. Кузьмин, А. Г. Рязанское летописание / А. Г. Кузьмин. – М., 1965. – С. 211-212.

5. Иловайский, Д. И. История Рязанского княжества / Д. И. Иловайский. – М., 1884. – С. 107.

6. Никоновская летопись // Полное Собрание Русских Летописей. – Т. 9. – С. 173.

7. Московский летописный свод конца XV века // Полное Собрание Русских летописей. – Т. 25. – М. – Л., 1949. – Л. 47.

8. Шахматов, А. А. Обозрение летописных сводов 14-16 вв. / А. А. Шахматов. – М.– Л., 1938. – С. 72-73; 275-279;

9. Приселков, М. Д. История русского летописания 11-15 вв. / М. Д. Приселков. – Л., 1940. – С. 46, 182-183;

10. Насонов, А. Н. Московский свод 1479 г. и его южнорусский источник. Проблемы Источниковедения. Вып.9. / А. Н. Насонов. – М.,1961.

11. Монгайт, А. Л. Рязанская земля / А. Л. Монгайт. – М., 1961. – С.248-249.

12. Тихомиров, М. Н.Древнерусские города / М. Н. Тихомиров. – М., 1956.

13. Димперан, Л. В. Рязанская энциклопедия / Л. В. Димперан. – Рязань, 1999. – С. 191.

14. Рязанская энциклопедия: Справочный материал. – Т. 6. – Рязань, 1992. – С.43-45.

15. Археология СССР. Древняя Русь / Под ред. акад. д. Б. А. Рыбакова. – М.: Наука, 1985. – С.44, 50, 54, 56, 58, 59, 65, 70, 71, 139, 216, 249, 250, 256, 258, 259, 263, 264, 313, 362 .

16. Пашуто, В. Т. Киевская летопись 1238 г. // Исторические записки. – Т. 26.

17. Пашуто, В. Т. Очерки по истории Галицко-Волынской Руси / В. Т. Пашуто. – М., 1950. – С.26.

18. Археологическая карта России. Рязанская обл. Ч.2. – М., 1994. – С. 151.

19. «Выпись из жалованной данной и тарханной грамоты рязанского великого князя Олега Ивановича, включенной в неизвестную правую грамоту рязанскому епископу Василию-2 на Воинский уезд и с Засечье с землею, в обмен на Глебов «омел» с уездом и Воронский уезд, полученные от епископа» // Цепков, А. И. Свод письменных источников по истории рязанского края. 14-17 веков. Т.3 / А. И. Цепков. – Рязань, 2005. – С. 112.

20. Словарь русского языка в 4-х т. АН СССР. – Т. 2. – К-О / Ин-т русского яз.; Под ред. А. П. Евгеньевой. – 3-е изд. – М. : Русский язык, 1986. – С. 616.

21. Сотная грамота, данная в 1567-м году (1568-м г.?) писцами Иваном Юрьевичем Траханиотовым с товарищами на земельныя владения рязанского и муромского владыки // Цепков, А. И. Свод письменных источников по истории рязанского края. 14-17 веков. – Т. 3. – Рязань, 2005. – С-136.

22. Карамзин Н. М. История государства Российского. Кн. 2. – Ростов/н/Д: Изд-во «Феникс»,1997. – С.589.

23. Кондрашов, А. И. Неринск /Шилово/ – летописный побратим Москвы / А. И. Кондрашов. – Шилово, 2007. /компьютерный вариант/.

24. Сотная грамота, данная в 1576/1568/ писцами Иваном Юрьевичем Траханиотовым с товарищами на земельныя владения Рязанского и Муромского владыки // Цепков, А. И. Рязанские землевладельцы 14-16 веков / А. И. Цепков. – Рязань, 1995.

– С. 215.

25. Жалованная данная и несудимая грамота рязанского в.кн. Ивана Федоровича Солотчинскому монастырю на «уезд» к его селу Федоровскому. Ок.1427-56 гг. // Рязанская энциклопедия. – Т. 9. – Рязань, 1992. – С. 12-13.

26. 1584 г. июля 11. Правая грамота, данная Тимофею Шиловскому да Иову Запольскому с родичами по делу их с дьяком Андреем Шерефединовым о «вымученной» купчей // Цепков, А.И. Свод письменных источников по истории Рязанского края 14-17 веков. – Т. 2. / А. И. Цепков. – Рязань, 2005. – С. 442.

27. Полное собрание русских летописей. – Т. 11. – С. 5.

28. Полное собрание русских летописей. – Т. 10. – С. 233.

29. Полное собрание русских летописей. – Т. 11. – С. 6.

30. Ключевский, В. О. Курс русской истории. – Т. 2. / В. О. Ключевский. – М. : Мысль, 1988. – С. 197.

31. Сахаров, А. Н. Истории России с древнейших времен до конца 17 века / А. Н. Сахаров, В. И. Буганов. – М. : Просвещение, 2006. – С. 176.

32. Полное собрание русских летописей. – Т. 15. Ч.1. – С. 63.

33. Горбунов, Б.. В. Ряз. энцикл. – Т. 6 / Б. В. Горбунов. – Рязань, 1992. – С. 58-72.

34. Ключевский, В. О. Курс русской истории. – Т. 2. / В. О. Ключевский. – М., 1988. – С.45.

35. Костомаров, Н. И. Русская история в жизнеописаниях ее главнейших деятелей. – Т. 1 / Н. И. Костомаров. – М., 1998. – С. 256.

36. Костомаров, Н. И. Там же. – С. 250.

37. Костомаров, Н. И. Там же. – С. 251.

38. Забелин, И. Е. История города Москвы / И. Е. Забелин. – М. : Вече, 2007. – С. 103.

39. Костомаров, Н. И. Там же. – С.268.

40. Платонов, С. Ф. Лекции по русской истории / С. Ф. Платонов. – М., 2000. – С.162.

41. Забелин, И. Е. История города Москвы / И. Е. Забелин. – М.: Вече,2007. – С.107.

42. Платонов, С. Ф. Лекции по русской истории / С. Ф. Платонов. – М., 2000. – С.163.

43. Забелин, И. Е. История города Москвы / И. Е. Забелин. – М. : Вече,2007. – С.109.

44. Платонов, С. Ф. Лекции по русской истории / С. Ф. Платонов. – М., 2000. – С.174.

45. Карамзин, Н. М. История государства российского / Н. М. Карамзин. – Ростов н/Д, 1997. – С.473.

46. Карамзин, Н. М. История государства российского / Н. М. Карамзин. – Ростов/н/Д, 1997. – С.473.

47. Дела Ногайские. Кн.3. Листы 118-119. // Савельев, Е. П. Древняя история казачества / Е. П. Савельев. – М.: Вече, 2007. – С.223.

48. Платонов, С. Ф. Лекции по русской истории / С. Ф. Платонов. – М., 2000. – С.39.

49. Греков, И. Б. Шахмагонов Ф.Ф. Мир истории. Русские земли в 13-15 веках / И. Б. Греков, Ф. Ф. Шахмагонов. – М.: Молодая гвардия, 1986. – С.177-180. – (Эврика)

51. Салмина, М. А. «Летописная повесть о Куликовской битве» и «Задонщине» / М. А. Салмина // Слово о полку Игореве и памятники Куликовского цикла. – М.-Л., 1966. – С. 292-294.

50. Повесть о Петре и Февронии Муромских // Памятники литературы Древней Руси. 13 в. – С.626-646.

52. Повесть о Петре и Февронии // Чтобы не перестала память родителей наших и наша, и свеча не погасла. Изборник. Были и предания Рязанского края. – Рязань, 1995. – С.44-51.

**Приложение 2**

**«И выписано из резанских ис писцовых из вотчинных книг[188] писма Григорья Плещеева да Киприяна[189] Дедешина с товарыщи лета семь тысяч семьдесят первого[190] году /1563/** (6):

написано в Старой Резани[191] **за Глебовским лесом** детей боярских вотчины и выслуги: **село Шилово на реке на Оке,** а в нем церковь[192], а в ней три предела: Успение Пресвятые, да Никола Чюдотворец[193], да Екатерина Великая; половина того села... да Михайла Тимофеева[194] сына Шиловского вопче с Елисеем, да з Григорьем, да с Ываном, да з Борисом, да с Лукою с Угримовыми детми Шиловского, пашни в поле сто сорок восемь чети, а в дву по тому ж, да новые припаши три четверти[195] в поле, а в дву по тому ж, земля добрая; да ис той[196] же пашни пашет Данило поляну Лопатину. А другая половина села Шиловского[197], верхнея сторона, Полагеи Григорьевой жены Шиловского да ее детей Степанца да Я к у ш а, пашни в поле пятьдесят четвертей[198], а в дву по тому ж, да новые припаши двенатцать четвертей[199] в поле, а в дву по тому ж, земля добра. Да угодья к[200] тому селу Данилу и с Полагеею и с ее детми вопче за рекою за Окою — луг Осьян[201] да луг Полное[202], ставитца на них сена шесть сот двенатцать копен[203]; да усть Поры луг Монастырища, ставитца на нем сена двесте дватцать копен; да за рекою за Порою к тому ж селу заводь, и перевесья, и неретовище — Данилу с Полагеею и з детми по половинам. — Деревня Вырково, вотчина Бориса, да Елисея, да Ивана, да Гриши, да Луки У г р и м о в ы х детей Шиловского, пашни в поле двесте чети, а в дву по тому ж, земля добра; а угодья к той деревни: луг Песей, [сена] на нем пятьсот пять копен, луг Голцов, сена на нем пятьсот пять копен, да на том же лугу неретовища, и перевесья[204], и иныя угодья Угримовых детей. Да к селу ж Шиловскому и к деревням к Выркову и к Ибреде[205] вопче лес и озера: озеро Бобровое, а в нем три тони, да озеро Божье, а в нем две тони, да сток Емаковской, да по Шилову исток в Оку из бортничьих[206] озер из Подселного, да от Николы Чюдотворца вниз по Оке ис Подселнаго исток в Оку, да им же звери на леса с юштинскими[207], и з березовскими, и с кулаковскими, и с тораковскими, и с тереховскими бортники вопче. Да на их же берегу сыплют в суды жита: емлют с окова по денги, да они[208] ж емлют мыта: з большого судна по четыре алтына, а с малого судна по алтыну, и того мыта половина Тереховского монастыри[ж]. Да к селу ж Шилову и к деревне ходит лес бортной судерев[209] з березовскими, и с кулаковскими, и с маностырскими, и с тереховскими бортники, и по Глебовскому лесу знамя их пояс с треми рубежи[210]. Да на Мещерской стороне церковь Никола Чюдотворец на их же вотчинной земле; и х тому храму и к тем приделом, что в Шилове угодья: вниз по Поре реке против бору луг, сена двесте десять копен; да на Резанской стороне озеро Хомут с истоком и с перевесьи[211] да лес бортной по Поре реке на диком поле, а ходит тот лес с туровскими бортники судерев, знамя их веслы с двемя рубежи».

**Приложение 3**

.Сотная грамота, данная в 1567-м году (1568-м г.?) писцами Иваном Юрьевичем Траханиотовым с товарищами на земельныя владения рязанского и муромского владыки / Писцовые книги Рязанского края XVI век. Т.1. Выпуск первый / Сост. А. И. Цепков. – Рязань: Русское слово, 1996.

В Старой Резани на Мещерской стороне села, и деревни, и починки, и пустоши, и селища Борисоглебские владычни.

Село ... на реке на Проне, а в нем церковь Никола чюдотворец; пашни в поле триста тритцать ч., а в дву по тому ж; сена под селом сто пятдесят копен, да на Оке

на Вар...ом лугу шестьсот копен, да за рекою за Пронею на усть озера Усковеги триста копен; земля середнея; сошные пашни полсохи без пол—пол—полчети сохи.

Да к селу ж угодья озера Ковега меж Оки реки и Прони, да озеро Каленовское, да озеро Бабвей исток Аншинской, а в них рыба белая: щука, язь, окунь, плотица, корась.

Слободка Ивашка Желыбина за владычними бортники на речке на Кирице; пашни в поле тритцать пять ч., а в дву по тому ж; сена сто копен; земля добра; сошные пашни пол—полчети сохи.

Тое ж слободки Ивашка Желабина владычни бортники Софонко Иванов сын Желабин, да Ивашко Поминов сын Желабина ж, да Данилко Иванов сын Кропивина с своими братьями их вотчине и знаменом ***рубеж с усть Прони по Оровцу, с Оровца по Кутуковскые грани, с Кутуковских граней вниз по Ворзе да вверх по Непложе по правую сторону, а с Непложи по Шесверскую верховину по бор, да с Кривого бору да по круче Прони, да вниз [сст. 21] по Проне по устья по Прошею, да по Кривой бор.***

***А в том ухожее владычних бортников*** Софона Желыбина да Ивана Поминова з братьею знамя конь с узеем (* 42), Данила Иванова сына Кропивина знамя квакчин, рубеж под исподом (* 43), да Ивана Поминово знамя квакчин, рубеж в середке (* 44).

***Да в том же ухожеи засецких бортников пять знамен:*** бортника Тораса Семенова знамя полоть с шекою (* 45), да Матвея Демина з братьями знамя квакчин да два рубежа на версе (* 46), да Кузмы Болакирева знамя два теса да в середках рубеж (* 47), да Миши Панина — два теса в середках рубеж на пакос (* 48), да Овдокима Полубина знамя да два рубежа (* 49).

Дер. на Тетерине поляне на речке на Тетерине и на Непложе, пашни в поле восмьдесят восмь ч. в поле, а в дву по тому ж; земля добра; сена двесте копен; сошные пашни полчети и пол—пол—полчети сохи.

С. Оргуново Изтоминское на реке на Ворге, а в нем церковь Введение Пречистые, а стала после писцов *); пашни дватцать ч. в поле, а в дву потому ж; земля добра; сена пятнатцать копен.

Да в том же селе дал владыка к церкве к Введению Пресвятые пашни в поле пять ч., а в дву по тому ж; сена попу семь копен.

А оброку дают крестьяне владыке з земли на год по пяти...у. А земля их ото Мхова болота по дорожку по малую да до Непложи; сошные пашни...сохи.

…Олеханово на речке на Дунаице, пашни в поле сто семдесят ч., а в дву по тому ж земля середнея; сошные пашни полтрети и пол—полтрети сохи.

Дер. Старое Харинское на речке на Иве — пашни сто тритцать ч. в поле, а в дву по тому ж; земля добра; сошные пашни полчети и пол—полчети и пол—полчети сохи.

Дер. Старое Гулынки на реке Иве — пашни сто ч. в поле, а в дву по тому ж; земля добра; сена косят на владыку на Оке тритцать копен, а крестьянского сена семдесят копен; сошные пашни полтрети сохи.

Село Срезнево на реке на Оке усть речки Непложи — а в нем церковь Покров святые Богородицы, да церковь Пятница святая, да церковь теплая Никола чюдотворец; пашни двесте восмьдесят ч. в поле, а в дву по тому ж; земля добра; сена владычня на Мещерской стороне триста копен, а крестьянского сена триста ж сорок копен; сошные пашни полтрети и пол—полтрети и пол—пол—полтрети сохи.

Дер.на пустом поле (д.Пустополье-А.К.) на Воинском озере на реке на Оке — пашни двесте шездесят ч. в поле, а в дву по тому ж; земля середнея; сена двесте тридцать копен; сошные пашни треть сохи и пол—пол—полтрети сохи.

Дер. Городищо (Расположено на горо-

дище г.Воин – А.К.) на Воинском озере — пашни сто пятдесят ч. в поле, а в дву по тому ж; земля добра; сена четыреста пятдесят копен; а угожье к тому селу озеро Воинское с истоком в длину на версту, а поперег девеносто сажен; сошные-полтрети и пол—полтрети сохи.

[Сст. 22]. Дер. Костянтиновское на усть речки Ярославки над озером Кудрусом пашни двесте ч. да перелогу и лесом поросло восмьдесят ч. в поле, а в дву по тому ж; земля добра; сена владычня двесте копен, а крестьянского сена четыреста копен; сошные пашни треть сохи. Угодей и озеро владычня Кидро с истоком в длину полверсты, а поперег сто сажен, а рыба в них бель всякая.

Костянтиновские ж деревни владычних бортников из за Оки реки вверх по речке по Крутице — на леве земля царя и великого князя, а на праве Борисоглебская,— да через Крутицу да на речку на Камарчу, да на усть Синура, да вверх по Иберде речке,— на леве земля царя и великого князя, а на праве Борисоглебская,— да изсшед вверх по Иберде в речку в Осташову, да вверх по речке Осташовой по Панину тропу, да в Ястребовое болото, а из Ястребова болота в Фетиньино болота, а из Фетиньина болота по крайнюю верховину речки Непложи, из тое речки позади Кузминой деревни по Васильеву поляну, да в речку в Рогожню, а из Рогожны в речку в Непложю, да вниз по речке по Непложе в Оку реку.

А ухожеи бортные **Луки Губина** з братьею знамя коса да внизу две палицы (* 50), а **Беляя Сидорова** знамя две палицы, а в середках рубеж (* 51), **Курбата Гридина** две палицы да в земле коса (* 52), да **Милована Иванова** сына **Кривцова** знамя три тесы да меж их два рубежа (* 53), да того ж **Милованова** знамя в великого князя ухожеи з бортники с **юшатинскими** знамя конь (* 54), да **Улана Ортемова** в том же великого князя ухожеи с юштинскими бортники знамя конь с рубежом (*55) да **Ондрея Наумова** в том же ухожеи с юштинскими бортники знамя скамья с квакшуном (* 56), да **Ондрея Олехина** в великого князя ухожеи борть его судерев с саньскими бортники судерев знамя его **Онисима** борода рубеж на верху, а другой под исподом (*57), да **Ивашка Семенова** в том же ухожее борть с саньскими бортники судерев, а на борти знамя **Онисима** ж борода да на верху два рубежа (*58), да в том же ухожеи… **Иванова с саньскими** бортники судерев, а на борти знамя крест (* 59), **Власа Федорова** в том же ухожее борть с **саньскими** бортники судерев, а на борти знамя вилы два рубежа (* 60), да **Якима Кривцова** да брата его **Богдана** за...едаю в болшом лесу судерев с великого князя бортники з **заполскими**, а на борти знамя квакшун да вверху два рубежа да под исподом пояс, а под поясом рубеж (* 61), да в том же ухожеи **Якимовка** борть судерев з заполскими с великого князя бортники на борти... да под квакшуном пояс (* 62), да у **Степана Окулова** в борисоглеб... знамя курья лапка (* 63), да **Якимова Михайлова** на борти... да у **Кости** у **Кузмина** ухож... ньскими бортники знамя его два квак... борт... (* 64) на борисоглебской земле в раменьи за рекою судерев ...ньскими да з сасыкинскими, а знамя его квакшун да вверху. . . (* 65), ...липову з братьею рубеж с великого князя землею с **сасыкинскими** [ест. 23] бортники вверх речки Непложи прямо по Бродиловское поля, да изсшед Брадиловское поле с пустотинскими бортники рубеж,— на праве земля великого князя, а на леве земля Борисоглебская,— **да вверх речки Лукоса прямо к Непложе по Татаринову деревню по пустую**, а **Невера Рыжкова** да его сына **Иванка** знамя скамья (* 66), а другое знамя с двема рубежи да с тесом (* 67), а третье знамя три рубежи да тес (* 68), да четвертое знамя раменское курья нога с тесом (* 69), а пятое знамя курья ж нога, а тес к земле (* 70), **Зайцово** знамя тес минул курью ногу (* 71), а другое знамя его крюк с тесом (* 72).

И всего в **Старой Резани** сошного письма полтри сохи и пол—полчетн пол—пол—полтрети сохи.

**9 а.** Села и деревни борисоглебские владычни з детьми боярскими в поместье в **Старой Резани.**

Дер. Глинища на реке на Оке — за М...ом, да за Степанком да за Юшком за Семеновыми детьми Дурнева да за Степанком за Ивановым сыном; пашни в поле девяносто шесть ч., а в дву по тому ж; сена сто дватцать копен; земля добра; сошные пашни потрети сохи.

Дер. Ивановская Киреева на реке на Проне на засечном лесу — за Васкою за Лукиным да за Степанком за Неретиным; пашни восмьдесят ч. в поле, а в дву по тому ж; земля середняя; сена нет; сошные пашни пол—полтрети и пол—пол—полтрети сохи.

Тое же деревни Ивановские Киреева ухожей бортной бортника Ивашка Желыбина да его детей Назарка, да ... за рекою за Пронею в клинном во владычне вотчине в засечном лесу два теса да меж ими рубеж (* 73) переделец одново Ивана з детьми.

Дер. Зарытое Шелудинское на реке на Проне — за Исупом за Салковым с товарыщи; пашни сорок три ч. в поле, а в дву по тому ж; земля середняя; сена нет; сошные пашни пол—полчети сохи.

Дер. Филипова на реке на У... — за Левою за Филиповым з братьею; пашни в поле дватцать одна четверть с осминою, а в дву по тому ж; земля середняя; сена нет; сошная пашня писана с ...евскою да с Мухинскою деревнею.

Дер. на Патыевской поляне на речке на Тысье — за Никитою за Семеновым Чеглокова; пашни дватцать ч. с осминою в поле, а в дву по тому ж; земля середнея; сена нет, сошная пашня писана в деревне в Мухинской.

Дер. Мухинской починок на реке на У... — за Исаем за ... сыном Короваева; пашни дватцать ч. с осминою в поле, а в дву по тому ж; земля середнея; сошные пашни пол—полчети сохи.

Дер. Мотыцыно на речке на Кривице — за Ярцом за Васильевым сыном Мотыцына; пашни шездесят четыре ч. в поле, а в дву по тому ж; земля середняя; сена тритцать пять копен; сошные пашни пол—полчети и пол— пол —полчети сохи.

Дер. Тихоново, Сушковской починок на речке на Кирице — за Федором за Прокофьевым сыном Матфеева — пашни дватцать семь ч. в поле, а в дву по тому ж; земля середнея; сена смнатцать копен; сошные пашни пол—пол—полтрети сохи.

[Сст. 24]. Дер. Шахманова, Провоторховской починок на речке на Кирице — за Остафьем за Ивановым сыном Шахманова; пашни семь ч. в поле, а в дву по тому ж; земля добра; сена десять копен; сошное письмо писано в деревне в Кусовой.

Пустошь Лаптева, а был починок Лаптев, на речке на Кирице — пашни перелогом и лесом поросло десять ч. в поле, а в дву по тому ж; запустело после писцов *); сошное письмо писано в деревне в Деевской.

Дер. Деевская на реке на Глубокой — за Иваном Захарьиным сыном Гавердовского; пашни тритцать ч. да перелогу и лесом поросло тритцать же ч. в поле, а в дву по тому ж; земля середнея; сена нет; сошные пашни в дер. в Деевской и в пустоши в Лаптеве пол—полчети сохи.

Дер. Кукасовой и починок Потаповской, снесены вместе после писцов, на речке на Курице — за Данилом за Ивановым сыном Митякина да за его братом, за Нестерком; пашни в поле пятнадцать ч., а в дву по тому ж; земля добра; сена нет; сошные пашни пол—пол—полчети сохи в деревне в Кукасове да в Шехмановской.

Дер. Починок Правоторховской, Пронина слобода Софонковская, на речке на Непложе на крутом враге — за Филатом за Наумовым сыном; пашни двенатцать ч. в поле, а в дву по тому ж; земля середнея;

сена пятдесят копен; сошное письмо писано выше сего в деревне в Кирееве в Сергеевской.

Дер. Лоскутово на речке на Ивне (срв. стр. 252) — за Иваном за Яковлевым сыном Гавердовского да за его сыном за Уланом, да за Меншиком за Григорьевым сыном Гавердовского; пашни сошные сто тритцать четыре ч. в поле, а в дву по тому ж; земля середнея; сошные пашни полтрети и пол-пол-полтрети сохи.

Дер. Палцево на речке на Павловке — за Ураем за Ивановым Вялова; пашни тритцать три ч. в поле, а в дву по тому ж; земля добра; сена шездесят копен; сошные пашни пол—пол—полтрети сохи.

Дер. Киреевская Сергеевка на верхе речки Ивни — за Олексеем за Котовым, да за его братом за Зиновьем, да за вдовою за Домною Петровою женою Котова; пашни сто дватцать пять ч. в поле, а в дву по тому ж; земля середнея; сена дватцть копен; сошные пашни в дер. в Сергеевке да дер. Правоторховской треть сохи.

Того ж села и деревень владычни бортники: **из деревни из Тетерины поляны Осипко Григорьев сын, да Васка Григорьев, да Лихачь Григорьев, да Хомзяк Павлов, да Юрьи Павлов, да Верига Григорьев, да Ромашко Гомзяков, да Гридя Трофимов,** — да из деревни Ивашка Желыбина бортники ж Василь Желыбин, Самсонко Провин, Ивашко Лукьянов, Софонко Иванов, Иванко Иванов, Ивашко Немиров, Матюшко Демин — всех пятнатцатъ человек — ходят лес бортной владычень Тетеревинской ухожей.

А рубеж борисоглебской владычне вотчине от речки от Непложи вверх по водопьянову врагу, а сверх Водопьянова врага на верх Дятловой речки, да через Дятлову речку, да в верховину, да вверх по верховине по левой стороне по Дятловой верховине по Хотеловской холм, да через... дорогою, — на левой стороне земля царя и великого князя деревня хаустовских бортников, а на праве борисоглебская владычня земля и борти,— а от Хотелова холму на верх речек, а с верх речек на верх речки Панковой, да вниз по Панковой речке, да к Мышкоре речке, да вниз по Мышкоре речке — правая сторона Борисоглебская владычня земля и борти — да вниз по Мышкоре речке к Непложе реке, да вниз [сст. 25] по Непложе,— правая сторона Борисоглебская земля и борти,— да за Непложею на усть речки, да вверх... по Переделец речки, да вверх Передельца на великую верховину на Шивузскую, да вниз по Шивской верховине великой, - правая сторона Борисоглебская земля и борти ухожеи владычних бортников, знамя конь (* 74), да в том же ухожеи знамя три тесы (* 75), да в том же ухожеи знамя розсоха, да три рубежи под концами на разсохе, вверх тес на конце (* 76), да в том же ухожеи знамя верхней опалок розсохи стоячие, а под расохами на стороне опалок, а под опалком пояс (* 77), да в том же ухожеи знамя косы, а над косами два рубежа (* 78), да в том же ухожеи знамя три палицы (* 79).

А те шесть знамян в **Тетеревинском** ухожеи ходит бортник **Есип Григорьев** сын **Татаринова** з братьею. Да в том же **Тетеревинском** ухожеи ходит бортник **Гомзяк Павлов** сын **Познухов** с своими детьми, а у него два знамя: знамя его две розсохи одна вверх, а другая вниз, а у нее тес (* 80), да в том же ухожее знамя два квакшуна да меж квакшунов пояс (*81). Да усть Панковы за Мышкору речку да вверх по Ястребову врагу, да сверх Ястребова врага за Непложю речку по Клеточному врагу, да сверх Клеточного врага, да по Ясеному веретею, да с Ясеневой веретен на Луковской верх, да вниз по Луковскому верху, да по устье Дедиловское, да в верх по Дедиловой речке, да сверх Дедиловой речки по болшой Дор, а от болшово Дору по Ищарскую верховину,— на праве земля и борти царя и великого князя, а ходят великого князя бортники хаустовские, а борисоглебские и владычни бортники ходят с теми хаустовс-

кими бортники в том же ухожеи судерев, а знамя в том ухожеи борисоглебское конь (* 82), да в том же ухожеи знамя косы, а над косами два рубежа (* 83), а ходит те два знамяна Есип Григорьев сын Татаринова з братьею.

А покаместа речка Непложа, по та места и Борисоглебская владычня земля. В Тетеревинском ухожеи вверх по речке по Непложи, да в том же в Тетеревин-ском ухожеи... Заполья ходят бортники тетеревинские Есип Григорьев сын Татаринова з братьею, да Гомзяк Павлов сын Пазнухин з детьми, знамя у них пояс да два рубежа на верху, а под поясом тес около села Заполья (* 84), а тот борисоглебской ухожеи тетеревинских бортников от устья от Ворги вниз по Непложе речке по левой стороне, да от устья до Непложского. А те знамяна Тетеревинского ухожея меж сел и деревень по великого князя земле.

Дер. Калемино на реке на Оке — за Беляем за Семеновым сыном Гавердовского; пашни сорок ч. в поле, а в дву по тому ж; земля добра; сошная пашня писана в деревне в Илюкинской.

(Новос)елки на речке на Розгорьке, стала после письма *) Михалка Годунова с товарыщи...м за Маташовым с товарыщи; пашни сто шездесят ч. в поле, да перелогу сто ч. в поле, а в дву по тому ж; земля худа; сошные пашни полчети и пол—пол—полчетверти сохи.

Да в той же деревне отхожих пожен Олховое болота — да в них пять болот; сена на них ставитца по дватцати копен, а всего сто копен. А у деревни и у Новоселак сто копен; лес болшой.

Дер. Илюкинская на речке на Ибредке — за Иваном за Хариным сыном Гавердовского; пашни пятдесят пять ч. в поле, а в дву по тому ж; сена сто пятьдесят копен; лесу болота лугов пятьдесят [сст. 26] десятин; земля добра; сошные пашни в деревне в Илюкинской и в деревне в Калемине полчети и пол— пол—полчети сохи.

**Из деревни из Илюкинскые владычни бортники Севка Гридин да Незнанко Чютрин с товарыщи — семь человек — ходят бортной Тураковской ухожей по обе стороны Поры реки, а знамя у них у всех знамя болшее с трема рубежи (*85), знамя болшее з двема рубежи (*86), знамя квакшин с поясом и с потесами и с рубежом (*87), знамя четыре рубежи да два квакшюна (*88), знамя по два теса с рубежом (*89), знамя квакшун (* 90). А оброку дают с тех знамен владыке полтретья пуда меду.**

Дер. Неретинская на реке на Проне — за Миткою да за Михалком за Котовыми, — да х той же деревне припущено селище Беляево; пашни восмьдесят ч. в поле, а в дву по тому ж; земля добра; сена тритцать пять копен; сошные пашни пол—полтрети и пол—пол—полтрети сохи.

Дер. Налубки Старынина на реке на Проне да на реке на Бубенке — за Безсонком за Невзоровым с товарыщи; пашни восмьдесят пять ч. и с новою припашью в поле, а в дву по тому ж; земля середнея; сена нет; сошные пашни полчети сохи.

И всего за владычними детьми боярскими в **Старой Резани** сошного письма две сохи без четверти и пол—пол—полтрети сохи.

**11.**

... же села и деревни на Мещерской стороне.

(Санское – А.К.) и на озере на Покше, а в нем церковь Вознесенье Христово... триста пятдесят девять ч. в поле, а в дву по тому ж; земля худа, песчана;... сена на... лугу сто шездесят пять копен, да на Сонском лугу сена... сто пять копен, да .. на… оцком лугу сена сто копен; да поповы и дьяконовы... тритцать ч. в поле, а в дву по тому ж; сена за рекою за Окою против Вознесенья двесте дватцать копен.

Сошные пашни, опричь церковные пашни, полтрети...трети сохи.

Да к селу ж угодья озеро Сан с истоком, исток вышел..., а против истоку вла-

дычних две тони в реке, да озеро глухое Внегод, озерко Покше...Окою, на резанской стороне против городища озеро Лукое глухое, а в нем... тица, караси, моклец, моль; да внегородцкие три перевесья да ли...нева четыре перевесья, да в Студеном перевесья за рекою за Окою у озера у Лукова... да в Чернютине озеро да два перевесья.

Того же села ходят бортной ухожей Борковской Харин Лукьянов з братьею и с племянники, знамя их скамейка с розсохами (*91), да их же знамя мотовило (*92), Уланка Ортемова сына Кривцова з братьею и с племянники, знамя их конь (*93), Степанка Иванова сына Кривцова з братьею и с племянники, знамя их конь (* 94), Онаньи Чернеева з братьею и с племянники, знамя их борода с рубежом (*95), знамя творило (*96), знамя пояс з двема косами да с рубежей (*97), знамя конь без головы (* 98), знамя конь з головою (* 99), Кости Кузмина сына з братьею знамя двои розсохи (* 100), [сст. 28] знамя пояс с трема тесы (*101), знамя четыре квакшуны (* 102).

Ис того же села из Санского владычни бортники ходят ухожей на реке на Непложе около села Заполья Ондрейка Михайлова з братьею и с племянники, знамя их пояс да тесен с розсохи (* 103), Карево з братьею и с племянники знамя конь (* 104), Крюка Есипова з братьею и с племянники знамя пояс, над поясом воловьи рога, да под поясом рубеж (* 105).

Село Селезнево, а в нем церковь Рожество Христово; пашни триста восмьдесят ч. в поле, а в дву по тому ж; земля худа, иловата; сена косят на Мишкине селище, да на Юрине селище, да на Хмелевом болоте сто восмьдесят копен; да церковные поповы пашни дватцать ч.; сена тритцать копен.

Сошные пашни в селе в Селезневе и в деревне на Лебяжьем болоте, опричь поповы пашни, треть и пол—полтрети сохи.

Да к селу ж угодья пол—реки Кишные вниз по правую сторону, а в ней бьют бобры на владыку, да на Хмелевском болоте четыре перевесья крестьянские.

Того ж села бортники Захарко Танин сын с товарыщи четыре человеки, За-харково знамя конь голова назади (* 106), Оксенова знамя з братом кривой конь (* 107), а Иваново знамя Пронина сына елка (* 108), Никитино знамя пояс, да под поясом воловы рога, да под поясом рубеж (* 109), а Офремка з братьею знамя сосенка (* 110), а Семеново з братьею знамя мотовило (* 111), а Карпика Данилова з деты знамя молостов да тес к земле (*112).

А межа старинная с Хмелевой поляны в Часову верею в длину под Часовские перевесья, да поперег Хмелева болота к Дятковскому перевесью, да под Дятково селищо, да в усть Чертову мошну ко Мшелину болоту по Чертове мошне, да во Мшалино болото, да изо Мшалина болота по Березова болота, да вверх мостища да вниз по мостищу, да по Михалевской переход, да вниз по Кишне, да по Бокшинское устье, да вниз по реке по Кишне по новой куст до Хмелевой поляны.

А оброку дают владыке с тех знамян бортники и с перевесей десять пуд меду.

**Дер. на Лебяжье болотце — пашни пятнатцать ч. с осминою в поле, а в дву по тому ж; земля худа; сена шестьсот дватцать копен. К той же деревне угодья половина озерка Чермоши, половина Клетки, половина озерка Омутка Преснина.** Сошное письмо в селе в Селезневе.

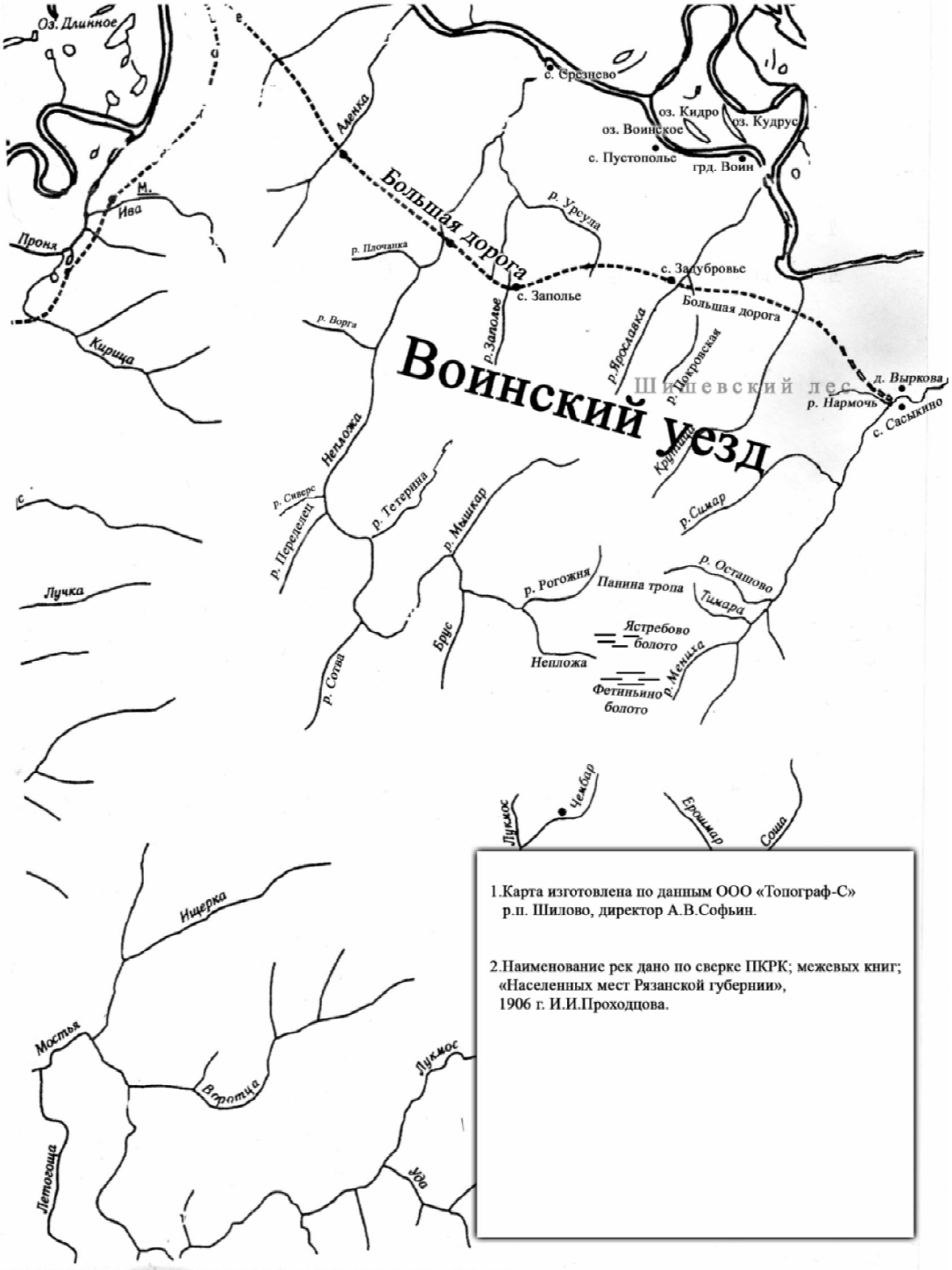
Пояснение к вышеписанному тексту:

1. Шрифт полужирный курсив – локализация Засецкой земли. Простой курсив – локализация Воинского уезда обмененных в.кн. Олегом Ивановичем на церковные земли по реке Вороне и на Омел Глебов.

2. Шрифт черный /жирный/ – поселения Шиловского района на 1567/68 год.

**Приложение 6.**

# Карта локализации Воинского уезда

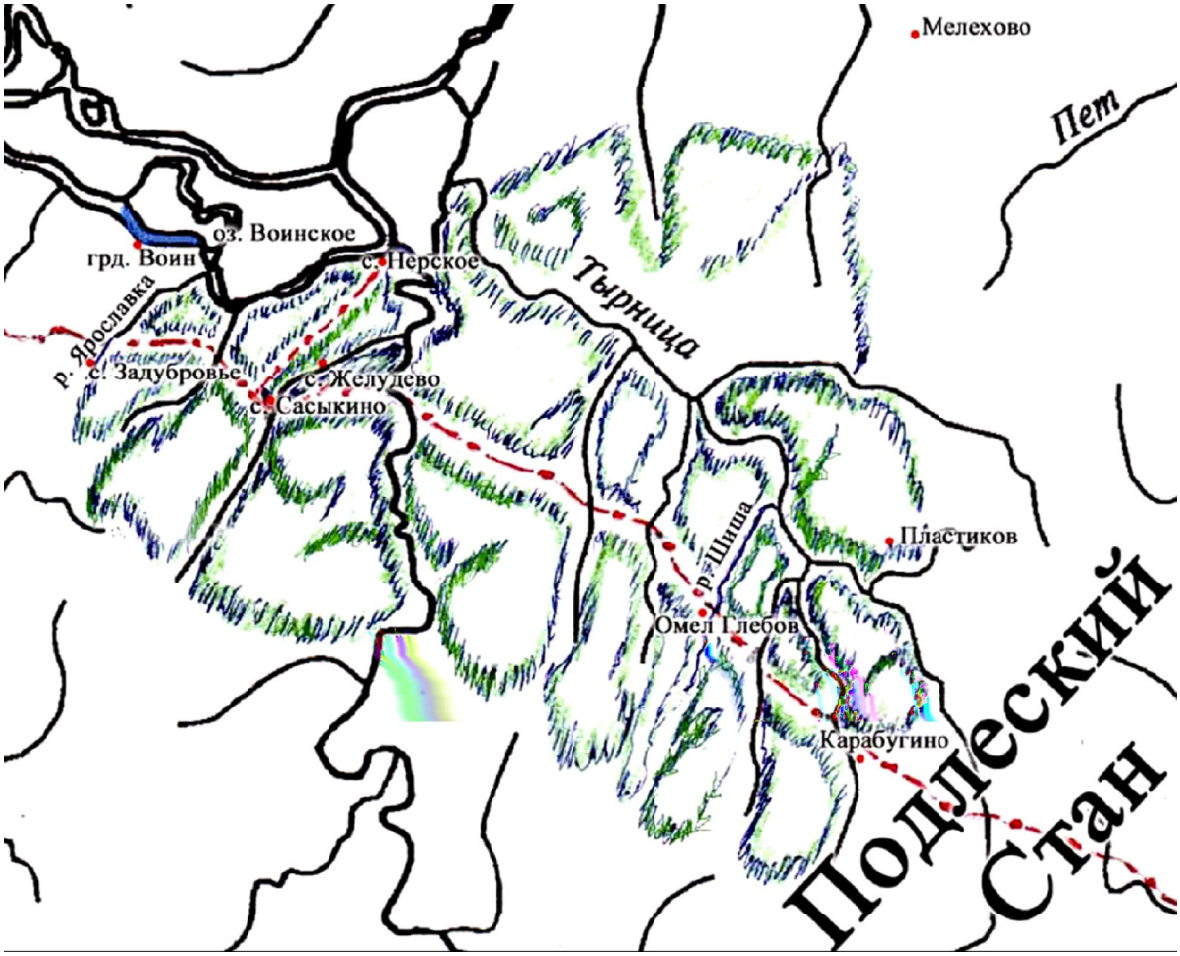



1.Карта изготовлена по данным ООО «Топограф-С» р.п. Шилово, директор А.В.Софьин.

2.Наименование рек дано по сверке ПКРК; межевых книг; «Населенных мест Рязанской губернии», 1906 г. И.И.Проходцова.

**Приложение 7.**

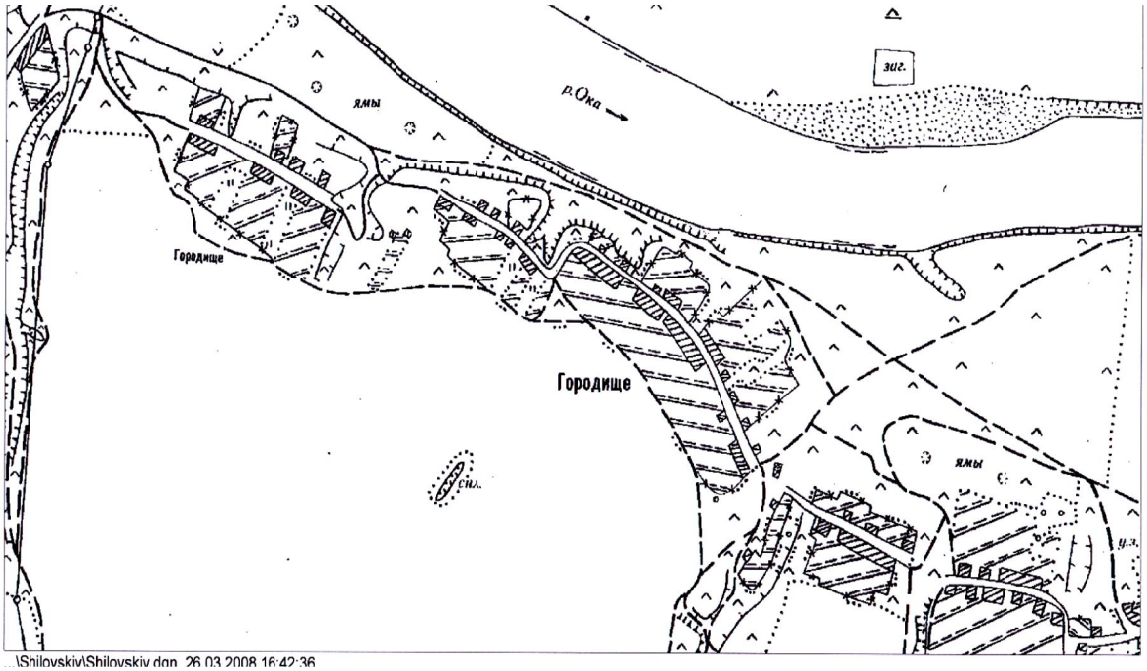
## Карта локализации Шишевского леса



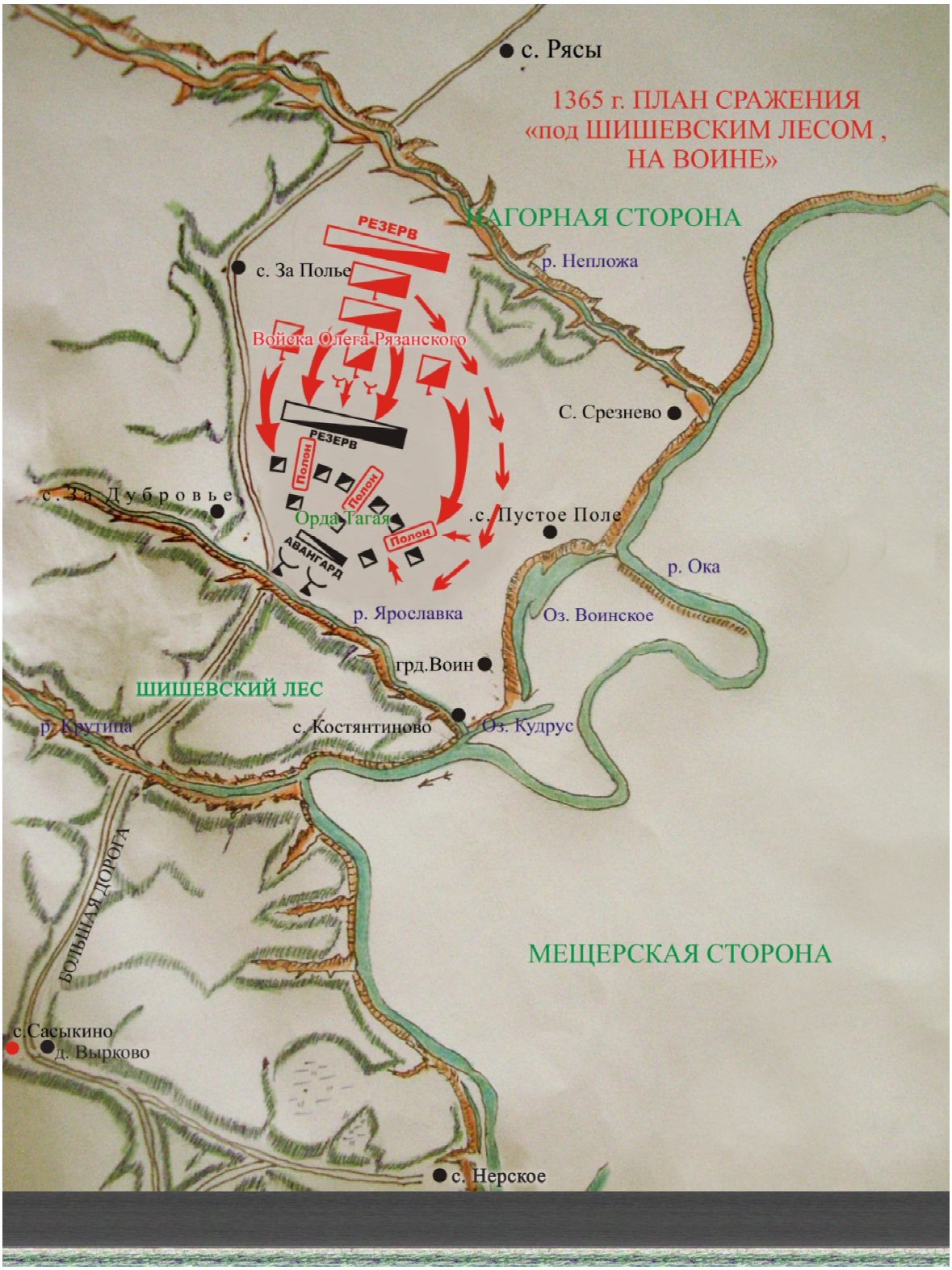

**Приложение 8.**

**Нынешнее положение д. Городище (Воино)**

**(на карте р. Ока и есть то самое оз. Воинское)**



**Приложение 10.**



**РЯЗАНСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ ИМ. С. А. ЕСЕНИНА**

УДК 94(410) + 821.111
ББК 66.1(4Вел)5

ВСЕОБЩАЯ ИСТОРИЯ

# ГЕНЕЗИС И КЛАССИФИКАЦИЯ АНГЛИЙСКОЙ УТОПИЧЕСКОЙ МЫСЛИ XVII-начала XVIII вв. (по материалам отечественной и зарубежной научной литературы)

**Кандидат исторических наук**
**И. М. Эрлихсон**

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

**Ключевые слова**
Утопия, Англия, XVII век, XVIII век, историография, классификация

По мнению современных исследователей, история и эволюция утопической традиции началась задолго до выхода ставшего классическим произведения Т. Мора, закрепившего ее терминологически. Стремление человека к продуцированию неких, идеальным образом организованных условий жизни социума существовало на столь ранних стадиях развития, что оно может рассматриваться как одна из антропологических особенностей человека и как производная его общественного сознания. Уходя от примитивных мифов о загробном мире и более сложных эсхатологических религиозных конструкций, представления об идеальном устройстве социума по мере развития цивилизации приобретают все более реалистичный, системный и утилитарный характер. Уже в социальных утопиях античного мира достаточно подробно описываются не только государственное и общественное устройство, но и в отдельных случаях показываются механизмы функционирования различных властных институтов. Легенда о «золотом веке» Гесиода описание Елисейских полей в «Одиссее» Гомера, идеальный полис в «Государстве» Платона и загадочная Атлантида в его же «Диалогах», «Острова Солнца» Ямбула – вот далеко не полный список античных сюжетов, свидетельствующих о «почтенном возрасте» социальной утопии. «Античная Греция не только является колыбелью европейской культуры, она же – прародительница европейской рационалистической утопии, принявшей в своем наиболее развитом виде форму политической теории…. Античная Греция подарила миру утопию, это творение человеческого духа. Она породила и основные формы утопий: религиозно-мифологические, политические и литературные»[1]. Немногочисленные уто-

пии периода раннего средневековья,порождение религиозного сознания плебейских представлений об островах всеобщего изобилия и равенства, обладали довольно незначительным интеллектуальным потенциалом. При этом социальные утопии античности и раннего средневековья были доступны столь узкому кругу людей, что их вклад в общественно-социальную мысль был минимален, а их влияние на общественное сознание можно считать пренебрежимо малым.

Истинное рождение и истинное значение утопического сознания и утопического мышления неразрывно связано с периодом позднего феодализма и эпохой Ренессанса. Именно анализ генезиса утопического сформировал современные представления о происхождении утопии как продукта индивидуального и общественного сознания и ее (утопии) философской сущности[2]. Истоки утопического сознания и утопической мысли в их сегодняшнем понимании, т. е. как интеллектуального феномена западноевропейской цивилизации, современные философы видят во внутренних противоречиях, по рожденных двойственностью природы общества позднего средневековья. «Светская власть - духовная власть; ... экономическая активность и политическое давление; ... освоение природы и приверженность к неземному; несовершенный мир средневекового города и ... идеальный град, в котором возможна полная самореализация человека»[3]. Двойственность, присущую утопическому сознанию позднего средневековья, отмечали западные историки Франк и Фритци Мануэли: «Один из нерешенных вопросов западной культуры заключается в следующем: является ли неизменность божественного виденья в секуляризованном обществе, пусть даже в скрытой форме, обязательным условием для существования утопии? В то время, когда утопия начала зарождаться, христианский мир еще хранил непоколебимость веры в неземной рай, и вместе с тем твердая уверенность в способности человека творить, открывать и изобретать, словно получила новую жизнь»[4].

Эсхатологические утопии, в большинстве своем предполагающие пассивное ожидание наступления идеального мира, постепенно теряют интеллектуальную привлекательность. Для западноевропейских утопий раннего Нового времени становится типичным активное действие индивида, группы или множества людей, построение нового мира должно стать плодом их разума и творческих способностей. Утопическое мышление приобретает черты демиургальности: утопист создает не одномерное пусть и панорамное полотно, а политическую, экономическую и социальную модель идеального общества со сложной системой взаимосвязей.

Начало утопизму Нового времени положила культура Возрождения, которая пробудила активное отношение человека к своему будущему и раздвинула рамки средневековых провиденциалистских представлений о внутреннем механизме и конечной цели исторического процесса. «Именно в Новое время, когда социальная активность человека освобождается от традиций патриархальной жизни и мышления, создается благоприятная почва для расцвета утопий, которые артикулируются в терминах и понятиях, ранее неизвестных»[5]. Классическая социальная утопия появляется на зрелом этапе Возрождения, будучи подготовленной всем предшествующим развитием ренессансной культуры. «Чем больше человеческий субъект возвеличивался, героизировался и обожествлялся, тем больше ответственности на него возлагалось: ибо в этом мире он оказывался предоставленным исключительно себе. Отсюда стремление опереться на свои силы, ощущение свободы и оправданное этим желание организовывать свое общественное бытие согласно собственному разумению. Наличные порядки, лишаясь ореола сакральности, становились объектом творческой жизнедеятельности, их ре-

формирующей или преобразующей во всех основаниях. Одним словом, Возрождение было чревато утопией, абсолютизация богоподобного человека неизбежно вела к исканиям совершенного общественного устройства»[6].

«Золотая книжечка» Т. Мора, вышедшая в свет в 1516 году, создала парадигму литературного жанра классической социальной утопии, которая обладает такими характерными чертами как пространственная изолированность, вневременность, автаркия – отсутствие внешних связей с окружающим миром, урбанизм, регламентация производственных и общественных отношений и ярко выраженный мотив критического отношения к действительности. «Утопия» Т. Мора более чем на полтора века создала некий стандарт классических социальных утопий в Англии[7], однако последователей великого канцлера в XVI и в первой трети XVII вв. было немного, и подлинный рассвет английской утопической мысли начался, по мнению отечественных и зарубежных историков, с 40-х годов XVII века.

Английская буржуазная революция и предшествовавший ей период политической борьбы коренным образом изменили общественно-политическую, социально-экономическую и религиозную жизнь государства, что существенно отразилось на общественном сознании. Поиск новых форм политического и социального устройства, ревизия сложившихся отношений собственности, борьба за расширение личных свобод, трансформировались в появлении множества утопических произведений. Жанровые возможности утопии, как никакой другой формы общественной мысли, представляли широкий простор для политического, экономического и социального моделирования, а по «силе воздействия на людей, по своими мобилизационным возможностям все социальные теории меркнут рядом с утопиями»[8]. Утопия Английской революции, с одной стороны, «унаследовала» от христианской утопии идею миллениума, тысячелетнего царства Божия на земле, но, с другой, ее характеризовал ярко выраженный интерес к вопросам рационального общественного устройства, что, безусловно, отражало процесс созревания правового сознания буржуазного общества. Наблюдается жанровое разнообразие утопической мысли: утопия все чаще «выступает под маской конституционных схем, памфлетов, философских трактатов, петиций, религиозных сочинений, проповедей, проектов»[9]. В эти годы появляются произведения, ставшие классикой утопического жанра – «Описание королевства Макария» С. Гартлиба, «Республика Океания» Дж. Гаррингтона, «Закон свободы» Дж. Уинстэнли, которые по масштабу и глубине заложенных в них идей не уступавшие «Золотой книжечке» Т. Мора и «Новой Атлантиде» Ф. Бэкона. В ходе революции революции появляются утопии П. Чемберлена, П. Корнелиуса и У. Ковелла, в которых авторы делают попытку создания анклавов социального -экономического благополучия в рамках сложившегося с стране государственного и экономического устройства[10].

Наряду с эти многие утопии монархической и религиозной направленности периода Реставрации и Раннего Просвещения (1660-1714гг.) оказались на периферии научных исследований, а весь этот период прочно ассоциировался с кризисом утопической мысли. Английский историк марксист А. Мортон в своей авторитетной монографии «Английская утопия» отмечал, что количество утопий, созданных в этот период, невелико, их научная ценность лишь в том, что они своей посредственностью иллюстрируют застой в общественной жизни и реакционность нового политического режима[11]. Утопическая мысль Реставрации и Раннего Просвещения, получив «штамп» незначительности, лишь в конце прошлого века стала привлекать внимание отечественных англоведов[12].

В то же время, именно в этот период происходят важнейшие изменения в политической, идеологической, религиозной и экономических сферах жизни Англии. Приобретает – в форме конституционной монархии с двухпалатным и двухпартийным парламентом – законченное очертание государственное устройство, законодательно закрепляется кодекс гражданских прав, юридически оформляется институт частной собственности, развивающиеся на новой капиталистической основе сельское хозяйство, мануфактурное производство, внешняя торговля, кредитно-банковская система закладывают материальные основы колониального могущества будущей «владычицы морей». Столь масштабные изменения, сопровождающиеся и во многом инициируемые политическими, экономическими, религиозно-философскими и идеологическими дискуссиями, формируют новое общественное мировоззрение, а следовательно, если рассматривать утопическое сознание как «особый духовно-практический феномен, компонент процесса «филиации» (развитие в преемственной связи – И.Э.) идей, форма социально-философской рефлексии, критически оценивающей настоящее с позиций будущего, … направляющая действия личностей и коллективов на реальное изменение общества»[13], задают и новые доминанты утопической мысли. Это в частности подтверждается результатами исследований зарубежных ученых[14].

Количественное, идейное и жанровое многообразие английской утопической мысли второй половины XVII – начала XVIII вв. предоставляют объективную возможность для классификации утопических произведений этого периода. Это особенно актуально в связи с тем, что их не до конца вскрытый идейный потенциал столь значителен и креативен, что к нему все чаще обращаются современные политические философы, экономисты и социологи. Методологические же возможности современной философии утопий и отказ от большинства идеологических стереотипов делают возможными новое прочтение и критический анализ многих известных утопических произведений, а также введение в научный оборот ранее не исследовавшихся источников.

Основная проблема классификации утопической мысли XVII-начала XVIII вв. обусловлена дуализмом самого объекта классификации. Утопия равно является проблемным полем и для историков, изучающих отдельные направления утопической мысли в содержательном плане и во взаимосвязи с социальной практикой, культурой и менталитетом, и для философов, определяющих утопию как фундаментальную категорию, константную характеристику сознания и культуры, обусловленную способностью субъекта к целеполаганию, воображению, творчеству. При этом два подхода, которые можно условно обозначить как «исторический» и «философский», так тесно переплетены, что любой исследователь утопии, вне зависимости от того, в какой области научного знания лежат его интересы, вольно или невольно вынужден их комбинировать в той или иной пропорции. В связи с тем, что изучение утопии осуществляется в русле двух указанных исследовательских программ, всю обширную литературу по данной тематике можно разделить на два больших блока. Первый включает труды историков и философов, посвященные проблемам теории и методологии утопий, таким как: концепции утопии, ее сущность, характерные признаки; определение понятий «утопизм» и «утопическое сознание» и классификация утопий. Во второй блок входят работы или разделы работ, в которых анализируется собственно содержание произведений, которые по тем или иным признаком отнесены авторами к разряду утопий, определяются их жанровые особенности, исследуется спектр генерируемых в них идей и формулируются принципы построения частных классификаций.

Использование категорийного аппарата философии утопий дает возможность расширить корпус произведений, которые могут быть отнесены к утопическим. Известно, что утопическое сознание постоянно раздражается противоречиями между реалиями практического бытия и некими идеальными, созданными индивидом на ментальном уровне и имеющими антропологическую природу, моделями организации социума. Оставляя в стороне обсуждение природы такого противоречия, отметим, что именно благодаря ему утопическое сознание постоянно генерирует некие модели идеального социума, называемые утопиями и утопическим. В самом общем смысле под утопией понимают особую форму «духовно-ценностного освоения социальной реальности, состоящую в создании методами абсолютизации и умозрительного конструирования, максимально детализированных образцов бесконфликтного, внутренне не противоречивого и не подлежащего изменению общественного устройства...»[15]. Утопическое, в отличие от утопии, является более сложным продуктом утопического сознания: в нем (в утопическом – И.Э.) в силу его социальной активности происходит подмена идеала некой потенциально реализуемой социальной задачей. Поэтому под утопическим или утопизмом понимают «не общую мечту об осуществлении совершенной жизни на земле, а более специфический замысел, согласно которому совершенство жизни может быть автоматически обеспечено неким общественным порядком или организационным устройством»[16]. В ракурсе такой философской формализации понятий и взаимосвязей становится очевидным и естественным отнесение к продуктам утопической мысли второй половины XVII — начала XVIII вв. не только классических социальных утопий, но и «...конституционных схем, памфлетов, философских трактатов, петиций, религиозных сочинений, проповедей, проектов»[17], в которых в той или иной форме содержатся предложения переустройства общества.

История утопической мысли была одним из приоритетных направлений исторической советской науки. В основе изучения данной проблемы лежал «персонально-национальный принцип», т. е. анализировались утопии авторов отдельно взятой страны в определенные исторические периоды. Подобная методология была предложена академиком В. П. Волгиным и развита в работах его последователей С. Б. Кана, Г. С. Кучеренко, И. Н. Осиновского, Л. С. Чиковани, А. Э. Штекли. Однако советские ученые, специализировавшиеся на изучении истории Англии XVII века, дефинировали лишь отдельные направления утопической мысли, основывалась на концепции К. Маркса и Ф. Энгельса, которые типологизировали утопии, исходя из социально-классового наполнения идеалов и выделяя четыре типа утопических произведений: феодальные, мелкобуржуазные (реакционные), буржуазные (консервативные) и утопический социализм, выражавший интерес предпролетариата, как наиболее зрелого субъекта общественных отношений. Таким образом, в фокусе исследований оказались преимущественно произведения, пропагандирующие социалистические, коммунистические и эголитарные (плебейско-крестьянские) утопические идеи, а также буржуазно-дворянские утопии республиканской ориентации. При этом никто из известных англоведов не пытался построить системную классификацию утопических произведений XVII века, вероятней всего в связи с негласным запретом на исследование утопических произведение монархической и религиозной направленности, без изучения и систематизации которых объективная картина утопической мысли XVII века не могла быть сколь либо цельной.

Среди крайне немногочисленных работ зарубежных англоведов представляет интерес не безупречная, но претендующая

на широкий охват европейских (преимущественно англо-французских) произведений утопической мысли XVII-начала XVIII вв., классификация К. Томас Томас выделяет семь типов произведений утопического жанра:

– традиционная утопия.(«Новая Атлантида» Ф.Бэкона, «Республика Океания» Дж. Гаррингтона);

– тщательно разработанная схема идеального общества, лишенная элементов художественного вымысла («Закон свободы» Дж. Уинстэнли, «Левиафан» Т. Гоббса);

– проекты конституционного устройства Англии, касающиеся преимущественно политических вопросов («Возрожденный Платон» Генри Невилля);

– идеализированные описания государств, которые существовали и являются образцом для подражания («Обычаи древних израильтян» Клода Флери, «Размышление о конституции и правительстве Римского государства» У. Мойля);

– философско-мистические утопии, выражавшие идеалы тайных обществ – масонов и розенкрейцеров («Эссе об адептах»);

– конституционные проекты для колоний (труды У. Пенна);

– планы реформ, авторы которых ставили цель преобразовать весь мир («Размышление о беседе касательно правильного регулирования правительств для блага человечества» Э. Флетчера)[18].

Однако отсутствие чётких критериев дефиниции утопий и эклектичность принципов типологизации выбранных утопических произведений являются очевидными недостатками данной работы.

Значительно более глубокая система классификации предложена Дж. Дэвисом, который объединял утопические миры в зависимости от того, в чем утопист видит источник материальных благ для своего идеального социума. Дэвис выделил четыре типа утопий: Кокейн, Аркадию, «совершенное государство» и миллениум. «Страна Кокейн» - это название средневековой английской поэмы, в которой описывался существующий на земле рай, остров сказочного неиссякаемого изобилия, которым можно пользоваться, не прилагая для этого ни малейших усилий. Аркадия – это воплощение гармонии между человеком и природой, то есть, максимальное удовлетворение физических потребностей происходит за счет благосклонности природы и добровольно осознанной потребительской умеренности живущих в Аркадии людей. Граждане «совершенного государства» не надеются на милость природы, а присущие им высокие моральные качества и заинтересованность не в личном, а в общественном благе, позволяют до минимума свести потребительские аппетиты. В миллениуме, же проблема распределения мирских благ разрешена с помощью «бога из машины», волшебным образом преобразующего и природу и человека[19]. Произведения английской утопической мысли XVII – начала XVIII вв. Дэвис рассматривает как утопии «совершенного государства» и подразделяет на три подвида. К первому он относит утопии, «в определенной степени обязанные своим появлением «Океании» Гаррингтона, его положениям об аграрном законе и ротации, его конституционализму и вере в возможность создания сильного децентрализованного государства»[20]. Признавая, что «Гаррингтон без преувеличения считается духовным отцом английского республиканизма[21], Девис тем не менее отмечает что количество собственно республиканских утопий чрезвычайно мало – после «Океании» в свет вышли всего три такие утопии: две в годы Второй республики («анонимный «Хаос», «Скромное прошение о равной республики» У. Спригга – И.Э.) и третья (анонимное «Свободное государство Нолландии» – И.Э.) – с интервалом в сорок лет в начале XVIII века. Причем последнее произведение, являющееся апологией сложившегося после Славной революции строя ограниченной монархии, скорее демонстрировало нивелирование рес-

публиканских ценностей и их «встраивание» в фундамент государственной идеологии, что, по мнению Дэвиса, характеризовало Гаррингтона, как «плодовитого и конструктивного мыслителя, сумевшего направить своих последователей в разных направлениях»[22].

Ко второму подвиду утопических произведений Дэвис относит роялистскую или абсолютистскую утопию, основанную на учении Р. Фильмера. «Дважды в Англии XVII века успешно оспаривалась легитимность абсолютной монархии, и связи с эти дважды появлялись утопии (анонимное продолжение «Новой Атлантиды» и «Возрожденная античность» Ф. Ли – И.Э.), защищавшие данный принцип соответственно после Реставрации Стюартов и после Славной Революции»[23]. Автор справедливо отмечал присущую абсолютистской утопии двойственность и противоречивость, связанную с тем, что «роялизм делает акцент на достоинствах единоличного правлении; для утопии же свойственно критическое отношение к человеческой природе, способности человека управлять самим собой…. Безусловно, что утопия – весьма нестандартная форма апологии абсолютизма»[24]. Кроме того, бросается в глаза крайняя ограниченность включенных в данный подвид роялистских утопий.

И, наконец, к третьему подвиду утопических произведений, определяемых Дэвисом как «утопии полной занятости», относятся те трактаты и проекты, которые советские историки именовали «кооперативным социализмом»[25], или «кооперативной» утопией[26] – труды П. Корнелиуса, П. Плокхоя, Дж. Беллерса. Дэвис писал: «Беспокойство о бесполезных растратах и желание эффективно использовать ресурсы – центральная тема в утопической литературе XVII века. Тематика полной занятости не единственная для рассматриваемых в данной главе утопий, но она, несомненно, является центральным вопросом. Главная цель утопистов – исключить любую бесполезную трату за счет полноценного использования всех доступных ресурсов»[27].

Термин «утопия полной занятости» Дэвис, по всей вероятности заимствовал у исследователя экономической проблематики утопической мысли – Дж. Фуца[28]. Последний традиционно относил расцвет английской утопии к XVII веку, отмечая, что «центральная идея почти у всех утопистов того времени – проблема полной занятости населения, которая должна считаться ключевым моментом любой деятельности, направленной на достижение общего блага. Они (утописты – И.Э.) демонстрируют оригинальные решения, начиная с кооперативных мероприятий, осуществляемых посредством спонсируемых государством общественных работ и заканчивая идеями Б. Мандевиля»[29]. Цель своего исследования Фуц определял следующим образом. «В данной работе, автор намерен рассмотреть некоторые меры по улучшению благосостояния, предложенные в ряде английских утопий того времени… Утопические идеи об экономике благополучия будут рассмотрены в несколько необычной последовательности; в первую очередь – относительно умеренные, затем коллективистские и, наконец, индивидуалистские взгляды на организацию экономической жизни, в строгом порядке, соответствующем исторической хронологии»[30].

Сопоставляя исследовательские попытки типологизации английской утопической мысли XVII - начала XVIII вв., следует признать наиболее удачной и внутренне не противоречивой концепцию Дж. Дэвиса, хотя и она, в следствии выбранных классификационных подходов, не лишена нескольких серьезных недостатков. Во-первых, из классификации полностью выпали социалистические и плебейско-крестьянские утопии, а, во-вторых, не бесспорным представляется определение третьего подвида как «утопии полной занятости», поскольку этот термин односто-

ронне показывает идейную сущность этих произведений.

Проведённый анализ показывает, что, несмотря на значительное количество разноплановых утопических произведений в XVII- начале XVIII веков, в отечественном англоведение их целостная классификация отсутствует, а классификации, предлагавшиеся зарубежными учеными немногочисленны и имеют серьезные недостатки. Признавая, что любая типологии в заметной степени субъективна, поскольку зависит от сложившейся научной атмосферы в обществе, конкретных целей исследователя и его научных пристрастий, отметим ряд фундаментальных методологических принципов, системное выполнение которых позволяет ожидать получения более объективных научных результатов. Во-первых, следует возможно более полно, с использованием научно корректного принципа, определить множество систематизируемых произведений. Во-вторых, необходимо выбирать такой принцип классификации, который с одной стороны позволял бы вычленять характерную черту каждого, входящего в типологизируемое множество, произведения, а с другой стороны, нес в себе идею разделения на группы анализируемых произведений. Другими словами, каждый исследователь имеет право предложить в качестве критерия классификации самые различные принципы, однако для получения научно-корректных результатов при типологизации исследовательского материала он обязан учитывать необходимость раскрытия реальных свойств утопии как явления, выявлять закономерности, присущие утопии как своеобразной форме общественного сознания, выделять характерные, сущностные черты утопических произведений в их переплетении с исторической канвой.

Проведенное в рамках изучения генезиса английской утопической мысли комплексное исследование достаточно широкого и разнопланового корпуса утопических произведений второй половины XVII - начала XVIII века[31], многие из которых впервые введены в научный оборот, а также анализ утопических произведений этого же периода, которые были всесторонне исследованы отечественными и зарубежными историками, доказывает наличие достаточного источникового материала для осуществления попытки его классификации. Абстрагируясь от детализации способов социального переустройства, нами предлагается в основу классификации утопической мысли положить форму политического устройства описываемого утопистом идеального социума.

Первую группу утопий, авторы которых отдавали предпочтение монархическому государственному устройству, корректно определить как «консервативно-абсолютистские» или «консервативно-монархические» утопии. Данные названия синонимичны, но, если первое подчеркивает сущность исходных настроений консервативных слоев английского общества в период 1660-1689 гг., то второе акцентирует внимание на результате эволюции этих отношений. «Звездным часом», коротким периодом расцвета для этого вида утопии, выпукло продемонстрировавшей срез общественного сознания консервативных слоев, стал период Реставрации. В этот период появляются такие произведения как анонимная «Новая Атлантида», «Сияющий мир» М. Кавендиш, «Скидромедия» А. Леграна, а после 1689 г. – «Возрожденная античность» Ф. Ли[32]. Несмотря на то, что в исследуемый период в странах континентальной Европы укреплялся абсолютизм и шел процесс «монархизации» малых и средних государств, в глазах англичан абсолютная монархия в целом ассоциировалась с исторически благополучным этапом развития. Политической целью консервативно-настроенных элементов английского общества было восстановление королевской власти именно в абсолютистском варианте, поэтому в идеологическом плане они продолжали

опираться на наиболее целостную концепцию абсолютизма - патриархальную теорию Р. Фильмера. Однако, постепенный спад «реставрационного» энтузиазма и растущее недовольство правлением последних Стюартов объективно способствовали тому, что роялистские настроения постепенно становятся уже не безальтернативно абсолютистскими, а их носители допускают иные формы монархического устройства. Подобный генезис политической позиции консервативно-настроенных слоев английского общества находил свое отражение в общественном и утопическом сознании. В утопических произведениях, авторы которых являлись сторонниками единоличной королевской власти, явственно просматривается тенденция к тому, что на первый план выводится описание преимуществ идеального социума, который может быть создан просвещенным монархом и его советниками, а вот форма монархического устройства, степень абсолютизма королевской власти становятся вопросами второго порядка, а в некоторых утопиях вообще не упоминаются.

Более того, наряду с классическими консервативно-абсолютистскими утопиями, которые являлись апологиями монархического государственного устройства, появляются два типа утопических произведений, в которых абсолютизм описываемого общества становится либо повествовательным фоном, либо объектом критики. К первой группе таких произведений относятся утопии философско-теологической направленности «(Антифанатическая религия» Дж. Гленвиля и «Возрожденная античность» Ф. Ли.), авторы которых с целью укрепления королевской власти пробовали предложить новые религиозные концепции, потенциально способные конкурировать в сфере религиозного сознания с англиканством, с одной стороны, и с опасным, по их мнению, для общества пуританским сектантством. Для авторов второй группы утопий характерно критическое отношение к абсолютизму и монархическому государственному устройству. Консервативно-абсолютистская утопия из позитивной превращается в негативную. Именно такое «нежелательное» общество представлено в «Острове Пайна» Г. Невилля, в сатирической утопии «Плавающий остров» Р. Хэда и в «Острове удовольствия» Э. Уорда[33].

Второе направление утопической мысли представлено произведениями, авторы которых были сторонниками республиканской формы правления. К республиканским утопиям можно применить внутреннюю классификацию, подразделив их в зависимости от специфики экономической организации республики. К первому подвиду отнесем «буржуазно-республиканские» (в терминологии отечественного англоведения — «буржуазно-дворянские») утопии такие как «Республика Океания» Дж. Гаррингтона, «Скромное прошение» У. Спригга, «Скорый и легкий путь» Дж. Мильтона, анонимная «Нолан-дия», в экономическом базисе которых лежат капиталистический способ производства, признание частной собственности и личных свобод. Второй подвид составляют «социалистические» утопии, для которых определяющим являются функционирование экономики на социалистических началах — общественная форма производства и общественное распределение; имущественное, правовое и социальное равенство, негативное отношение к сословному и иерархическому делению общества. Использование принятого в отечественном англоведении термина «социалистические» вместо «республиканско-социалистические» допустимо в силу того, что социалистические принципы ведения хозяйственной деятельности ни в какой иной форме государственного устройства, кроме республиканской или тоталитарной не реализуемы. К этому подвиду утопий относятся детально проанализированный в трудах отечественных и зарубежных историков

«Закон Свободы» Дж. Уинстэнли, а также некоторые крестьянско-плебейские или народные утопии.

К третьей группе относятся экономико-социальные утопии, отличительной особенностью является демонстративная индифферентность авторов к форме политического устройства государства. Внутренняя сущность таких утопий состоит в попытке создания идеального социума экономическими методами с использованием потенциала капиталистического способа производства и организация его в виде хозяйственного анклава, деятельность которого не как не зависит от формы государственной власти. К утопиям этой группы относятся произведения Чемберлена, Плокхоя, Ковелла, Беллерса, которые не совсем корректно в отечественном англоведении называют «кооперативными утопиями», а в зарубежной историографии «утопиями полной занятости». Сущность этих утопий экономико-социальная: их авторы делают попытку создания за счет акционерного капитала сообществ, членам которых будет гарантирована трудовая занятость и пропорциональное вознаграждение за труд, а также социальные блага в виде жилищного, медицинского и социального обеспечения. Акционеры оставшуюся часть дохода от деятельности сообщества должны, по мнению утопистов, получать в виде дивидендов.

Определение содержательной сущности трех направлений английской утопической мысли второй половины XVII- начала XVIII вв., позволяет классифицировать весь корпус утопических произведений не только в зависимости от отношения авторов к форме государственного устройства утопического пространства, но и в координате методов, которые выбираются утопистами для реализации социально-экономических идеалов и моделей. При подобном подходе становится возможным объединить консервативно-абсолютистские и буржуазно-республиканские утопии в более широкую группу т.н. «политических» утопий, так как их авторы в качестве отправной идеи к созданию идеального общества мыслили создание совершенной, с их точки зрения, и отвечающей критериям социальной справедливости, политической системы. Для авторов социалистических утопий политическое устройство было вторично, а роль государственных институтов сводится к стабилизации, в том числе и репрессивными мерами, экономического и социального укладов. Поскольку и экономико-социальные утопии в своей посылке предлагали использовать экономические методы социального реформирования и были индифферентны к форме политического устройства государства, то обе эти группы естественным образом могут быть определены термином «экономические» утопии.

Выбор в качестве классификационных признаков типа государственного устройства идеального мира и способа его построения позволяет в четко определенной системе координат не только проанализировать содержательную сущность известных и введенных в научный оборот утопических произведений, но и, пользуясь морфологическим принципом типологизации утопий, идентифицировать ранние антиутопические произведения. К ним относятся консервативно-абсолютистские антиутопии «Остров Пайна» Г. Невилля и «Плавающий остров» Р. Хэда, «Остров удовольствия» Э. Уорда; антиутопический сюжет, повествующий об экономическом бойкоте «диссентеров», в «Консолидейторе» Д. Дефо[34], а также экономико-социальная антиутопия «Басня о пчелах» Б. Мандевиля. Сам факт существования в утопической мысли XVII — начала XVIII антиутопий, не просто полемизирующих с отдельными утопическими идеями, но и отрицающих саму возможность построения идеального мира, одновременно свидетельствуют о чрезвычайной развитости утопического сознания в исследуемый исторический период и о нарастающем к началу XVIII века идейном кризисе клас-

сической социальной утопии.

Предложенный выше подход к классификации английской социальной утопии второй половины XVII- начала XVIII вв. позволяет проанализировать сущность генезиса утопической мысли, начиная с появления первого произведения этого жанра. Действительно, Т. Мор, сохранив политический базис — монархическое государственное устройство, предложил в «Утопии» свою экономическую модель общества имущественного равенства и социальной справедливости существующего за счет использования потенциала общественного способа производства, а также за счет установления исключительно общественной собственности на средства производства и отказа от имущественной частной собственности: т.е идеальный социум Т. Мора построен на принципах социалистической экономики и в этом ракурсе его произведение типичная «экономическая» утопия. Концептуальный подход к реформированию несовершенного окружающего мира, предложенный Мором, копировался во всех немногочисленных утопических проектах его последователей в силу того, что в общественном сознании идея создания мира социального равенства и справедливости ассоциировалась не с демонтажем существующей системы государственности, а скорее с идеями перераспределения собственности. При этом постоянно действующим фактором, определяющим вектор генезиса утопической мысли, был поиск путей практической реализации идеального социального проекта Т. Мора. Однако только ко второй трети XVII века социально-экономический кризис в Англии достиг такого масштаба, что его разрешение потребовались методы радикальной политической инженерии.

Действительно, общественно-политический и социальный кризис начала XVII века, а затем революционные катаклизмы были столь сильными социальными раздражителями, что зреющее во всех слоях общества недовольство «реальным миром» и желание построить «идеальный мир» трансформировалось в огромное количество, появившихся в 1640-1660 гг., «политических» социальных утопических произведений разных жанров. В представлении утопического сознания и мысли этого периода монархическая форма государственного устройства полностью исчерпала свой потенциал социального реформирования и решение всего комплекса экономических, политических и социальных проблем страны виделось возможным только при республиканской форме государственности. При этом значение экономического уклада, хотя в отдельных произведениях он прописывался достаточно детально, становится вторичным.

Катаклизмы, сопровождавшие политическое реформирование государственности революционными методами, становятся «холодным душем» для общественного сознания в целом и утопического сознания в частности. По мере спада социального напряжения и достижения социального согласия между политически и экономически значимыми слоями английского общества во время Реставрации и после Славной революции, общественно-политическое обустройство Англии даже при всех его существующих недостатках перестает быть раздражающим фактором для общественного сознания.

Одной особенностью генезиса классической утопической мысли во второй половине XVII века становится окончательный отказ от политических методов решения социальных проблем в государственном масштабе: обновленный роялизм стагнирует в идейно стерильных консервативно-монархических утопиях, креативный идеологический потенциал буржуазно-республиканская утопической мысли находит свое использование в политических платформах парламентских фракций, а социалистическая утопия, лишившись своего социального базиса исчезает полностью. Продуктом утопичес-

кого сознания этого исторического периода становится утопизм, выражающийся в появление сориентированных на практическую реализацию проектов создания построенных по акционерному принципу ремесленно-аграрных сообществ и коммун, всем членам которых гарантируется оплачиваемый труд, жилье, доступное обучение, больничное и пенсионное обеспечение. Однако, несмотря на достаточно детальную проработку этих проектов и широкую пропагандистскую деятельность их инициаторов, ни один из этих проектов так и не был успешно реализован на практике.

Более того, принципиальную недостижимость классического утопического идеала Т. Мора вскрыл в своей басне «Возроптавший улей» Б.Мандевиль, который, использовав прием антиутопии, доказал, что двигателем эффективного развития экономики, являются корыстные стремления частных лиц к удовлетворению своих потребностей как за счет отдельных личностей, так и за счет общества в целом, а в следствии этого любая попытка установления социального равенства возможна только за счет принудительного сдерживания экономического развития, что ведет к общественной стагнации и которое ставит на грань существования собственно государственность.

Таким образом, не только в результате интеллектуальной дискуссии ведущих мыслителей, философов, политических, экономических и общественных деятелей, но самой исторической практикой второй половины XVII — начала XVIII веков была однозначно доказана принципиальная невозможность существования сообществ социальной справедливости Т. Мора в условиях политических, экономических, социальных и культурных реалий западноевропейской цивилизации.

## *ПРИМЕЧАНИЯ*

[1] Паниотова Т. А. Генезис утопического дискурса: культурно-цивилизационный контекст: Дис. … д-ра филос. наук., Ростов-на-Дону, 2005. – С. 87, С. 104.

[2] Аинса Ф. Реконструкция утопии. – М., 1999; Баталов Э. Я. В мире утопий. Пять диалогов об утопии, утопическом сознании и утопическом эксперименте. – М., 1989; Кирвель Ч. С. Утопическое сознание: Сущность, социально-политические функции. Минск, 1989;. Манхейм К. Идеология и утопия // Диагноз нашего времени. – М.,1994; Франк С. Л. Ересь утопизма // Квинтэссенция. Философский альманах. – М.,1991; Чаликова В. А. Утопия и культура. – М., 1992; Шацкий Е. Утопия и традиция. – М., 1990.

[3] Маравалль Х. А. А. Утопия и реформизм. Утопическая мысль и динамизм европейской истории // Утопия и утопическое мышление: антология зарубежной литературы. – М., 1991. – С. 210.

[4] Manuel E. Frank, Manuel E. Fritzie Utopian thought in the western world. – Cambridge, 1997. – P. 15, P. 17.

[5] Паниотова Т. А. Указ. соч. – С. 119.

[6] Кудрявцев О. Ф. Ренессансный гуманизм и «Утопия». – М., 1991. – С. 270.

[7] См. Осиновский И. Н. «Утопия» Томаса Мора в Англии XVII века // Актуальные вопросы историографии. – М., 2007. – С. 5-34.

[8] Шишулькин С. А. Онтологические и гносеологические основания социальной утопии: Дис…. канд. филос. наук. – Магнитогорск, 2004. – С. 3.

[9] Барг М. А. Социальная утопия в Англии середины XVII века.// Европа в новое и новейшее время. – М., 1966. – С. 80.

[10] Барг М. А. Народные низы в Английской буржуазной революции XVII века. – М., 1967; Барг М. А. Предисловие и примечания к переводу Авдеевой К. Д. трактата Чембер-

лена «Защитник бедных людей» // Проблемы британской истории. – М., 1984. – С. 240-242; Волгин В. П. Очерки истории социалистических идей с древности до конца XIX века. – М., 1975. – С. 166-170; Павлова Т. А. Английская народная утопия. – М., 1998.

[11] Мортон А. Английская утопия. – М., 1956. – С. 98-106.

[12] Павлова Т. А. Джон Беллерс и английская социально-экономическая мысль второй половины XVII века. – М., 1979.; Павлова Т. А. Английская народная утопия. – М., 1998; Лабутина Т. Л. Раннепросветительская утопия в Англии //Философский век. Альманах. – Вып. 13. – Российская утопия эпохи Просвещения и традиции мирового утопизма. – СПб., 2000. – С. 396-400; Карева В. В. В поисках утраченного рая (Некоторые аспекты «Истории северамбов» Дени Вераса) // Европа XVII век. – М., 1997. – С. 162-184.

[13] Паниотова Т. А. Указ. соч. – С. 5.

[14] Davis J. Utopia and the ideal society. A study of English Utopian writing 1516-1700. – Cambridge, 1981; Fuz J. Welfare economics in English utopias. The Hague, 1952; Keith Thomas The utopian impulse in seventeenth-century England // Between dream and nature: essays on utopia and dystopia// ed. By Baker-Smith D. – Amsterdam, 1987. – P. 20-47.

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

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

[17] Барг М. А. Социальная утопия в Англии середины XVII века // Европа в новое и новейшее время. – М., 1966. – С. 80.

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

[19] Davis J. Utopia and the ideal society. A study of English Utopian writing 1516-1700. – Cambridge, 1981. – P. 20-36.

[20] Ibid. – P. 275.

[21] Zagorin P. A history of political thought in the English revolution. – L., 1954. – P. 155.

[22] Davis J. Op.cit. – P. 276.

[23] Ibid. – P. 279.

[24] Ibidem.

[25] Волгин В. П. Очерки истории социалистических идей: С древности до конца XIX века. – М., 1975.

[26] Барг М. А. Народные низы в Английской буржуазной революции века. – М., 1967.

[27] Ibid. – P. 300-301.

[28] Fuz J. Welfare economics in English utopias. The Hague, 1952.

[29] Ibid. – P. 96-97.

[30] Ibid. – P. 11.

[31] См. Эрлихсон И. М. В поисках идеала. Из истории английской утопической мысли второй половины XVII- начала XVIII вв. – М., 2008.

[32] Эрлихсон И. М. Английская абсолютистская консервативная утопия второй половины XVII века // Новая и новейшая история. – 2008. – №5. – С. 99-110.

[33] Эрлихсон И. М. Английская социальная антиутопия и сатира Реставрации и Раннего Просвещения (1660-1714) // Известия Российского педагогического государственного университета им. А.И. Герцена, сер. «Общественные и гуманитарные науки». – 2008. – 12 (81). – С. 146-159.

[34] Эрлихсон И. М. Сюжет и атрибуты социальной утопии в английской публицистике Раннего Просвещения (Даниэль Дефо, Джозеф Браун) // Диалог со временем. – Вып. 26. – М., 2009. – С.115-126.

РЯЗАНСКИЙ ИСТОРИКО-АРХИТЕКТУРНЫЙ МУЗЕЙ-ЗАПОВЕДНИК

УДК 94(47).05/063
ББК 63.3(2).51
Отечественная история, история экономического и промышленного развития России XVIII в.

# К ИСТОРИИ ПОИСКОВ СЕРЕБРЯНОЙ РУДЫ В РОССИЙСКОМ ГОСУДАРСТВЕ ПЕРВОЙ ПОЛОВИНЫ XVIII ВЕКА

**А. А. Гомзин**

***В статье приводятся малоизвестные факты из истории поисков серебряной руды в центральной части европейской России. В указанном регионе не оказалось значимых в промышленном отношении месторождений этого ценного сырья. Тем не менее, использованные документы наглядно показывают заинтересованность в нем государственной власти, когда любое сообщение об обнаружении руды подвергалось тщательной проверке.***

**Ключевые слова**
С. Старая Рязань, г. Ряжск, с. Ключ, доносители Рудной канцелярии, Берг-коллегия, Демидовы, поиски серебряной руды, серебряный завод

Преобразования Петра I коснулись различных сторон социально-экономической, политической и культурной жизни России. Для их успешного осуществления необходимо было реформировать и денежную систему, которая к концу XVII в. уже не отвечала существовавшим экономическим реалиям. Выполнение этой задачи заключалось не только в постройке новых денежных дворов, оснащенных оборудованием, позволяющим перейти от ручной чеканки к машинной, введении новых монетных номиналов и т.п., но требовало и солидной сырьевой базы, призванной обеспечить выпуск золотых, серебряных и медных монет. Снабжение монетных дворов металлическим сырьем, в особенности серебром, поскольку серебряная монета оставалась основной в денежном обращении, явилось одной из насущных проблем не только в правление Петра Алексеевича, но и несколько десятилетий спустя [15. С. 16, 51].

Одним из возможных путей ее решения были разведка и разработка собственных рудных месторождений. Горное узаконение 1700 г. и Берг-привилегия от 10 декабря 1719 г. давали возможность желающим заниматься поиском и добычей золотых, серебряных, медных и «иных руд». Рудная канцелярия, перешедшая, по именному указу Петра I, с 13 августа 1718 г. в ведение Берг- и Мануфактур-коллегий, для поиска металлов рассылала по России своих доносителей [4. Л.18]. Пригодные для добычи серебряные руды были обнаружены и стали разрабатываться в Забайкалье, а чуть позднее и на Алтае [12. С. 112-117, 135-138].

Поиски руд велись и в центральной

части России [11. С. 348-349]. Примером тому служат документы фонда Переяславль-Рязанской воеводской (провинциальной) канцелярии, хранящиеся в Государственном архиве Рязанской области. Хронологически более раннее упоминание о поисках касается серебряной руды, якобы найденной близ Старой Рязани [3. Л.1-10об.]. Суть его в следующем: 10 сентября 1716 г. пронскому ландрату Михаилу Норову было подано доношение, согласно которому посланные из Санкт-Петербургской рудной канцелярии крестьяне помещика Петра Ипатьевича Никифорова д. Никифорской Пронского уезда Ларион Яковлев и Тимофей Федотов и тульский оружейный мастер Марк Титов обнаружили серебряную руду на землях разных помещиков и вотчинников Старой Рязани (Нагорная сторона Старорязанского стана Переяславль-Рязанского уезда) в «горе» между р. Окой и речкой Серебрянкой. М. Норов не замедлил сообщить об этом в соответствующие инстанции.

В 1717 г. для проверки полученных сведений из Московской губернской канцелярии был послан подьячий Иван Лыков. Ему предстояло вместе с упомянутыми доносителями Рудной канцелярии и при содействии переяславль-рязанского комиссара Ивана Леонтьевича Кутазникова и собранных в качестве свидетелей и землекопов из с. Старая Рязань и соседних с ним населенных пунктов крестьян обследовать указанное место и накопать пуда два или больше серебряной руды. Собранную руду надлежало под охраной доставить в Московскую губернскую канцелярию и явить ближнему кравчему и московскому губернатору Кириллу Алексеевичу Нарышкину «с товарищи».

Проверка состоялась 14-15 мая 1717 г. Оказалось, что «гора», упоминавшаяся Л. Яковлевым, Т. Федотовым и М. Титовым, находится на берегу Оки, а не между Окой и Серебрянкой. Речка Серебрянка вытекает из склона той «горы» и впадает в Оку. Копать предстояло по правому берегу Серебрянки.

В результате была вырыта яма длиной полторы сажени (3,24 м), шириной сажень без пол-аршина (1,8 м), глубиной сажень без четверти (1,98 м). Никакой серебряной руды или признаков её существования обнаружить не удалось. Дальнейшее производство земляных работ оказалось невозможно, поскольку раскоп затопили грунтовые воды.

По итогам проверки комиссар И. Л. Кутазников составил доношение, в котором описывалось создавшееся положение дел и испрашивались дальнейшие указания, и отправил его с подьячим И. Лыковым в Московскую губернскую канцелярию.

О причинах, побудивших упомянутых доносителей Рудной канцелярии заявить о найденной серебряной руде, в настоящее время возможно только догадываться. Не исключено, что, помимо всего прочего, этому способствовали сам гидроним «Серебрянка» и территория Старорязанского городища (столицы великого княжества Рязанского), и по сей день богатая на различного рода находки из благородных металлов [см., например: 1. С. 191-197; 2. С. 198-210; 8. С. 14, 16]. Даже при осмотре места предстоящих земляных работ 14 мая 1717 г. отмечалось, что берега речки Серебрянки уже были во многих местах изрыты [3. Л. 8об.].

Второе дело относится к 1720 г. [4. Л. 2об.-18об.; 6. С. 250-251]. 19 мая солдатом «нового транжамента» Елецкого полка Фёдором Тимофеевичем Спицыным было подано доношение о том, что в 1717 г. в г. Ряжске на посаде в дачах городских жителей Фофоновской слободы и солдат Пушкарской слободы «по обе стороны речки-пруда на берегах» он поднял примерно пять, а затем ещё «с шапку» вымытых водой камешков, которые спрятал у себя дома. По словам местных жителей, в том числе его брата Емельяна, это была серебряная руда, однако пригодность её для разработки они определить не смогли.

Ф. Т. Спицын был взят под стражу и

доставлен в Воронежскую губернскую канцелярию, где подвергся допросу в присутствии вице-губернатора Степана Андреевича Колычева. В дополнение к приведённому выше солдат заявил, что сам руду не копал, а лишь собрал вымытые водой камешки, но, по словам его отца Тимофея, в тех урочищах есть серебряная руда.

В начале октября 1720 г. в Ряжск были посланы Ф. Т. Спицын с заданием набрать таких же камешков, сколько возможно, и судья Василий Фёдорович Галовленков для прояснения этого дела и сбора свидетельских показаний. 22 октября 1720 г. Ф.Т. Спицын под караулом с 15 фунтами (6,143 кг) собранных камешков был отправлен в Воронежскую губернскую канцелярию. Доставленные туда же «серебреники» москвич Г. Залотарев и воронежские посадские люди Л. Залотарев и М. Антефеев 2 ноября осмотрели привезённый материал и заявили, что не знают, серебряная ли это руда или нет, а «пробы чинить не умеют».

В ноябре 1720 г. Ф. Т. Спицын был освобожден из-под стражи и отправлен в Елецкий полк для дальнейшего прохождения службы. 18 апреля 1721 г. 2 фунта (0,819 кг) собранных им камешков были посланы в Санкт-Петербург в Берг-коллегию на исследование, поскольку в Воронеже определить их состав не смогли.

Этот случай, в отличие от первого, получил более широкую известность и способствовал появлению в литературе ряда необоснованных заключений. Например, узнав о нём в 1946 г., Н. П. Милонов в докладе о раскопках в Пронске на заседании Ученого Совета Рязанского областного краеведческого музея 15 февраля 1948 г. сообщал, что в Рязанском крае имелись «залежи серебряной руды» [14. Л.7]. Камешки очень быстро превратились в «куски серебряной руды», и с их обнаружением связали серебряный завод, действовавший в с. Ключ Ряжского уезда (в настоящее время – Кораблинский район Рязанской области; расстояние от г. Ряжска до с. Ключ по прямой составляет примерно 36 км – *Г.А.*), что, на самом деле, лишено оснований [7. С.361; 9. С.166; 10. С.197; 11. С.348-349; 13. С.19, 45].

Упомянутый завод был создан по указам Коммерц-конторы от 21 марта 1723 г. и Берг-коллегии от 27 марта 1723 г. санктпетербургскими жителями Иваном и Максимом Демидовыми на собственной их крепостной и наёмной у помещиков земле на речках Летогоща и Кременка [5. Л. 834; 10. С. 197].

Первоначально целью заведения были добыча и транспортировка на завод серебряной руды из мест, откуда собственникам будет выгоднее и удобнее, и выплавка серебра. Однако предприятие не оправдало вложенных средств. По учиненным в Берг-коллегии трем пробам выход серебра из центнера (40,951 кг) руды оказался незначительным: в 2,5 (10,664 г) и по 3 (12,797 г) золотника соответственно [16]. Берг-коллегия же, по привилегии 1719 г., выплачивала заводчику 4 рубля за золотник (4,2657 г) серебра при условии, что из пуда (16,38 кг) руды выходит не менее 10 золотников (42,657 г) этого металла.

В результате 1 марта 1732 г. компанейщики серебряного завода московские купцы первой гильдии Иван, Максим, Фёдор и Афанасий Никитичи Демидовы сообщили в Коммерц-контору, что в окрестностях своего заведения и других местах нашли они железную руду и для выплавки железа и чугуна в с. Ключ построили ручные плавильные горны. На добычу руды, «строение и приумножение» ручных горнов владельцы просили позволительный указ [5. Л. 834-834 об.].

17 марта 1732 г. Коммерц-контора дала Демидовым разрешение на строительство горнов. Данные о выплавке чугуна должны были заноситься в специальные книги, а ведомости о том же нужно высылать в контору в январе и июле каждого года. Кроме того, владельцам, по возможности, предлагалось построить и водяной завод. В дополнение к этому, за Демидовы-

ми сохранялась обязанность по поиску серебряной руды, и в случае её обнаружения следовало прислать на пробу в Берг-коллегию фунтов 5 (2,048 кг) или более с описанием места находки.

Судя по всему, серебряной руды обнаружено больше не было. В 1738 г. Демидовы обратились в контору Генерального берг-директориума с жалобами на притеснения от провинциальных властей и просили новый указ на их завод, поскольку бумаги по нему сгорели вместе с домом при пожаре 1737 г. в Москве [5. Л.835-837об.]. Более поздних упоминаний об этом заведении пока не встречено.

Приведенные факты в очередной раз свидетельствуют о том, что мероприятия по поиску и добыче руд драгоценных металлов в центральной части России себя не оправдали, поскольку в указанном регионе не было месторождений, пригодных для разработки и имевших промышленное значение. Вместе с тем, они наглядно отражают заинтересованность государственной власти в этом ценном сырье, поскольку даже самые сомнительные сведения подвергались тщательной проверке. Кроме того, описанные случаи составляют весьма интересную страничку в истории поиска руд благородных металлов и промышленного развития Российского государства первой половины XVIII в.

## *ПРИМЕЧАНИЯ*

1. Буланкина Е. В. Клад 2002 г. // Великое княжество Рязанское: историко-археологические исследования и материалы. – М., 2005.

2. Буланкина Е. В., Стрикалов И. Ю., Чернецов А. В. Клад 2005 г. из раскопок на Южном городище // Великое княжество Рязанское: историко-археологические исследования и материалы. – М., 2005.

3. ГАРО. – Ф.1. – Оп.1. – Д.18.

4. ГАРО. – Ф.1. – Оп.1. – Д.62.

5. ГАРО. – Ф.1. – Оп.1. – Д.330.

6. Гомзин А .А. Поиски серебряной руды в Ряжске // Ряжская энциклопедия. – Рязань, 2002.

7. Гомзин А. А. Серебряный завод // Ряжская энциклопедия. – Рязань, 2002.

8. Даркевич В. П., Борисевич Г. В. Древняя столица Рязанской земли: XI-XIII вв. – М., 1995.

9. Заозерская Е. И. Мануфактура при Петре I. – М.; Л., 1947.

10. Кирилов И. К. Цветущее состояние Всероссийского государства. – М., 1977.

11. Любомиров П. Г. Очерки по истории русской промышленности. – М., 1947.

12. Максимов М. М. Очерк о серебре. – М., 1974.

13. Милонов Н. П. К изучению археологических памятников и истории сел и городов на территории Рязанской области. – Рязань, 1949.

14. Протокол музейного Совета от 15 февраля 1948 г. при Рязанском Обл. Краеведч. Музее // ГАРО. – Ф.Р-3611. – Оп.7. – Д.109.

15. Юхт А. И. Русские деньги от Петра Великого до Александра I. – М., 1994.

16. В рассматриваемый период центнер, как единица измерения веса, равнялся 100 фунтам.

РЯЗАНСКИЙ ИНСТИТУТ ЭКОНОМИЧЕСКИХ, ПРАВОВЫХ, ПОЛИТИЧЕСКИХ, И СОЦИОЛОГИЧЕСКИХ ИССЛЕДОВАНИЙ И ЭКСПЕРТИЗ

УДК 94(47).083
ББК 63.3(2)533

ОТЕЧЕСТВЕННАЯ ИСТОРИЯ

# РЯЗАНСКОЕ ИГОЛЬНОЕ ТОРГОВО–ПРОМЫШЛЕННОЕ ТОВАРИЩЕСТВО

**(Материалы об открытии в губернской Рязани предприятия игольного профиля в период промышленного подъёма 1911 – 1912 гг. и функционировании его в период 1912-1919гг.)**

**В. П. Нагорнов**

***На базе предшествующего опыта инженер-механик Ф. Я. Архангельский создаёт совместно с соучредителями из Санкт-Петербурга новое предприятие игольного профиля в г. Рязани в условиях начавшегося промышленного подъёма в России в период 1911-1912 гг. Статья показывает новый порядок учреждения предприятия в условиях капиталистической эпохи через городскую управу и министерство торговли и промышленности.***

**Ключевые слова**
Рязань, Коленцевская и Столпянские мануфактуры, игольная промышленность, промышленный подъём 1911-1912 гг., учреждение предприятия, торгово-промышленное товарищество, инженер-механик Ф. Я. Архангельский, соучредители, городская управа

Губернская Рязань в крепостную эпоху являлась чисто административно-управленческим центром и не имела важного промышленного и экономического значения, уступая в хозяйственном отношении городам Касимову и Зарайску. Но на территории губернии были уникальные промышленные предприятия, основанные ещё в XVIII – начале XIX вв.

Среди них – Кирицкая зеркальная фабрика в с. Кирицы Спасского уезда и стальная инструментальная фабрика графини де Броглио в д. Гришино Рязанского уезда, а также – целый промышленный металлообрабатывающий комбинат, состоящий из трёх предприятий, объединённых единым хозяином и единым руководством. Речь идёт об Истьинско–Залипяжском чугуноплавильном и железоделательном заводе (с. Истье Пронского уезда), Столпянской (с. Столпцы Пронского уезда) и Коленской (с. Коленцы Пронского уезда) игольных фабриках. Они являлись монополистами в области фабрикации их первоначальной продукции – игол, спиц и булавок. Их привилегии были установлены ещё указами Петра I и подтверждены указами Сената[1]. Долгое время Столпянская и Коленская мануфактуры были в России единственными предприятиями-монополистами игольного профиля.

В пореформенную эпоху Столпянская игольная мануфактура в условиях раннего капиталистического хозяйствования приходит в упадок и закрывается, бесследно исчезая на промышленной карте губернии, через несколько десятков лет выветриваясь даже из сознания местных жите-

лей и оставаясь в виде туманных воспоминаний. Забывается даже год закрытия предприятия. Всё игольное производство губернии сосредотачивается на Коленской мануфактуре[2], которая в 1897 г. переходит во владение Общества Истьинских металлургических и механических заводов (бывший Истьинско-Залипяжский чугунно-литейный и железоделательный завод). Далее считается, что фабрика в Коленцах, не выдержав конкуренции с крупным синдикатом, созданным из фабрик «Рига», «Ликсна», «Ченстохов» и «Гольдинген», в 1903 г. закрылась, не дотянув до двухсотлетнего юбилея 14 лет[3]. Тщательный анализ литературы позволяет опровергнуть это устоявшееся мнение.

Так, мы находим Коленцевскую фабрику в списке фабрик и заводов Европейской части России Министерства финансов за 1903 г.[4] и списке фабрично-заводских предприятий Российской империи инженера Л. К. Езиоранского по состоянию на декабрь 1909 г.[5], более того она присутствует в списке промышленных предприятий Рязанской губернии, изданном Рязгубсовнархозом по состоянию на 1 января 1919 г.[6].

Относительно самого Истьинского завода судьба была весьма неблагосклонна, в феврале 1903 г. из-за наступившего мирового промышленного кризиса закрылся и Истьинский завод, встав на глубокую консервацию. Только в начале 1917 г. он возобновил свою работу на базе эвакуированного оборудования Ревельского вагоностроительного завода акционерного общества «Двигатель», полностью сменив бывший металлургический профиль на чисто машиностроительный. В наши дни ОАО «Истьинский машиностроительный завод» является лидером по производству путеремонтной техники малого класса.

Коленская фабрика долгие годы возглавлялась инженером-механиком Я. Ф. Архангельским[7], окончившим в 1874 году Императорское Московское Техническое Училище и проработавшим на ней 25 лет. Он оставил о себе добрую память среди рабочих Коленцевской фабрики, его ещё долгие годы помнили в с. Коленцах. Так в 1932 г. ветеран этой фабрики, И. А. Шавыкин, вспоминал: «Наиболее вредной для здоровья была работа на точильне. Здесь мелкая пыль постоянно висела в воздухе и ложилась слоем на все находящиеся там предметы. Из рабочих этого отделения редко кто доживал до старости – все умирали преждевременно от чахотки. В предупреждение таких последствий только за последнее время, при управляющем Архангельском, приняты были предохраняющие меры в виде устройства всасывающего вентилятора и др. При том же управляющем введены были разные технические улучшения в оборудование фабрики, урегулирован был рабочий день в норме 12 часов – от 6 часов утра до 6 часов вечера и это оставило по нём добрую память среди старожилов рабочих»[8]. А в 1940 г. другой ветеран Коленцевской фабрики Е. И. Сомов сообщал, что «в 1883 г. была пущена турбина, построенная инженером Архангельским. Им же были завезены на фабрику заграничные машины, предназначенные для изготовления игл. Во время разлива р. Прони и ремонта турбины машины фабрики приводились в движение паровым двигателем (последние годы существования). С 1883 г. также были введены паровое отопление, вентиляторы, водопровод»[9].

Хозяйственный и технологический опыт, полученный в должности управляющего Коленцевской игольной фабрикой, а также опыт работы чиновника в оценочно-статистическо-экономическом отделении Рязанской губернской управы привёли Я. Ф. Архангельского в условиях начавшегося экономического подъёма 1911-1912 гг. к новому промышленному проекту – созданию нового игольного предприятия в самом центре губернии – г. Рязани. Публикуемые документы показывают механизм учреждения новых промышленных предприятий в 1910-х годах. Мы ви-

дим, что в отличие от конца XIX – начала XX в., когда уставы промышленных предприятий утверждались либо самим Государем Императором, либо Министром Внутренних Дел, вопросы учреждения рязанских городских предприятий находились в ведении Рязанской Городской Управы. Далее Управа передавала копии фирменного договора об учреждении торгового дома «Рязанское игольное торгово-промышленное товарищества» в Министерство торговли и промышленности. О том, что новое промышленное предприятие действительно вступило в строй и выпускало игольную продукцию, свидетельствует дело ГАРО об установке парового котла в период с 25 августа 1912 по 21 мая 1913 г.[10] Последнее упоминание о Рязанском игольном торгово-промышленном товариществе мы находим в списке промышленных предприятий Рязанской губернии 1919 года. Публикуемые документы вводят в научный оборот новое промышленное предприятие периода промышленного подъёма 1911-12 гг. и показывают связь с традиционным для данного региона производством, ранее существовавшим на посессионной основе.

**Дело Рязанской городской управы, Отделения первого:** «Переписка об учреждении С.Петербургской I-й гильдии купчихою Ф. З. Цалкиной и инженер-механиком Я. Ф. Архангельским товарищества [на вере] под фирмою «РЯЗАНСКОЕ ИГОЛЬНОЕ ТОРГОВО–ПРОМЫШЛЕННОЕ ТОВАРИЩЕСТВО». Началось 21 апреля 1911 г., кончилось 22 апреля 1911 г.

**Л. 2.** Учредителей товарищества на вере под фирмою «Рязанское игольное торгово-промышленное товарищество» – С.Петербургской 1-ой гильдии купчихи Фрейды Залмановны Цалкиной и инженер-механика Якова Фёдоровича Архангельского

**Прошение**

Представляя при сём подписку и составленную на основании 59 и 60 стт. уст. торг. Изд. 1903 г. выписку из фирменного договора для открытия Торгового Дома на правах товарищества на вере под фирмою «Рязанское игольное торгово-промышленное товарищество», засвидетельствованного у Московского нотариуса Жеребкова 23 марта и 18 апреля сего 1911 года по реестру за №№ 2440 и 2945 имеем честь покорнейше просить Городскую Управу выдать нам удостоверение в том, что выписка из означенного договора в Управе заявлена.

***1911 года апреля 18 дня. – Учредители и полные товарищи Рязанского игольного торгово-промышленного товарищества Ф. Цалкина и инженер-механик Яков Фёдорович Архангельский.***

Я, нижеподписавшийся, удостоверяю, что предстоящие подписи на этом прошении сделаны собственноручно, в присутствии моём Николая Алексеевича Жеребкова, Московского Нотариуса, в конторе моей Тверской части, 3-его уч. по Театральному проезду, в доме под № 2, лично мне неизвестными: С.-Петер [**Л. 2 об.**] бургскою 1 гильдии купчихою Фрейдою Залмановною Цалкиною и инженер-механиком Яковом Федоровичем Архангельским, живущими: 1[я] – в Москве, Яузской части, 1 участка на Чистых прудах, по Лобковскому переулку, в доме под № 5, а 2[й] – в г. Рязани, по Никольской улице, в доме Архангельской, представившими в удостоверение своей самоличности паспортные книжки, выданные: г. Цалкиной – из С.-Петербургской купеческой управы 12 февраля 1901 г. за № 148 и г. Архангельскому из Пронского Уездного Полицейского Управления 14 сентября 1895 г. за № 111.

1911 года апреля 18 дня. По реестру № 294?.

***Московский нотариус НАЖеребцов***
Печать нотариуса

**Л. 3.** Тысяча девятьсот одиннадцатого года апреля восемнадцатого дня мы, ни-

жеподписавшиеся, даём сию подписку в том, что в торговом доме нашем в образе Товарищества на вере под фирмою «Рязанское Игольное Торгово-промышленное Товарищество» кроме нас, С.-Петербургской первой гильдии купчихи Фрейды Залмановны Цалкиной и инженер-механика Якова Фёдоровича Архангельского, никто другой на правах полного товарища не участвует. Содержание ст. ст. 1200 и 1201 улож. об наказ. нам известно и о каждой перемене в нашем Товариществе обязуемся немедленно заявлять Рязанской Городской Управе. Главная контора товарищества будет находиться в Рязани, в других городах могут быть открываемы отделения. Управление и распоряжение всеми делами товарищества принадлежит обоим товарищам вместе. В частности заведывание коммерческой и торговой частью дела возлагается преимущественно на Фрейду Цалкину или её заместителя, заведывание же технической частью, технический надзор за внутренним распорядком на фабрике преимущественно на г. Архангельского. Наём и отказ рабочим и мелким служащим на фабрике возлагается на г. Архангельского. Продажа изделий Товарищества, продажа и покупка товара, материала, машин, строений, установление рабочей платы и всем служащим, наём и отказ главного бухгалтера, управляющих, агентов, приказчиков, артельщиков, открытие и закрытие кредита, словом все сделки, как торговые, так и по фабрике, совершаются с согласия обеих сторон. Подписывать от имени фирмы все векселя, доверенности, чеки, всякого рода обязательства, ставить на векселях бланки, делать на них надписи, как полные, так и безоборотные, передавать исполнительные листы в собственность, получать денежную корреспонденцию, открывать кредиты, как в Государственном Банке, его конторах и отделениях, так и в частных банках и у частных лиц, совершать купчие крепости и иные крепостные акты, обязываться неустойками должны совместно Фрейда Цалкина или её заместитель и г. Архангельский. Простую и заказную корреспонденцию, а также и посылки вправе получать каждый из товарищей. Основной капитал Торгового Дома определяется в двадцать четыре тысячи рублей, из коих десять тысяч рублей вносит Фрейда Цалкина, четыре тысячи рублей – Яков Архангельский, пять тысяч рублей – вкладчица, жена коллежского советника Эстер Израилевна Цалкина и пять тысяч рублей – вкладчица, жена С.-Петербургского первой гильдии купеческого сына Ривка Абрамовна Цалкина. Торговые документы обязуемся выбирать своевременно. При этом заявляем, что никто из нас на правах полных товарищей в других торговых домах не состоит.

**Л.3 об.** С. – Петербургская первой гильдии купчиха Ф. Цалкина

Инженер–механик Яков Фёдорович Архангельский

Нотариальное заверение аналогично на Л.2–Л.2 об. «По реестру № 2949».

**Л. 4.** ***Выписка из договора, засвидетельствованного у Московского Нотариуса Жеребкова***

23 марта и 18 апреля сего 1911 года по реестру за №№ 2440 и 2945 об учреждении С.–Петербургскою первой гильдии купчихою Фрейдою Залмановною Цалкиною и инженер-механиком Яковом Фёдоровичем Архангельским в городе Рязани товарищества на вере под фирмою «Рязанское игольное торгово-промышленное товарищество» для производства и торговли игольным товаром.

1) Род товарищества – полное или на вере?

**Товарищество на вере.**

2) Имя, отчество, прозвание, жительство и звание всех товарищей и вкладчиков, которые сами того пожелают.

**Учредители: С.-Петербургская первой гильдии купчиха Фрейда Залма-**

**новна Цалкина и инженер-механик Яков Фёдорович Архангельский и Вкладчики: жена Коллежского Советника Эстер Израилевна Цалкина и жена С.– Петербургского первой гильдии купеческого сына Ривка Абрамовна Цалкина, живущие: 1я – в Москве, Яузской части, 1 участка, на Чистых прудах, по Лобковскому переулку, в доме № 5, 2й – в Рязани, по Никольской улице, в доме Архангельской, 3я – в г. Иваново-Вознесенске, Песках, доме Скарынина, 4я – в г. Лодзи, наследница, дом №21**

**Л. 4 об.**

3) Подпись и печать тех товарищей, которые уполномочены непосредственноправить и распоряжаться делами.

**Учредители и полные товарищи Рязанского Игольного Торгово-Промышленного Товарищества Ф. Цалкина Я. Архангельский**

Оттиск печати (скорее штампа) с надписью: «Рязанское Игольное Торгово-Промышленное Товарищество»

Далее идёт нотариальное заверение подписей Цалкиной и Архангельского, аналогично выше. «По реестру № 4947».

4) Количество капитала, составленного товарищами, а также капитала, вносимого вкладчиками.

**Складочный капитал товарищества определяется в двадцать четыре тысячи рублей, из коих десять тысяч рублей вносит учредительница Фрейда Цалкина, четыре тысячи рублей – учредитель Яков Архангельский, пять тысяч рублей – вкладчица Эстер Цалкина и пять тысяч рублей – вкладчица Ривка Цалкина**

**Л. 6.** Рязань, апреля 1911 года

Милостив. Госуд.!

Честь имею известить Вас, что учреждаем в городе Рязани Товарищество на вере под фирмою «Рязанское игольное торгово-промышленное Товарищество» для производства игол и торговли ими.

С.– Петербургская первой гильдии купчиха Фрейда Залмановна Цалкина и инженер–механик Яков Фёдорович Архангельский будут состоять полными товарищами, а жена коллежского советника Эстер Израилевна Цалкина и жена С. – Петербургского первой гильдии купеческого сына Ривка Абрамовна Цалкина – вкладчиками.

Складочный капитал товарищества определяется в двадцать четыре тысячи рублей.

Управление и распоряжение всеми делами Товарищества принадлежит обоим товарищам вместе.

Подписывать от имени фирмы векселя, доверенности, **[Л. 6 об]** чеки, всякого рода обязательства, ставить на векселях бланки, делать на них надписи как полные, так и безоборотные, получать денежную корреспонденцию, обязываться неустойками должны совместно Фрейда Цалкина или её заместитель и г. Я. Архангельский.

С совершенным почтением Рязанское игольное торгово-промышленное товарищество.

По открытии дела обязуемся немедленно оповестить циркулярно Купечество и Банковские учреждения. Рязанское игольное торгово-промышленное товарищество: члены фирмы Я. Архангельский, Ф. Цалкина.

**Л. 7.** 1911 года апреля 21 дня. Городская Управа заслушав заявление учредителей товарищества на вере под фирмою «Рязанское игольное торгово-промышленное товарищество» С. – Петербургской 1-й гильдии купчихи Фрейды Залмановны Цалкиной и инженер-механика Якова Фёдоровича Архангельского об учреждении ими в г. Рязани торгового дома на правах товарищества на вере под фирмою «Рязан-

ское игольное торгово-промышленное товарищество» постановила: препроводить копию с договора об открытии названными лицами торгового дома в Министерство торговли и промышленности.

**Городской голова: НКЯк……..**
**Члены управы: три подписи (одна читается как «М. Турбин)**
**За делопроизводителя: М. Семенов**

**Л. 8.** 22 апреля Учредителям товарищества на вере под фирмою № 2401 «Рязанское игольное торгово-промышленное товарищество» С.– Петербургской 1-й гильдии купчихе Фрейде Залмановне Цалкиной и инженер-механику Якову Фёдоровичу Архангельскому

Городская Управа честь имеет уведомить Вас, что заявление об учреждении Вами в г. Рязани торгового дома на правах товарищества на вере под фирмою «Рязанское игольное торгово-промышленное товарищество», Управою получено и сего числа отношением за № 2402 с препровождением копии с договором об открытии названного дома сообщено о сем в Министерство торговли и промышленности.

***Городской голова***

С левого края листа надпись: «Отношение за № 2402 получил С.– Петербургский 1-й гильдии купеческий сын Лазарь Цалкин».

**Л. 9.** Рязанская Городская Управа
В Министерство торговли и промышленности

Апреля 22 дня 1911 г.
№ 2402
г. Рязань

На основании статьи 61-й, т. XI, ч. 2-й устава Торгового издания 1903 года – Городская Управа имеет честь препроводить при сем в Министерство торговли и промышленности копию с выписки договора Торгового Дома на вере под фирмою «Рязанское игольное торгово-промышленное товарищество» Ф. З. Цалкиной и Я. Ф. Архангельского, а равно копию с подписки, данной 18 апреля сего 1911 года товарищами фирмы.

**Городской Голова**
**За делопроизводителя**

**ГАРО. Ф. 19. Оп. 1. Д. 1923. Подлинник. Машинопись.**

## *ПРИМЕЧАНИЯ*

[1] №3411. – 8 августа 1719 г. О пошлинах с иностранных игл // ПСЗ. – Т. V. – С. 727; №4006. – 11 мая 1722 г. О привилегии компанейщикам игольных заводов // ПСЗ. – Т. VI. – С. 676-677; №4839. – 28 февраля 1723 г. О запрещении ввозить в Россию из чужих краёв иглы // ПСЗ. – Т. VII. – С. 572-573.

[2] Истьинский завод и Коленская игольная фабрика акционерного общества русского рельсового производства (группа IV) – С.186 // Иллюстрированное описание Всероссийской художественно-промышленной выставки в Москве 1882 года (Альбом 179 рисунков и 16 портретов). Издание Германа Гоппе. СПб, Москва, 1882. – 342 с.; Истьинский завод и Коленская игольная фабрика акционерного общества русского рельсового производства. М.: Типо-Литография Жаркова, 1882. – 4 с.

[3] Тихомиров Евг. Родословная иглы // Былое. – 1994. – №2. – С. 15. – Былое – [приложение к газете «Деловой мир»-«Business world»].

[4] **Список фабрик и заводов Европейской России. – СПб: Типография В. Киршбаумана, 1903. – (Министерство финансов).** См. С. 308: Общ. Истьинских метал. и мех. зав. Коленская игольн., булавочн., канатная фабр. и мельн. (осн. 1716 г.) Пронск. у., Столпянской вол., с. Коленец. Выраб. игол на 73 800 р., канаты проволоч., булав. и спицы вязальн. Год. производительность 81, 800 р. Чис. раб. 321.

[5] **Фабрично–заводскія предприятия Российской империи** под наблюдением Редакционного Комитета, состоящего из членов Совета Съездов Представителей Промышленности и Торговли составил **инженер Л. К. Езіоранский. –** СПб, декабрь 1909 г. Издание Торгового Дома А. Срока и К°, Т-во «Справочник» в СПб, отпечатано в типографии Н. П. Зайндмана под фирмою «В. Безобразов и К°». Год издания первый, Совет съездов Представителей промышленности и торговли. См. №1653. Истьинских механических и металлургических з-дов, О-во, игольная ф-ка. Год основания: 1716. Местонахождение з–да: Пронский у., Столпянская вол., с. Коленец. Число раб.: 321. Изделия: проволочные канаты, булавки, спицы, вязальные иглы. Годовое произв.: 81. 800 р.

[6] **Список промышленных предприятий Рязанской губернии (на 1 января 1919 г.).** Составил управляющий промышленным отделом Ф. Г. Горбачик. (Ряз. Губ. Сов. Нар. Хоз.). – Типография «Труд» в Рязани, 1919. См. С. 8: Раздел III. Металлообрабатывающие предприятия

23. Игольный завод Архангельского. г. Рязань.
24. Игольный завод И. М. Кона. с. Коленцы Пронского уезда

[7] **Архангельский Яков Фёдорович** окончил ИМТУ (Императорское Московское Техническое Училище) в 1874 г., инженер–механик. С 1875 г. – управляющий Коленцевской игольной фабрики (по состоянию на 15 июня 1900 г.)[11]. В 1900 г. – член-учредитель Рязанского технического кружка (устав утверждён 10 июля 1902 г. Товарищем Министра Внутренних Дел П. Дурново, однако кружок не состоялся)[12]. По поручению Рязанской губернской земской управы в 1901 г. составил «Общія соображения относительно оценок промышленных заведений Рязанской губернии» (машинописный текст – 59 с.)[13]. В дальнейшем – инженер по оценке фабрик и заводов Рязанской губернской земской Управы. Автор-составитель книги «Общие основания оценки промышленных заведений и предприятий Рязанской губернии: рудников, копей, карьеров, мануфактур, фабрик, заводов, ремесленных заведений и дорог». (Составлены применительно к Высочайше утверждённым 8 июня 1893 года правилам оценки недвижимых имуществ для обложения земскими сборами). – Рязань: Типография Н. В. Любомудрова, 1906. – (Рязанское губернское земство). Составлена инженером-механиком Я. Ф. Архангельским при участии инженера-механика Д. И. Любомирова. Предисловие к этой книги подписано Я. Ф. Архангельским 30 ноября 1905 года. В 1911 и 1912 гг. являлся заведующим оценкой фабрик и заводов в оценочно-статистическо-экономическом отделении Губернской земской управы, потомственный почётный гражданин, проживал – ул. Никольская (ныне ул. Павлова), собств. дом, № 20. Его начальником по работе был зав. отделением – дворянин Семён Пафнутьевич Середа, социал–демократ, в дальнейшем – большевик, в 1930 г. нарком земледелия РСФСР. По данным: Рязанский адрес-календарь. 1911 год. – Рязань: Губернская типография, 1911. – 183. – С. 133.; Рязанский адрес–календарь. 1912 год. – Рязань: Губернская типография, 1912. – 881 с. – С. 132. Но уже в 1914 г. он среди сотрудников отделения не значится согласно Памятной книжке Рязанской губернии 1914 года. – Рязань: Губернская Типография, 1914. – С. 70.

[8] Шавыкин И. А. Металлургические фабрики и заводы на реке Проне (историко-бытовой очерк). – Рязань, 1932. (рукопись) // НА РИАМЗ. – № 638. – С. 22.

[9] Дневник и материалы экскурсии учащихся 16-ой средней школы в Истье-Коленцы-Столпцы 6-13 июля1940 г. «К истокам рязанской промышленности» // НА РИАМЗ. – №1206. – Л. 12.

[10] Фонд Старшего фабричного инспектора Рязанской губернии (1894-1918 гг.). Дело об установке парового котла на игольной фабрике Рязанского игольного торгово-промышленного Товарищества. 25 августа 1912 – 21 мая 1913 г. (3 л.) // ГАРО. – Ф. 126. – Оп. 1. – Д. 157.

[11] По заявлению служащих игольной фабрики Общества Истьинских механических и металлургических заводов по поводу неуплаты им жалованья в течение четырёх месяцев // ГАРО. – Ф. 5. – Оп. 2. – Д. 2265. Стол 1, Дело канцелярии рязанского губернатора. Началось 24 мая 1900 г. Решено 2 октября 1900 г. на 36 л. См. список служащих Коленской игольной фабрики на 1 июля 1900 г. Под №1 Архангельский Я. Ф. Должность – управляющий. Месячная оплата – 400 руб.

[12] Дело по прошению инженера-механика Левонтина об утверждении устава Рязанского технического кружка // Ф. 5. – Оп. 3. – Д. 3786. Началось 1 октября 1900 г. Решено 15 июня 1902 г.

[13] Дело о производстве оценок промышленных заведений Рязанской губернии, 1901 г. // ГАРО. – Ф. 29. – ОП. 314. – Д. 1.

***Сокращения:***

**ГАРО** – Государственный архив Рязанской области,

**НА РИАМЗ** – Научный архив Рязанского историко-архитектурного музея-заповедника.

**КОЛОМЕНСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ИНСТИТУТ**

УДК 159.9 + 37.015.3
ББК 88.56 + 88.4
Социальная психология, практическая психология образования

ПСИХОЛОГИЯ

# ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ФУНКЦИОНАЛЬНО ДЕЕСПОСОБНЫХ СЕМЕЙ В УСЛОВИЯХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ

**Кандидат педагогических наук Т. И. Бонкало**

***Статья посвящена проблеме совершенствования работы психолога образования с семьями учащихся. Автором предложена новая модель психологического сопровождения функционально дееспособных семей, обоснованы инновационные методы психологического вмешательства, раскрыты механизмы взаимодействия субъектов образовательного процесса по профилактике дисфункциональных отношений в семье каждого школьника.***

**Ключевые слова**
Психологическое сопровождение, психологическая поддержка, функционально дееспособная семья, эмоциональный потенциал семьи, психолого-педагогическое взаимодействие, дистантное психологическое воздействие

В последние годы актуализировались проблемы семьи, что обусловило интенсификацию процессов разработки и внедрения авторских программ, нацеленных на совершенствование деятельности психологов, психотерапевтов и других специалистов по оказанию комплексной медико – социально – психологической помощи семье, испытывающей определенные трудности в своей жизнедеятельности. В настоящее время наметилась устойчивая тенденция к увеличению служб помощи семье, расширению сети семейных консультаций, психолого-педагогических кабинетов, центров практической психологии и т.п. Однако большинство из них работают на коммерческой основе, что делает их услуги недоступными для социально незащищенных слоев общества.

Помимо этого, российское население в целом характеризуется низким уровнем психологической культуры. Испытывая определенные трудности в семейном взаимодействии, большинство российских граждан обращаются за помощью отнюдь не к психологу, а к родственникам, друзьям, знакомым, или, полагаясь на свой жизненный опыт и весьма специфические социально-психологические знания, отраженные в многочисленных пословицах и поговорках, опираясь на примитивные представления о сущности и закономерностях развития социально-психологических явлений, закрепленные в народных «мифах», они сами разрабатывают стратегию своего поведения с целью разрешения возникшей трудной жизненной ситуации. Реальность такова, что психологическая неграмотность большинства

российского населения, низкий уровень их психологической культуры диктуют необходимость пересмотра концептуальных и методологических основ профессиональной деятельности практического психолога, переориентации его с позиции обслуживания только тех клиентов, которые сами осознали необходимость в психологическом вмешательстве, на позицию возможности и целесообразности организации массовой работы с семьями. В настоящее время назрела острая необходимость в создании единой системы социально-психологической помощи семье, с четким определением ее элементов, функций, содержания и направленности деятельности каждого ее звена, способов и средств привлечения семей к взаимодействию со специалистами. Причем, в условиях кризисного состояния современной российской семьи такая помощь должна быть не только откликающейся, но и предупреждающей, предваряющей формирование и развитие дисфункциональных отношений в каждой семье.

Думается, что оказывать такую помощь может и должна школа, ведь с момента достижения ребенком школьного возраста он, члены его семьи и работники образовательного учреждения вступают в вынужденную, довольно продолжительную специфическую социальную связь. От того, на каких принципах будет построена эта связь, какие взаимоотношения будут лежать в ее основе, каким содержанием она будет наполнена, напрямую зависит эффективность решения основной задачи, стоящей перед каждым образовательным учреждением, – это создание оптимальных условий для реализации личностного потенциала каждого учащегося, для его нормального физического, психического и социального развития.

Наметившийся переход образовательной парадигмы от знаниецентрической к личностно-ориентированной повлек за собой и изменение конечной цели функционирования образовательных учреждений – это формирование высоконравственной и творчески активной личности, способной самостоятельно мыслить и принимать адекватные решения в ситуации выбора.

Достижение намеченной цели возможно при реализации в школе двух основных подходов: 1) индивидуального, т.е. учет индивидуального опыта ребенка, его психологических особенностей, и 2) средового, т. е. создание специфической образовательной среды как оптимального условия для жизни и развития каждого учащегося.

На наш взгляд, успешная реализация этих двух подходов требует обязательного учета особенностей функционирования семейной системы, специфики детско-родительских отношений, характера психологического климата в семье каждого школьника. Без позитивной и оптимальной семейной ситуации достижение конечной цели деятельности образовательного учреждения, продиктованной потребностями современного общества, не представляется возможным. Сейчас уже не вызывает сомнений тот факт, что нет ни одного психологического или социального аспекта поведения детей и подростков, который не зависел бы от семейных условий в настоящем или прошлом.

Однако, несмотря на то, что семья признана фундаментом формирования личности ребенка, вопросы психологического сопровождения каждой семьи, профилактики возможных нарушений в семейном функционировании, оказания своевременной и действенной психологической помощи семье остаются наименее изученными.

В современных условиях, когда еще не выработана единая концепция школьной психологической службы, психолог образования сам выстраивает модель своей профессиональной деятельности. Причем, работа с родителями в этой модели неизбежно приобретает характер фрагментарности и избирательности: 2-3 лек-

ции по психолого-педагогическому просвещению родителей, оказание консультативной и психотерапевтической помощи тем семьям, которые сами обратились к психологу, и психологическое вмешательство в отдельных частных случаях, когда дисфункциональные отношения в семье стали причиной деструктивного поведения учащегося.

Вместе с тем, в разработанных к настоящему времени теоретических моделях психологической службы образования большое место отводится не психокоррекции, не «тушению уже разгоревшегося пожара», а, напротив, профилактической деятельности. Так, В. Э. Пахальян системообразующим видом деятельности практического психолога образования рассматривает именно психопрофилактику [5]. И. В. Дубровина среди задач школьной психологической службы в качестве главной выделяет задачу создания благоприятного для развития ребенка психологического климата и оказание своевременной психологической помощи детям и взрослым [3]. На важную и решающую роль профилактической деятельности практического психолога указывают и такие исследователи, как Л. М. Фридман, М. Р. Битянова, А. А. Реан, Ж. Годфруа, М. А. Степанова, В. А. Иванников и др. В. А. Иванников, в частности, подчеркивает, что помощь ребенку – это прежде всего работа с его семьей [4].

На наш взгляд, такая работа должна реализовываться в двух основных направлениях: 1) оказание помощи семье в решении уже возникших и объективно существующих проблем; 2) профилактика возникновения нарушений в функционировании каждой семейной системы.

Исходя из предложенной и обоснованной в предыдущей статье классификации семей [2], можно выделить две модели деятельности практического психолога при оказании социально-психологической помощи семье каждого школьника: 1) психологическая поддержка проблемных семей; 2) психологическое сопровождение функционально дееспособных семей.

Под психологическим сопровождением функционально дееспособных семей мы понимаем систему деятельности всех субъектов школьного образовательного процесса, координируемую практическим психологом и направленную на поддержание актуального состояния каждой семьи, имеющей объективные предпосылки к нормальному функционированию, профилактику возможных нарушений в семейном взаимодействии, а также развитие способностей членов семьи четко и дифференцированно выполнять свои функции, ориентированные на взаимное удовлетворение потребностей друг друга.

В сущности, психопрофилактика сводится к реализации таких форм, методов и средств психологического вмешательства, которые усиливали бы защитные механизмы нормального функционирования и ослабляли бы имеющиеся у него «факторы риска».

Многолетние исследования, направленные на выявление закономерностей и логики развития семейных отношений, позволяют говорить о том, что как защитные факторы, так и «факторы риска» семейного функционирования связаны прежде всего с характером и типом коммуникационной системы семьи. Степень семейной дисфункции находится в прямой зависимости от уровня нарушений в системе внутрисемейной коммуникации. Следовательно, оптимизация коммуникационных процессов в семье должна стать одним из приоритетных направлений в работе с функционально дееспособными семьями.

Для реализации этого направления и выработки его конкретного содержания, для определения способов и путей оптимизации коммуникационных процессов в семье было проведено исследование, целью которого стало выявление объективных факторов, снижающих способность семьи к гармоничному внутрисемейному

общению. В исследовании приняли участие 94 специально отобранные семьи, имеющие все предпосылки для нормального функционирования. Среди испытуемых семей 38,29% составили группу, характеризующуюся низким уровнем функциональной дееспособности, 44,68 % - средним, и только 17,02% семей были отнесены к группе, характеризующейся оптимальными семейными взаимоотношениями. В связи с тем, что во многих современных социологических исследованиях в качестве основного фактора, обусловливающего развитие дисфункций в семье, рассматривается резкое снижение уровня жизни, был проведен сравнительный анализ социально-экономического и материального положения испытуемых семей с уровнем их функциональной дееспособности. Было установлено, что данные показатели не имеют достоверно существующей взаимосвязи. Материальные трудности лишь обнажают дисфункции в семье; они являются внешними раздражителями и источниками конфликтов преимущественно в семьях низкого уровня функциональной дееспособности, для которых характерны опосредованный активный или смешанный типы коммуникационной системы, низкий уровень муж-супружеской прогностической эмпатии, что свидетельствует о неспособности таких семей противостоять нежелательным воздействиям окружающей среды.

Поскольку тип коммуникационной системы семьи проявляется в процессе совместной жизнедеятельности ее членов, был проведен анализ образа жизни исследуемых семей, результаты которого позволяют сделать следующие выводы:

- во-первых, досуг современной российской семьи не отличается своим разнообразием: это обычный просмотр телепередач, посещение гостей и пассивно-развлекательный отдых. Скука, различная степень неудовлетворенности, нервно-психические перегрузки – все это следствие пассивности и инертности семейной жизни, отсутствия в ней эмоционально ярких впечатлений, общих интересов и стремлений;

- во-вторых, существует значимая корреляция между характером семейного досуга и типом коммуникационной системы семьи ($r = 0,752$, $p<0,01$). Чем чаще члены семьи заняты общим делом, чем больше у них общих интересов и стремлений, тем выше их уровень знания о личностных особенностях друг друга, тем легче им достичь взаимопонимания в межличностном общении;

- в-третьих, в основе выбора семьями таких видов совместного отдыха, как посещение гостей и пассивно-развлекательных учреждений, выезд на увеселительные мероприятия за город, в качестве привычного проведения свободного времени, лежит стремление ее членов снять нервно-психическое напряжение, вызываемое их социальной жизнью. Ощущение отдыха наступает в результате удовлетворения высшей социальной потребности человека – потребности в гармоничном межличностном общении, возможность которого обусловлена общей позитивной эмоциогенной ситуацией, вызывающей адекватные эмоциональные состояния у каждого члена семьи. Ситуативные эмоциональные состояния фильтруют восприятие членами семьи личности друг друга и мотивируют их действия, направленные друг другу, определяя тем самым общий характер ситуативного внутрисемейного общения и обусловливая наличие или отсутствие в нем коммуникативных проблем.

Таким образом, психологическое сопровождение функционально дееспособных семей представляет собой систему деятельности всех субъектов образования, основными направлениями которой являются:

1. Изменение или поддержание характера коммуникационной системы семьи посредством развития ее эмоционального потенциала. Реализация этого направ-

ления предполагает решение следующих задач: оптимизация в семье процесса взаимного познания, исправление искаженного представления членов семьи о личности друг друга; совершенствование навыков совместного обсуждения и решения проблем; развитие у членов семьи способности к эмпатии; формирование и поддержание общих для всех членов семьи интересов и стремлений. Решение обозначенных задач осуществляется посредством создания для семьи новых сфер общения, новых видов совместной деятельности, в основе которых лежит общая позитивная эмоциогенная ситуация.

2. Помощь семье в преодолении нормативных кризисов развития. На наш взгляд, задачи психологического сопровождения функционально дееспособных семей связаны также со стадиями развития семьи как системы. Поскольку в жизненном цикле семьи выделяются стадии, связанные с возрастными особенностями ребенка, задачи реализации этого направления должны в значительной мере определяться наличием в семье детей младшего школьного, подросткового или юношеского возраста.

3. Профилактика нарушений семейного воспитания нацелена на оказание своевременной помощи родителям в воспитании собственных детей и в реализации их родительского потенциала. Данное направление осуществляется посредством решения следующих задач: формирование и развитие социально-психологической компетентности родителей; повышение уровня их психологической культуры; поддержание или коррекция родительского отношения; нормализация детско-родительского взаимодействия.

На наш взгляд, обозначенные направления составляют основное содержание деятельности образовательного учреждения по психологическому сопровождению функционально дееспособных семей.

Наиболее сложным и во многом дискуссионным вопросом является вопрос о методологии и методах психологического сопровождения. В условиях работы в школе одного психолога реализация идеи психологического сопровождения семьи каждого учащегося с помощью использования известного в настоящее время арсенала психологических практик не представляется возможной. На наш взгляд, целесообразным было бы, если классное руководство в школе осуществляли практические социальные психологи: они могли бы стать своеобразными «домашними психотерапевтами» каждой семьи. В современной же школе приоритетная роль в контактах с родителями принадлежит педагогам. И именно им чаще, чем психологам, приходится беседовать с родителями о проблемах и успехах их детей; именно они чаще, чем психологи, вступают во взаимодействие с семьями школьников; именно им чаще, чем психологам, приходится решать самые разнообразные социально-психологические задачи как на уроке, так и во внеурочное время. При этом, в силу сложившейся системы высшего профессионального образования, педагоги не обладают достаточной компетентностью в вопросах психологии семьи и тем более семейного консультирования. Неквалифицированная помощь педагога, его «советы» могут привести к самым необратимым последствиям, о чем не раз свидетельствовали случаи из практики. До сих пор в массовых школах педагоги в контактах с родителями используют те методы, которые были разработаны еще в годы тоталитарного режима, когда семья рассматривалась только как помощник школы, когда родителям предписывалось безоговорочное подчинение педагогическим работникам, а факт влияния семейной ситуации на развитие личности ребенка просто игнорировался. Нравоучительные лекции, морализованные беседы, жалобы на нерадивых учеников, обвинения родителей в неграмотном воспитании, записки с негативной информацией о ребенке, бесконечные «вызовы»

в школу – все это до сих пор характерно для учреждений образования.

В связи с острой потребностью в психологизации методов взаимодействия школы и семьи были разработаны и экспериментально обоснованы инновационные способы психологического сопровождения функционально дееспособных семей.

Создание новых сфер общения, например, предполагает использование как непосредственных, так и опосредованных методов психологического вмешательства. Среди последних необходимо выделить метод дистантного психологического воздействия. Сущность данного метода заключается в том, что психолог разрабатывает серию специфических домашних заданий, которые учитель – предметник предлагает своим ученикам. Содержание домашних заданий должно быть различным и определяться конкретными проблемами семьи, но выполнение таких заданий обязательно предполагает создание в семье определенной эмоциогенной ситуации, обусловливающей активизацию процессов взаимного познания членов семьи, оптимизацию внутрисемейной коммуникации и достижение целей того или иного задания. В результате то, что кажется членам семьи спонтанным, оказывается тщательно спланированным психологом. Выполнение домашнего задания анализируется и впоследствии обязательно обсуждается при встрече с членами семьи. Такой анализ служит основой дальнейшего планирования фронтальных, групповых и индивидуальных форм психологического вмешательства.

Реализация метода дистантного психологического воздействия возможна при условии высокого уровня развития коммуникативной и социально-психологической компетентности учителя. Поэтому практическая деятельность психолога образования по психологическому сопровождению функционально дееспособных семей предполагает организацию специфической работы с педагогическим коллективом школы. Такая работа должна иметь практико-ориентированную направленность и включать в себя все виды деятельности практического психолога: психодиагностику (выявление уровня сформированности у педагогов готовности к реализации новых методов взаимодействия с семьями учащихся), психокррекцию (изменение директивных установок педагогов в контактах с родителями), индивидуальное и групповое консультирование (разрушение педагогических стереотипов), психологическое просвещение (формирование психологических знаний и практических навыков реализации психотерапевтической и коммуникативной функций учителя в работе с семьей).

## *ПРИМЕЧАНИЯ*

1. Битянова, М. Р. Организация психологической работы в школе / М. Р. Битянова. – М.: Совершенство, 1998

2. Бонкало, Т. И. Коммуникационная система семьи как детерминанта ее функциональной дееспособности / Т. И. Бонкало // Российский научный журнал. – 2009. – № 1. – С. 115 – 121.

3. Дубровина, И. В. Школьная психологическая служба / И. В. Дубровина. – М.: Педагогика, 1991.

4. Иванников, В. А. Задачи практической психологии в комплексной службе помощи детям / В. А. Иванников // Вопросы психологии. – 2005. – № 1. – С. 51 – 56.

5. Пахальян, В. Э. Каким должен и каким может быть психолог, работающий в системе образования / В. Э. Пахальян // Вопросы психологии. – 2002. – № 6. – С. 103 – 113.

**САНКТ-ПЕТЕРБУРГСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ МЕДИЦИНСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ ИМЕНИ АКАДЕМИКА И. П. ПАВЛОВА**

УДК 159.9
ББК 88.4
Психология

психология

# ВНУТРЕННЯЯ КАРТИНА БОЛЕЗНИ И КАЧЕСТВО ЖИЗНИ БОЛЬНЫХ С ТЕРМИНАЛЬНОЙ ПОЧЕЧНОЙ НЕДОСТАТОЧНОСТЬЮ

**Кандидат психологических наук И. А. Васильева**

***В статье представлены результаты исследования внутренней картины болезни и качества жизни больных с терминальной стадией хронической болезни почек, находящихся на лечении гемодиализом. Поднимается вопрос о соотношении понятий «внутренняя картина болезни» и «качество жизни, связанное со здоровьем». На примере пациентов с терминальной почечной недостаточностью анализируется связь показателей качества жизни и внутренней картины болезни. Даются рекомендации, направленные на оптимизацию взаимодействия врача и пациента с хронической соматической патологией.***

**Ключевые слова**
Внутренняя картина болезни, качество жизни, терминальная почечная недостаточность, гемодиализ

Новейшие технологии заместительной почечной терапии – гемодиализ (ГД), перитонеальный диализ, трансплантация почки – позволили увеличить продолжительность жизни некогда обреченных больных с терминальной почечной недостаточностью на двадцать и более лет. В конце прошлого столетия на заместительной почечной терапии в мире находилось около полутора миллионов человек, и большая часть их (69%) – на ГД [14]. Хроническая болезнь почек в её терминальной стадии, будучи типичным хроническим заболеванием, вместе с тем уникальна в силу специфики лечения. Можно сказать, что формируется новая, «искусственная» форма жизни [11], поддерживаемая очищением крови больного от токсических продуктов обмена веществ во время сеансов ГД. Есть пациенты, у которых длительность жизни на диализе превышает длительность жизни до диализа.

Однако терминальная почечная недостаточность и лечение ГД сопряжены с витальной угрозой, приводят к серьёзным изменениям в жизни человека – физического, психологического и социального порядка. Пожизненный характер терапии, зависимость от аппарата «искусственная почка», необходимость проводить много времени на сеансах ГД, ограничение свободы передвижения, строгая диета, необходимость резко сократить потребление жидкости, инвалидизация, дефицит общения, изменение внешности – все это мощные стрессогенные факто-

ры, сопровождающие лечение ГД [1, 19]. Эффективная психокоррекционная работа с такого рода пациентами невозможна без знания внутренней картины болезни как совокупности представлений пациента о своем заболевании, его ощущений и переживаний в связи с болезнью, поведенческих реакций на заболевание и лечение. Понятие внутренней картины болезни было предложено для того, чтобы подчеркнуть возможность расхождения между представлениями больного о своем заболевании и объективными клиническими данными [5, 6]. Близки к нему по психологическому содержанию понятия «переживание болезни», «сознание болезни», «отношение к болезни» [3, 4, 8].

В последние десятилетия в отечественной и зарубежной литературе получил широкое распространение термин «качество жизни (КЖ), связанное со здоровьем» (health-related quality of life), под которым понимается удовлетворенность больного своим физическим, психическим состоянием и социальным функционированием. В медицинской литературе термин «качество жизни» был впервые использован Д. Р. Элкинтоном в 1966 году в журнале «Annals of the Internal Medicine» при обсуждении проблемы трансплантации органов [10]. Основным критерием эффективности терапии в те годы служила продолжительность жизни больных, или, пользуясь медицинской терминологией, время выживаемости. Однако становление гуманистического подхода выдвигает на первый план потребность дополнить традиционный подход к оценке результатов лечения, сфокусированный на продлении жизни и объективных показателях лечения, или, другими словами, на «количестве жизни», точкой зрения самого больного, мерой его удовлетворенности самочувствием и «качеством жизни» [12, 15].

Знание специфики КЖ больных с терминальной почечной недостаточностью позволяет составить представление о наиболее проблемных сферах жизни больного, которые могут в дальнейшем послужить «мишенями» для психокоррекционного воздействия. Наличие информации о КЖ пациента актуально не только для клинического психолога, но и для лечащего врача-нефролога. Внедрение категории КЖ в медицинский обиход явилось своего рода революцией, позволившей внести изменения в традиционную модель оказания медицинской помощи и вытекающие из неё патерналистские отношения «врач-больной». Опросники, оценивающие удовлетворенность больного различными сферами жизни, позволяют идентифицировать области, нуждающиеся в улучшении качества медицинской помощи, и, таким образом, предоставление медицинских услуг может быть оптимизировано за счет направляемого пациентом планирования и оценки их эффективности [9]. При этом высказывается мнение, что оценка пациента не менее важна и легитимна, чем оценка врача [13]. Прослеживание КЖ больного в процессе лечения способствует улучшению диалога между пациентом и лечащим врачом за счет обратной связи. Врач получает информацию о том, насколько полноценной, по мнению пациента, является его жизнь и чем именно он не удовлетворен, а у больного появляется чувство удовлетворенности от того, что его потребности «услышаны» и учитываются при назначении терапии. Кроме того, при оценке КЖ больного при помощи опросника могут выявляться такие обстоятельства в жизни пациента, которые ни врач, ни сам больной до того не замечали. Таким образом, КЖ – это весьма удобный ориентир, позволяющий реализовать на практике актуальный принцип медицины «лечить больного, а не болезнь».

Для клинического психолога опросники, предназначенные для оценки КЖ, – важное средство экспресс-диагностики, позволяющее оперативно составить представление о лимитированных возможностях пациента и соответственно о его наиболее актуальных потребностях. Здесь, однако, следует сделать оговорку о необ-

ходимости квалифицированного использования данных психологического обследования в соматической клинике. Тесное взаимодействие между клиническим психологом и лечащим врачом-интернистом является необходимым условием успешной работы. Специалист-психолог квалифицированно и вместе с тем доходчивой форме, с соблюдением этических принципов предоставляет врачу необходимую информацию о психологических особенностях пациента (включая сведения о качестве его жизни), разъясняет смысл полученных данных и обсуждает с врачом возможность и специфику их использования в лечебно-реабилитационном процессе. В тех случаях, когда в соматической клинике ставка психолога отсутствует, исследованием КЖ больных может заниматься психотерапевт или психиатр, прошедшие специализацию в области психодиагностики, с целью корректного проведения исследования и интерпретации данных. Эта оговорка сделана в связи с тем, что в последние годы исследованием связанного со здоровьем КЖ стали заниматься врачи самого широкого профиля, не имеющие специальной подготовки в области клинической психологии и математической статистики, и качество опубликованных работ по этой теме порой является весьма невысоким. А практическое использование данных о психологических особенностях пациента (включая качество его жизни) неспециалистом может нанести вред больному.

Целью настоящего исследования было выявить специфику внутренней картины болезни и КЖ больных с терминальной почечной недостаточностью, находящихся на лечении ГД, а также проанализировать вопрос о соотношении понятий «внутренняя картина болезни» и «качество жизни, связанное со здоровьем» на примере этих пациентов.

В целом было обследовано 753 больных, находившихся на лечении ГД, в возрасте от 16 до 73 лет. Распределение больных по возрасту, длительности хронической болезни почек и лечения ГД было нормальным. Средний возраст пациентов – 43,5±0,5 лет (M±m). Продолжительность хронической болезни почек в среднем составила 16,7±0,5 года (M±m), длительность лечения ГД – 53,3±1,7 месяцев (M±m). Мужчины составили 55% изученных больных.

Среди исследованных ГД пациентов преобладали лица с высшим образованием (39 %). 31% закончил среднюю школу. 29% имели среднее специальное образование и 1% – неполное среднее. 31% больных работал или учился, 14% находились на пенсии по возрасту, 55% не работали и не учились. 69% состояли в браке.

В исследовании применялся опросник SF-36 Health Survey [17, 18]. Методика относится к группе общих опросников для изучения связанного со здоровьем КЖ, применимых к пациентам с различными заболеваниями и к здоровым лицам, и часто используется в мировой практике. Адаптация методики, в которой нам довелось участвовать, была выполнена в соответствии с международными рекомендациями, в сотрудничестве с авторами оригинальной англоязычной версии[16]. Результаты оцениваются по восьми основным шкалам. Разброс баллов по каждой шкале – от 0 до 100. Чем выше балл, тем лучше КЖ. Методика включает следующие шкалы: Physical Functioning – физическое функционирование (ФФ), Role-Physical – ролевое физическое функционирование (РФФ) (характеризует влияние физического состояния на повседневную деятельность), Bodily Pain – интенсивность боли и влияние боли на повседневную деятельность (Б), General Health – общее состояния здоровья (ОЗ), Vitality – общая активность/энергичность (Э), Social Functioning – социальное функционирование (СФ), Role-Emotional – ролевое эмоциональное функционирование (РЭФ) (характеризует влияние эмоционального состояния на повседневную деятельность) и Mental Health – психическое здоровье (ПЗ). Кроме того, рассчитываются два интегральных показа-

теля КЖ, которые складываются из отдельных показателей опросника SF-36: Physical Component Summary – суммарный показатель физического здоровья (СФЗ) и Mental Component Summary – суммарный показатель психического здоровья (СПЗ). Суммарный показатель физического здоровья (СФЗ) интегрирует оценки шкал физического состояния, и в дальнейшем мы будем называть его также физической составляющей КЖ. Суммарный показатель психического здоровья (СПЗ), складывающийся из оценок общей активности, социального функционирования, влияния эмоционального состояния на повседневную деятельность и психического здоровья, будем также именовать психосоциальной составляющей КЖ.

Особенности внутренней картины болезни, формирующейся у пациентов в ситуации лечения хроническим ГД, изучались при помощи «Методики для психологической диагностики типов отношения к болезни» (ТОБОЛ), разработанной в лаборатории клинической психологии психоневрологического института им. В. М. Бехтерева [3]. Рассчитывались шкальные оценки, на основе которых диагностировались ведущие типы отношения к болезни. Также определялась принадлежность больного к одному из трех блоков, в которые шкалы опросника сгруппированы в соответствии с двумя критериями: «адаптивность - дезадаптивность» и «интер- интрапсихическая направленность».

При статистическом анализе данных степень соответствия параметров наблюдаемого статистического распределения нормальному оценивали с помощью критериев Колмогорова–Смирнова и Шапиро–Вилкса. Характеристики выборок представлены в виде частот, средних величин и стандартной ошибки среднего. Для оценки межгрупповых различий применяли t-критерий Стьюдента. Для выявления взаимосвязей между показателями использован коэффициент линейной корреляции Пирсона.

Настоящая работа является первым большим исследованием КЖ больных на ГД в России. Исследование проводилось в период с 1999 по 2005 гг. На рисунке 1 представлены средние значения показателей КЖ пациентов ГД и здоровых лиц. Сравнение со здоровыми лицами позволяет охарактеризовать влияние хронической болезни почек и лечения ГД на восприятие человеком своего состояния здоровья и жизни в целом, выявить наиболее проблемные сферы жизни. В качестве нормативных данных были приняты результаты исследования 2114 здоровых жителей Санкт-Петербурга, полученные А. А. Новиком и Т. И. Ионовой [7]. Показатели семи из восьми шкал опросника SF-36 у ГД пациентов достоверно ниже, чем у здоровых лиц. Так, значительно ниже нормы параметры всех шкал физического здоровья. Резко снижены способность к выполнению видов деятельности, связанных с физическими нагрузками (ФФ), – ходьба, подъем по лестнице, поднятие тяжестей и др., оценка общего состояния здоровья (ОЗ). Физическое состояние сильно ограничивает повседневную деятельность (РФФ). Выражен болевой синдром (Б). Удовлетворенность больных своим психическим состоянием и социальным функционированием также достоверно отличается от нормы. У ГД пациентов ниже, чем у здоровых лиц, общая активность, энергичность (Э), физическое и эмоциональное состояние мешает выполнению работы, препятствует нормальной социальной активности (проводить время с семьей, друзьями и т.д.) (СФ и РЭФ). Хотя снижение по сравнению со здоровыми лицами по показателям общей активности, социального функционирования, выраженности ограничений в повседневной деятельности из-за эмоционального состояния статистически значимо (что связано с большими объемами сопоставлявшихся выборок), тем не менее отличие от нормы по этим параметрам всё же не столь существенно, как по показателям физической активности (рис.

1). Так, оценки трех вышеперечисленных параметров психосоциальной составляющей КЖ находятся в диапазоне от 80 до 95% от нормативного уровня, в то время как оценки шкал физической активности составляют от 51 до 84% от уровня здоровых лиц. Интересно отметить, что баллы по шкале психического здоровья (ПЗ) превышают нормативные данные, то есть удовлетворенность ГД больных своим психическим здоровьем даже выше, чем у здоровых петербуржцев.

В Табл. 1 представлены данные о частоте встречаемости различных типов отношения к болезни. Самым распространенным среди больных на ГД был эргопатический тип, характеризующийся стремлением продолжать работу, сохранить профессиональный статус. Достаточно часто диагностировался гармоничный тип, для которого характерны адекватное отношение к заболеванию, стремление содействовать успеху лечения. Из Табл. 1 следует, что у ГД пациентов преобладают типы отношения первого блока (63% случаев), отражающие достаточно успешную психическую и социальную адаптацию больных к заболеванию и лечению. Типы отношения второго и третьего блоков, связанные с лично-

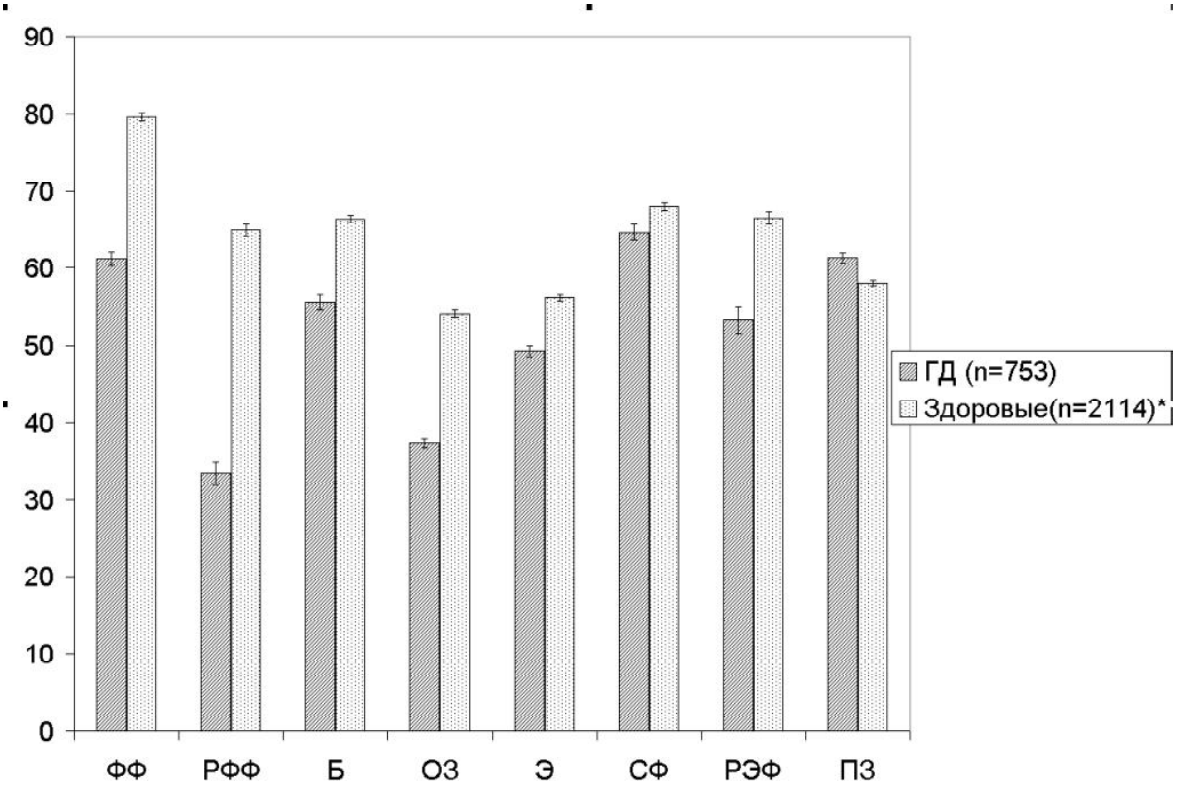



***Рис. 1.*** **Показатели качества жизни больных, находящихся на лечении гемодиализом, в сравнении со здоровыми лицами (M±m)**

Примечания.

1. Здесь и на рисунке 2: ФФ – физическое функционирование, способность выдерживать физические нагрузки; РФФ – влияние физического состояния на повседневную деятельность; Б – интенсивность боли и влияние боли на повседневную деятельность; ОЗ – общее состояние здоровья; Э – общая активность, энергичность; СФ – социальное функционирование; РЭФ – влияние эмоционального состояния на повседневную деятельность; ПЗ – психическое здоровье.

2. * – репрезентативная выборка населения Санкт-Петербурга [7].

3. $p<0,001$ для всех показателей качества жизни.

стной дезадаптацией, встречаются реже. Из них чаще других диагностировался сенситивный тип, характеризующийся повышенной чувствительностью и скрытностью. Редко наблюдались паранойяльный и дисфорический типы. При анализе шкальных оценок методики ТОБОЛ, которые отражают выраженность отдельных компонентов отношения к болезни, прослеживаются аналогичные тенденции (Табл. 1). Наиболее высокие оценки были получены по гармоничному, эргопатическому и сенситивному типам.

Понятия «КЖ, связанное со здоровьем» и «внутренняя картина болезни» (одним из способов оценки которой является анализ системы отношений больного к различным сферам жизни) имеют немало общих черт. Оба отражают субъективную сторону заболевания и были введены в научный оборот с целью создания противовеса доминированию объективных показателей в оценке состояния больного, эффективности лечения и т. д. В то же время нам представляется, что в этих понятиях фиксируется разный подход к проблеме болезни, разные ракурсы, в которых она рассматривается. Проиллюстрируем эти различия на примере пациентов ГД.

В случае КЖ точкой отсчета является

Табл. 1.

**Частота встречаемости типов отношения к болезни и шкальные оценки методики ТОБОЛ у больных, находящихся на лечении гемодиализом (n=219)**

| Типы отношения к болезни | Количество больных | | Шкальные оценки |
|---|---|---|---|
| | Абсолютное | % | (M±m) |
| Гармоничный | 58 | 26 | 20,4 ± 1,6 |
| Эргопатический | 73 | 33 | 19,9 ±1,2 |
| Анозогнозический | 12 | 5 | 6,7 ±0,9 |
| Тревожный | 22 | 10 | 8,7 ± 0,5 |
| Ипохондрический | 52 | 24 | 13,7 ± 0,5 |
| Неврастенический | 15 | 7 | 9,1 ± 0,4 |
| Меланхолический | 24 | 11 | 7,8 ± 0,5 |
| Апатический | 20 | 9 | 6,2 ± 0,5 |
| Сенситивный | 66 | 30 | 19,1 ± 0,6 |
| Эгоцентрический | 16 | 7 | 9,9 ± 0,4 |
| Паранойяльный | 7 | 3 | 6,1 ± 0,3 |
| Дисфорический | 8 | 4 | 5,1 ± 0,4 |
| Первый блок | 137 | 63 | – |
| Второй блок | 76 | 34 | – |
| Третий блок | 72 | 33 | – |

***Примечание.*** Сумма больше 100%, так как возможно наличие нескольких типов у одного больного.

«здоровье», «жизненное благополучие здорового человека». Попробуем представить связанное со здоровьем КЖ в виде рисунка (рис. 2). Границы восьмигранника – это КЖ абсолютно здорового человека. Оно принимается за 100%. Понятно, что абсолютное здоровье – некая условность, так что у людей, которых можно считать практически здоровыми, КЖ несколько ниже. Тогда внутри восьмигранника сплошная линия показывает КЖ «среднестатистического» ГД больного из России, а пунктир – КЖ практически здоровых жителей Санкт-Петербурга [7] (Рис. 2 составлен на основе данных Рис. 1). Таким образом, оценка связанного со здоровьем КЖ показывает, насколько КЖ реального человека отстает от «абсолютного здоровья», насколько оно урезано и снижено по сравнению с ним. Меры КЖ – это меры удовлетворенности (жизнью в целом и отдельными её сферами). В некоторых опросниках максимальной оценке жизненного благополучия соответствует 0, а не 100% (например, Sickness Impact Profile). Иногда КЖ оценивается в баллах без трансформации в проценты (Gastrointestinal Symptom Rating Scale, Dermatology Life Quality Index и др.). Но и в этих случаях уровень жизненного благополучия больного человека сравнивается с аналогичным показателем «совершенно здорового» и оценивается степень снижения.

Что касается внутренней картины болезни, то при её оценке точкой отсчета являются «болезнь» и «больной человек» (см. Рис. 3). Психологический анализ внутренней картины болезни и отношения к болезни предполагает изучение ощущений больного человека, восприятия болезни и представлений о ней, мыслей, чувств и переживаний пациента и, наконец, мотивации и поведения. Но поскольку и КЖ, и внутренняя картина болезни дают психологический автопортрет боль-

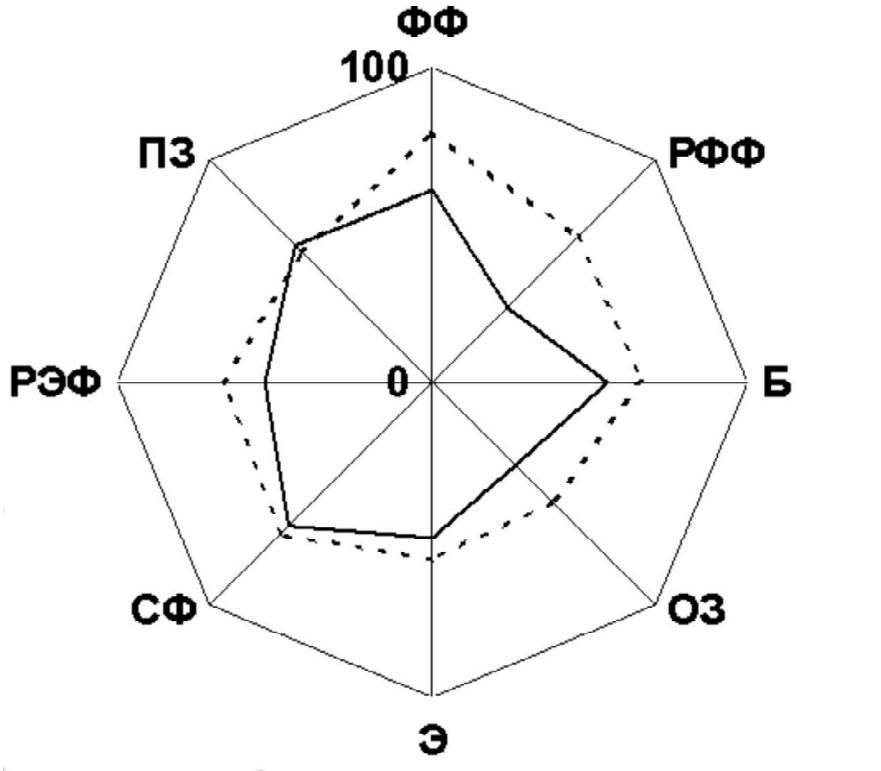



***Рис. 2.*** **Качество жизни, связанное со здоровьем**

_____ качество жизни «среднестатистического» ГД больного из России (n=753) [данные настоящего исследования – см. Рис. 1]

- - - - - - связанное со здоровьем качество жизни «среднестатистического» жителя Санкт-Петербурга (n=2114) [7]

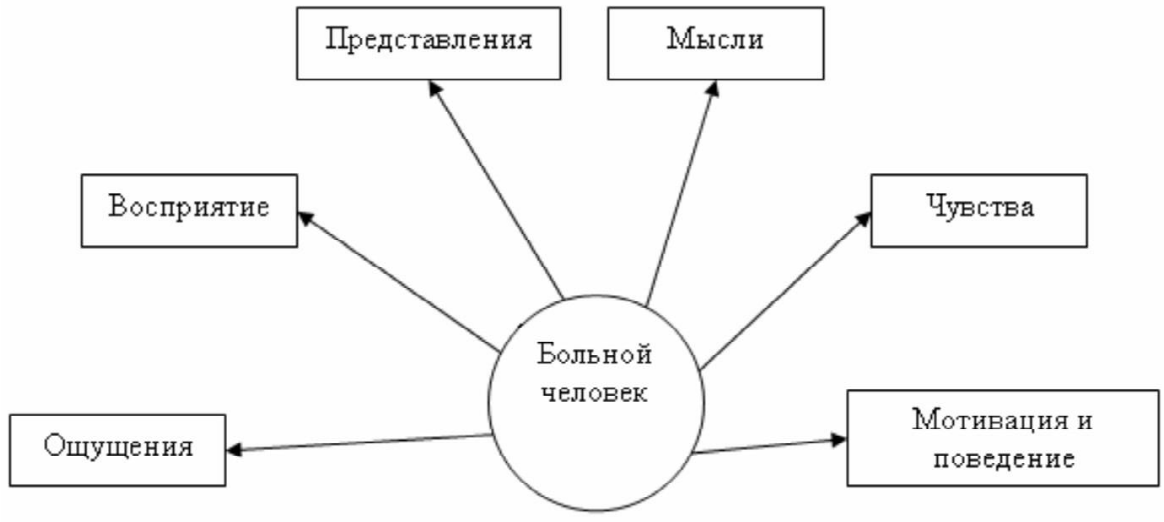



***Рис. 3.*** **Внутренняя картина болезни**

ного человека («автопортрет болезни»), можно предположить наличие взаимосвязей между этими двумя психологическими реальностями.

И действительно, в проведенном нами исследовании было установлено значительное число взаимосвязей отношения к болезни с показателями удовлетворенности жизнью. В табл. 2 представлены корреляции показателей КЖ со шкальными оценками типов отношения к болезни. Суммарный индекс психического здоровья (СПЗ) и все его составляющие (общая активность, социальное функционирование, влияние эмоциональных проблем на повседневную активность, психическое здоровье) значимо коррелируют со всеми типами отношения к болезни, кроме сенситивного. При этом типы отношения первого блока, характеризующиеся отсутствием выраженной дезадаптации в связи с болезнью, коррелируют с показателями психосоциальной составляющей КЖ положительно, а дезадаптивные типы второго и третьего блоков – отрицательно. Таким образом, более адаптивным типам отношения к болезни соответствуют более высокие оценки удовлетворенности жизнью. Из показателей, входящих в состав физической составляющей КЖ, наиболее тесные связи с параметрами отношения к болезни обнаружил показатель общего здоровья (ОЗ). Этот показатель отражает степень удовлетворенности состоянием своего здоровья в целом, сравнение с другими людьми по состоянию здоровья, а также ожидания больного в отношении перспектив развития болезни. Отмечены позитивные корреляции этого показателя с типами первого блока и негативные – с типами второго и третьего блоков. По отношению к другим параметрам физического здоровья (ФФ, РФФ, Б и СФЗ) также зарегистрированы взаимосвязи с оценками типов отношения к болезни. Итак, значительное число корреляций типов отношения к болезни с показателями КЖ больных указывает на взаимосвязь между восприятием заболевания пациентом и удовлетворенностью жизнью. Адекватное, гармоничное восприятие заболевания и лечения сочетается с удовлетворенностью своей жизнью в ситуации тяжелой болезни. А дезадаптивные типы отношения к болезни сопряжены с низким КЖ. Отсутствие значимых корреляций сенситивного типа с показателями КЖ, возможно, объясняется повышенной ранимостью этих пациентов, стремлением скрыть от окружающих факт своей неудовлетворенности жизнью.

Хотелось бы особо подчеркнуть то нео-

Табл. 2.

**Коэффициенты корреляции Пирсона (r) шкальных оценок типов отношения к болезни с показателями качества жизни (n=103)**

| Шкальные оценки типов отношения к болезни | Показатели качества жизни | | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | ФФ | РФФ | Б | ОЗ | Э | СФ | РЭФ | ПЗ | СФЗ | СПЗ |
| Гармонич-ный | 0,30** | 0,15 | 0,17 | 0,26** | 0,27** | 0,28** | 0,32** | 0,29** | 0,18 | 0,34** |
| Эргопати-ческий | 0,17 | 0,15 | 0,24* | 0,25* | 0,26** | 0,28** | 0,30** | 0,23* | 0,17 | 0,31** |
| Анозогно-зический | 0,06 | 0,13 | 0,10 | 0,28** | 0,23* | 0,28** | 0,22* | 0,31** | 0,06 | 0,35*** |
| Тревож-ный | -0,14 | -0,21* | -0,21* | -0,21* | -0,28** | -0,22* | -0,27** | -0,30** | -0,16 | -0,31** |
| Ипохонд-рический | -0,37*** | -0,33** | -0,23 | -0,36*** | -0,39*** | -0,41*** | -0,37** | -0,40* | -0,31** | -0,43*** |
| Неврасте-нический | -0,11 | -0,22* | -0,09 | -0,38*** | -0,40*** | -0,26** | -0,33** | -0,51*** | -0,07 | -0,51 *** |
| Меланхо-лический | -0,27** | -0,28** | -0,12 | -0,42*** | -0,46*** | -0,34** | -0,33** | -0,49*** | -0,20* | -0,44*** |
| Апатичс-кий | -0,27** | -0,15 | -0,10 | -0,28** | -0,37*** | -0,27** | -0,26** | -0,44*** | -0,14 | -0,44*** |
| Сенситив-ный | 0,13 | -0,00 | 0,05 | -0,08 | 0,03 | 0,01 | -0,06 | -0,04 | 0,09 | -0,07 |
| Эгоцент-ричсский | -0,13 | -0,23* | -0,12 | -0,17 | -0,22* | -0,27** | -0,31** | -0,29** | -0,10 | -0,35 *** |
| Паранойя-льный | -0,04 | -0,07 | -0,09 | -0,24* | -0,23* | -0,12 | -0,20* | -0,28** | -0,03 | -0,28** |
| Дисфори-ческий | -0,06 | -0,04 | -0,04 | -0,17 | -0,25* | -0,20* | -0,22* | -0,34 *** | 0,04 | -0,36 *** |

**Примечания:**

1. *** – p<0,001, ** – p<0,01, * – p<0,05.

2. ФФ – способность выдерживать физические нагрузки; РФФ – влияние физического состояния на повседневную деятельность; Б – чувствительность к боли; ОЗ – общее состо-

яние здоровья; Э – общая активность, энергичность; СФ – социальное функционирование; РЭФ – влияние эмоционального состояния на повседневную деятельность; ПЗ – психическое здоровье; СФЗ – интегральный показатель физического здоровья; СПЗ – интегральный показатель психического здоровья.

жиданное, на первый взгляд, обстоятельство, что у тяжелых соматических больных, живущих в хронической стрессогенной ситуации лечения ГД, тем не менее ведущим является более адаптивный (первый) блок типов отношения к заболеванию. Аналогичный факт был зарегистрирован нами и в отношении показателей КЖ: у пациентов, получающих ГД терапию, отмечен сопоставимый с нормативным показатель удовлетворенности своим психическим здоровьем.

Вопрос о том, какие механизмы лежат в основе достаточно успешной психической адаптации этих пациентов к болезни и лечению, сохранности их психического здоровья, не изучен. Результаты проведенных нами исследований свидетельствуют о том, что в основе удовлетворенности больных своим эмоциональным состоянием, психологическим настроем лежат широкие адаптационные возможности, функционирование механизмов психологической защиты по типу вытеснения субъективно значимых отрицательных переживаний, использование конструктивных способов преодоления трудностей. Как нами было показано ранее, вытеснение часто встречается у больных на ГД, этому виду психологической защиты сопутствует наименьшая (по сравнению с другими защитными механизмами) частота психогенных расстройств у данной категории пациентов, вытеснение является фактором успешности психической адаптации к лечению ГД [1]. В хронической стрессогенной ситуации, когда невозможно уклониться от воздействующего стрессора, вытеснение может играть положительную роль, позволяя справиться с обстоятельствами и сохранить психическое здоровье. Среди наиболее характерных для этих больных копинг-стратегий – «оптимизм» и «планирование решения проблемы» [2], которые принято считать конструктивными способами преодоления трудностей. Действие этих факторов помогает справляться с ситуацией неизлечимого заболевания, пожизненного, травматичного с психологической точки зрения лечения и обеспечивает сохранность психического здоровья ГД пациентов.

Таким образом, в ходе проведенного нами исследования большой группы пациентов с терминальной почечной недостаточностью, получающих регулярный ГД, установлено, что КЖ этих больных существенно снижено по сравнению со здоровыми лицами, главным образом за счет показателей физического здоровья. Наряду с этим зарегистрирован достаточно высокий показатель по шкале психического здоровья (ПЗ). В структуре внутренней картины болезни преобладают гармоничный и эргопатический типы отношения к болезни, свидетельствующие об адекватной оценке своего состояния. В то же время довольно высокие показатели сенситивного типа указывают на то, что ряд пациентов высказывает озабоченность по поводу неблагоприятного впечатления, которое может произвести на окружающих их заболевание, опасаются стать обузой для близких. Этот факт следует учитывать при построении программ психологического сопровождения лечебного процесса и проведении психокоррекционной работы с данной категорией пациентов.

Внутренняя картина болезни и КЖ больного взаимосвязаны, так что более адаптивному отношению к болезни соответствует более высокая удовлетворенность пациента своей жизнью. И наоборот, дезадаптивные типы отношения к болезни и лечению сочетаются с низкими показателями удовлетворенности жизнью.

### *ПРИМЕЧАНИЯ*

1. Васильева И. А. Психическая адаптация больных с хронической почечной недостаточностью к лечению гемодиализом: Дис... канд. психол. наук. – СПб., 1992. – 191 с.

2. Васильева И. А. Стратегии совладающего поведения больных на хроническом гемодиализе // Изв. Рос. гос. пед. ун-та им. А. Я. Герцена: Обществ. и гуманитар. науки (философия, языкознание, литературоведение, культурология, экономика, право, история, социология, педагогика, психология). – 2008. – №11 (66). – С. 281–289.

3. Вассерман Л. И., Иовлев Б. В., Карпова Э. Б., Вукс А. Я. Усовершенствованный вариант опросника для психологической диагностики типов отношения к болезни: Метод. рекомендации. – СПб.: С-Петерб. н.-и. психоневрол. ин-т им. В. М. Бехтерева, 2001. – 33 с.

4. Ковалев В. В. Личность и ее нарушения при соматической болезни // Роль психического фактора в происхождении, течении и лечении соматических болезней. Тез. докл. (Май 1972 г.) / Под ред. Г. В. Морозова и др. – М., 1972. – С. 102–115.

5. Лурия Р. А. Внутренняя картина болезней и иатрогенные заболевания.– 4-е изд.– М.: Медицина, 1977. – 112 с.

6. Николаева В. В. Влияние хронической болезни на психику. – М.: Изд-во МГУ, 1987. – 168 с.

7. Новик А. А., Ионова Т. И. Популяционное исследование качества жизни населения Санкт-Петербурга // Новик А. А., Ионова Т. И. Руководство по исследованию качества жизни в медицине. – СПб., 2002. – Гл. 3. – С. 113–124.

8. Рохлин Л. Л. «Сознание болезни» и его значение в клинической практике // Клинич. медицина. – 1957.– Т. 35. – №9. – С. 11–20.

9. Aharony L., Strasser S. Patient satisfaction: what we know about and what we still need to explore // Med. Care Rev. – 1993. – V. 50. – № 1. – P. 49 – 79.

10. Elkinton J. R. Medicine and the Quality of life // Ann. Intern. Med. 1966. – Vol. 64. – №3. – P. 711–714.

11. Feichtenberger K. Dialysis – in spite of it say yes to life // Цsterr. Krankenpflegez. – 1992. – Bd. 45, № 4. – S. 9–11.

12. Golinelli G. Role of quality of life studies in the reimbursement of medicines // Qual. Life Newsletter. – 1998. – Special Issue (March 1998). – P. 11–12.

13. Leplege A., Hunt S. The problem of quality of life in medicine // JAMA. – 1997. – Vol. 278. – № 1. – P. 47 – 50.

14. Moeller S., Gioberge S., Brown G. ESRD patients in 2001: global overview of patients, treatment modalities, and development trends // Nephrol. Dial. Transplant. – 2002. – Vol. 17. – № 12. – P. 2072.

15. Slevin M. L., Plant H., Lynch D., Drinkwater J., Gregory W. M. Who should measure quality of life, the doctor or the patient? // Br. J. Cancer. – 1988.– Vol. 57. – №1.– P. 109–112.

16. Varshavsky S., Gandek B., Petrova N., Vasilieva I., Bulygina N., Kelman E. Translation of a quality of life questionnaire: first experience in Russia // Qual. Life Res. – 1995. – Vol. 4, № 5. – P. 498–499.

17. Ware J.E., Snow K.K., Kosinski M., Gandek B. SF-36 Health Survey: Manual and Interpretation Guide. – Boston, MA: The Health Institute, New England Medical Center, 1993. – 320 p.

18. Ware J. E., Kosinski M. The SF-36 Physical and Mental Health Summary Scales: A Manual for Users of Version 1, Second Edition. – Lincoln, RI: QualityMetric, Incorporated, 2001. – 237 p.

19. Yeh S. C., Chou H. C. Coping strategies and stressors in patients with hemodialysis // Psychosom Med. – 2007. – Vol. 69. – № 2. – P. 182–190.

КОЛОМЕНСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ИНСТИТУТ

УДК 159.9
ББК 88.37
Социальная педагогика и психология

ПСИХОЛОГИЯ

# ГЕНДЕРНЫЕ ДЕВИАЦИИ КАК СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА

**Кандидат педагогических наук М. А. Ерофеева**

***В данной статье рассматривается проблема гендерных девиаций. Демонстрируется гендерная специфика девиантных форм поведения. Анализируется гендерный стиль поведения. Показаны женские и мужские стереотипы поведения.***

**Ключевые слова**
Гендерные девиации, гендерная социализация, профилактика, норма и девиантность гендерного поведения

Сегодняшние школьники и молодёжь пытаются обрести комфортность и конформность в девиации, порой откровенно демонстрируют образцы «новой» ментальности, воспринимают противоправные действия как социально приемлемый и негласно одобряемый тип поведения и ориентируются на него в процессе жизненного самоопределения.

Рост числа проявлений девиантности гендерного поведения является одной из заметных тенденций современного российского общества, характеризующегося социальным расслоением, нивелированием традиционных нравственных ориентиров, внедрением в массовое сознание идеологии культа силы и насилия, эгоцентризма и ксенофобии, кризисом семьи, потерей ее как ячейки общества.

Девиантным считается поведение, отклоняющееся от норм морали, принятых в определенном обществе на данном уровне социального и культурного развития, и влекущее за собой санкции: изоляцию, наказание, лечение, осуждение и другие формы порицания нарушителя. Проявляется оно в виде несбалансированности психических процессов, неадаптивности, нарушении процесса самоактуализации или в виде уклонения от нравственного и эстетического контроля над собственным поведением.

Гендерный подход исходит из представления о существовании традиционных половых стереотипов поведения, мужском и женском стиле. Девиантным поведением в рамках данного подхода может считаться гиперролевое поведение и инверсия шаблонов гендерного стиля. К гендерным девиациям могут относиться и психосексуальные девиации в виде изменения сексуальных предпочтений и ориентации.

Для того чтобы обнаружить гендерную специфику девиантных форм поведения, необходимо определить нормативность и отличительные параметры женского и мужского полоролевого поведения, кото-

рые оцениваются на основании различий особенностей темперамента, характерологических свойств и личностных качеств.

К поведенческим особенностям психофизиологического характера, имеющим корреляции с полом человека, можно отнести известные факты лучшей переносимости женщинами *болевого ощущения, состояний длительной ограниченности движений или обездвиженности.* Этот факт может быть объяснен как психофизиологическими особенностями пола, так и психологическими традициями роли женщины и мужчины в определенных обществах и культурах.

Влияние психологического отношения к иммобилизации известно давно. Мужчины значительно хуже, чем женщины, эмоционально переносят длительный период ограничения движений или полной обездвиженности, т. е. можно утверждать, что на девиантный стиль поведения мужчины оказывает влияние возможность в полном максимальном объеме совершать действия. Ограничение этих возможностей способно приводить к характерологическим и патохарактерологическим реакциям и становлению девиации (например, агрессии). Именно поэтому в процессе социализации с целью профилактики неадекватных форм поведения мальчику требуется большая физическая активность и свобода действий. Мужской и женский стили поведения могут базироваться и на гендерных *различиях психомоторики (походки, жестикуляции, письма), энергичности, на скоростных (темповых) характеристиках и предметной пластичности*. Энергетический уровень потребности в освоении предметного мира так же, как и способность к переключению с одних форм поведения на другие (предметная пластичность) и более скоростные характеристики, типичны для мужского стиля темперамента. По данным В. М. Русалова, у мужчин по сравнению с женщинами чаще проявляется жажда деятельности, наблюдается избыток сил, высокая работоспособность, гиперактивность, более выражено стремление к напряженному умственному и физическому труду. Кроме того, отмечается характерная для мужчин гибкость мышления, легкость переключения с одного вида деятельности на другой, стремление к разнообразию форм деятельности, чаще наблюдается высокий темп поведения, более высокая психомоторная скорость выполнения операций при осуществлении предметной деятельности. Для женщин более характерна легкость вступления в новые социальные контакты, шире набор коммуникативных программ, более выражена коммуникативная импульсивность, легкость в переключении в процессе общения, а также повышенная чувствительность к неудачам, чаще наблюдается беспокойство, неуверенность, тревога.

Таким образом, на уровне сбалансированного психофизиологического функционирования (свойств темперамента) можно отметить тот факт, что стилевые характеристики поведения мужчин и женщин существенно разнятся. Процесс воспитания способен сгладить или заострить различия и сказаться на становлении и диагностике девиантных форм поведения.

На уровне характерологических свойств, стилевые особенности проявляются в виде *гендерных стереотипов полоролевого поведения.* Под ними понимаются модели поведения, система предписаний, которые должен усвоить соответствующий индивид, чтобы его признали мужчиной или женщиной (И. С. Кон). Формирование полоролевого поведения происходит на базе соответствующих гендерных особенностей темперамента под воздействием воспитания. Как правило, воспитание носит целенаправленный характер и включает в себя традиционные вербальные и невербальные способы. Оно начинается с первых дней жизни человека. Например, традиции предписывают оборачивать одеяло новорожденного мальчика или девочку лентами различного цвета (розовой –

девочку, голубой – мальчика). Данный ритуал означает начало длительного периода полоролевого воспитания с целью сформировать адекватные биологическому полу гендерные стереотипы поведения. В дальнейшем это становление включает в себя различие в играх («дочки-матери», «война»), одежде (брюки, юбки), внешности (банты, галстуки). Вершиной полоролевого воспитания является формирование *психосексуальной ориентации* (гетеро– или гомосексуальной), что имеет значение для оценки сексуальных девиаций.

Оценка нормативности женского и мужского поведения зависит от этнокультурных параметров, поскольку половые роли могут разниться в зависимости от общественных ожиданий и требований. В одних странах и регионах мира эти ожидания характеризуются существенными различиями, в других – они сближаются и даже сливаются *(унисексуаяьный стереотип)*. В культурах «восточного типа» отмечается дистанцирование и строгая очерченность гендерных стереотипов поведения с предписыванием женщинам и мужчинам различных видов деятельности и способов взаимодействия в обществе и семье. В западной психологической культуре отмечается сближение половых ролей. Именно в западном мире родился и развивается *феминизм,* первоначально направленный на борьбу за равные социальные права мужчин и женщин, но фактически переродившийся в борьбу женщин за размывание границ полоролевого поведения.

Несмотря на существование разных этнокультурных взглядов на поло-ролевое поведение, все же можно отметить следующие характеристики типичного (нормативного) женского и мужского стереотипов поведения на уровне характерологических особенностей. К мужскому стереотипу, обозначаемому *как маскулинность,* относят активность, бескомпромиссность, решительность, независимость, самостоятельность, самодостаточность, эмоциональную устойчивость. К женскому, называемому *фемининность,* причисляют покорность, нежность, послушание, терпимость, аккуратность, зависимость, несамостоятельность, чувственность, эмпатийность, тревожность и склонность к ярким экспрессивным проявлениям.

Анализируя гендерный стиль поведения, значимым являются особенности поведения и самопрезентации человека в следующих сферах:

- внешность и стиль одежды
- манеры поведения (мимики, жестов, походки)
- манера речи
- стиль взаимодействия в семье
- стиль взаимодействия в обществе
- стиль сексуальной активности

На основании *внешности и выбора стиля одежды* типичный женский и мужской стереотипы различаются существенно. Традиционные требования и ожидания диктуют необходимость выбирать и носить одежду, подчеркивающую половую принадлежность, или по крайней мере не противоречащую ей. Например, использование косметики в рамках традиционной оценки нормативности полоролевого поведения приписано лишь женщинам, так же как и определенный вид одежды и аксессуаров (юбки, банты, броши, туфли на высоком каблуке и т. д.). Отклоняющимся по стилю (неэстетичным) может быть признано поведение, не соответствующее приведенным традициям и нормам, например, использование женской одежды, обуви и аксессуаров мужчиной, так как и применение женщиной «грубой» обуви, бесформенных брюк и т.д.. Иногда отклоняющимся по эстетическим параметрам может быть признано поведение женщины, бреющей голову, или мужчины, который красит волосы в неестественный цвет. К типично женским *манерам поведения* относят жеманство, кокетство, манерность, особый вид походки, более яркую и демонстративную жестикуляцию в отличие от типичной мужской скупости движений, сдержанно-

сти в проявлениях эмоций. Различия *манер речи* заключены в звучности, тембральной специфичности и выраженной эмоциональной подкрепленности. К девиантным формам поведения могут относиться манеры поведения, выходящие за рамки гендерных эстетических норм, например, грубый низкий голос женщины.

*Стили взаимодействия в семье и в обществе* отражаются в таких поведенческих феноменах, как субординация, главенствование, существование так называемых женских и мужских обязанностей и дел. Нередко они проявляются в стиле принятия ответственности и решений. Понятие «быть под каблуком у жены» может отражать гендерный вариант девиантного поведения в определенной культурной среде. В процессе альтернативного полоролевого воспитания мальчику и девочке предписывается выполнять по дому лишь те дела, которые соответствуют традиционному пониманию роли будущего мужчины и женщины, т. е. для девочки характерным является уборка квартиры, стирка, приготовление пищи, для мальчика — хозяйственные работы, ремонт.

Особую роль в оценке нормативности и девиантности гендерного поведения играют *стили сексуальной активности.* В обществах с традиционным разделением полоролевых стандартов поведения считается, что сексуальная активность предписана мужчине, пассивность — женщине. Это проявляется в том, что мужчина берет на себя ответственность за формирование так называемого *сексуального сценария* партнерской пары, т.е. именно он определяет время, место, частоту, способы сексуальных действий, а не женщина. С другой стороны, это накладывает на него и ответственность за качество сексуальных контактов. При проявлении излишней сексуальной активности женщины и пассивности мужчины их поведение может быть отнесено к отклоняющемуся.

Выделяют классические и неклассические типы полоролевых особенностей. К классическим вариантам относят маскулинность и феминность, к неклассическим – андрогинность (сочетание маскулинности и феминности) и недифференцированность гендерного стереотипа поведения. Нормативным считается поведение, соответствующее биологическому полу (маскулинное у мужчины, феминное у женщины). Остальные варианты могут быть при определенных условиях отнесены к формам девиантного поведения.

В рамках психологии девиантного поведения выделяют гиперролевое поведение, характеризующееся тем, что нормативные гендерные особенности проявляются в крайней, иногда гротескной форме. У мужчин гиперролевое поведение называется *гипермаскулинным,* у женщин — *гиперфеминин-ным.* В первом случае оно проявляется агрессивностью взамен активности и решительности, грубостью вместо бескомпромиссности, заносчивостью, а не самостоятельностью или самодостаточностью, эмоциональной холодностью вместо устойчивости. Кроме того, может появляться гиперсексуальность и садистические наклонности. Для гиперфеминного в отличие от феминного типа характерны жертвенность взамен терпимости и покорности, инфантилизм вместо доверчивости и нежности, конформизм, а не послушание, сентиментальность, а не чувственность, асексуальность и мазохистические тенденции.

К преимущественно женскому варианту патохарактерологического типа девиантного поведения относят истерическое, к мужскому – нарциссическое поведение. Истерическое поведение характеризуется склонностью быть в центре всеобщего внимания, привлекать интерес к себе, не быть незамеченной. Для достижения этой цели существует набор (репертуар) адекватных и отклоняющихся форм поведения. К первым относится кокетство, жеманство и иные, специфически женские, стилевые особенности поведения. Ко вторым причисляют нарочитость, вычурность, театральность, неестественность,

демонстративность, псевдология и другие «карикатурные» формы поведения. На базе истерического отклоняющегося поведения возможно формирование диссоциативных (конверсионных) расстройств. Клинически они проявляются такими психосоматическими симптомами, как: парезы и параличи (утрата возможности совершать движения и исчезновение чувствительности), афония (потеря голоса), амнезия (потеря памяти), амавроз (утрата способности видеть) и др.

Аутоагрессивное (суицидальное) поведение так же, как и агрессивное, может иметь гендерные особенности. Структура суицидального поведения имеет существенные гендерные различия. Отличия захватывают многие стороны аутоагрессивного поведения: от целей суицида до его эстетических параметров. Так, целью суицида у мужчины чаще становится поиск решения возникшей проблемы, невозможность в силу обстоятельств найти иные выходы из ситуации, «невозможность поступить иначе». У женщины нередко (чаще, чем у мужчин) отмечается демонстративное суицидальное поведение, целью которого является не попытка уйти из жизни, а желание извлечь выгоду из подобного поведения («попугать», уйти от ответственности, «проучить» партнера). Решение о самоубийстве у мужчины чаще носит спланированный, у женщины – спонтанный характер. Внешний стимул нередко играет в суицидальном поведении женщины решающую роль. При выборе способа ухода из жизни женщина чаще, чем мужчина, руководствуется эстетическими соображениями (возможностью обезображивания трупа). В мужском суицидальном поведении важную роль играет представление о чести и достоинстве.

Нарушения пищевого поведения можно считать характерными преимущественно для женского стиля поведения. Это связано в первую очередь со значимостью внешности и привлекательности для женщины. По данным Е. Т. Соколовой, имеются гендерные различия в субъективной ценности всего тела и различных его частей. С психологической точки зрения, самооценка человека и в особенности выпестованный групповыми традициями и семейным воспитанием реестр ценностей различных частей собственного тела способны оказываться психотравмирующими факторами при возникновении какого-либо дефекта.

Для женщин типичным являются такие разновидности нарушений пищевого поведения как анорексия, так и булимия, что обусловлено значимостью параметров массы, стройности и красоты тела.

Девиантное поведение в виде злоупотребления веществами, изменяющими психическое состояние, также имеет специфичные гендерные особенности. Алкогольное поведение женщины отличается от алкогольного поведения мужчины. Выделяют (Л. К. Шайдукова) три психологических типа женщин, страдающих алкоголизмом: феминнно-асоциальный, маскулинно-социопатический, феминнно-конформный. При феминнно-асоциальном типе преобладающими являются такие черты, как: возбудимость, агрессивность, неустойчивость настроения, импульсивность, снижение контроля над своими действиями, потворство желаниям, отсутствие твердых жизненных установок, плохое самопонимание, отсутствие критического отношения к своим поступкам, легкомыслие. При маскулинно-социопатическом типе доминируют черты: прямолинейности, грубости, решительности, склонности к риску, отсутствия сентиментальности, склонность к безапелляционности суждений. При феминнно-конформном типе обнаруживаются: покорность, подчиняемость, внушаемость, склонность к компромиссам и соглашательству.

Структура *употребления наркотических веществ* менее, чем алкоголя, подвержена гендерному влиянию.

Особо среди различных гендерных вариантов клинических форм поведенческих девиаций отмечают сексуальные девиации и перверсии. К ним относятся приведенные выше гиперролевые разновидности

полового поведения *(гипермаскулинность и гиперфемининность),* а также *нарушения эректилъного поведения мужчины, аноргазмическое поведение и вагинизм у женщины*. Наряду с этим к исключительно мужским сексуальным девиациям относят такое парафильное поведение, как *фетишизм,* а к преимущественно мужским – *эксгибиционизм и вуайеризм*.

В современной отечественной науке гендерные исследования осуществлялись в русле разработки проблем воспитания. Наиболее значимыми здесь являются работы российских психологов (Л. В. Поповой и И. С. Клециной, М. Арутюнян и А. Гурко), социологов (Е. Здравомысловой и О. Здравомысловой-Стоюниной, А.Темкиной, Е. Р. Ярской-Смирновой), философов (И. С. Кона, Т. Барчуновой, О. Ворониной, Т. Клименковой), историка Н. Пушкаревой.

Педагогический аспект девиантного поведения довольно широко отражен в научной литературе (М. А. Алемаскин, А. С. Белкин, Л. М. Зюбин, Н. Н. Верцинская, А. И. Кочетов, И. А. Невский и др.), где данная проблема рассматривается с точки зрения возрастного подхода и общественной активности. Социально-психологический аспект анализа девиантного поведения отражен в работах С. А. Бадмаева и С. А. Беличевой.

Нравственно-правовой (криминологический) аспект девиантного поведения разрабатывается правоведами, педагогами и психологами, что усиливает его научно-методическую и практическую значимость (Б. Н. Алмазов, Л. А.Грищенко, И. А. Двойлинный, А. И. Долгова, В. Д. Ермаков, Н. Г. Иванов, Г. М. Миньковский, Д. И. Фельдштейн и др.).

В. Д. Менделевич подчеркивает, что девиация – это граница между нормой и патологией, крайний вариант нормы. Девиантность нельзя определить, не опираясь на знание норм. В медицине норма – это совершенно здоровый человек; в педагогике – успевающий по всем предметам ученик; в социальной жизни – отсутствие преступлений. Труднее всего определить «психологическую норму» как совокупность неких свойств, присущих большинству людей, эталон поведения. Это – нормы-идеалы. Поскольку уровень интериоризации норм в разных социальных средах имеет существенные отличия, а нормы-идеалы, система основных ценностей носят глобализированный характер, они трудно применимы к конкретным социальным объектам.

В создавшихся условиях проблема профилактики гендерных девиаций поведения приобретает особую актуальность и становится важнейшим направлением эмпирических и теоретических изысканий.

## ***ПРИМЕЧАНИЯ***

1. Ерофеева М. А. Гендерная девиация школьников: монография / М. А. Ерофеева, О. В. Коповая. – ИП Николаев, изд-во «Арья», 2007. – 131с.

2. Кон И. С. Ребенок и общество: Уч. пос. для студ. вузов / И. С. Кон. – М.:Академия, 2003. – 336 с.

3. Менделевич В. Д. Клиническая и медицинская психология / В. Д. Менделевич. – Изд-во МЕДпресс-информ, 2008. – 432 с.

4. Русалов В. М. Теоретическая проблема построения специальной теории индивидуальности человека / В. М. Русалов // Психологический журнал. – 1986. – С. 23-31.

*5.* Рыков С. Л. Гендерные исследования в педагогике / С. Л. Рыков // Педагогика. – 2001. – № 7. – С. 17-22.

6. Соколова, Е. Феминизм в России: между прошлым и будущим / Е. Соколова // Преображение. – 1996. – № 2. – С. 15-22.

7. Шайдукова Л. К. Алкоголизм супругов и стабильность семьи / Л. К. Шайдукова // Каз. мед. журнал. – 1993. – №5. – С. 360-362.

**РОССИЙСКАЯ АКАДЕМИЯ ПРАВОСУДИЯ (г. ВОРОНЕЖ)**

УДК 37.013
ББК 74.00

педагогика

# НАУЧНЫЕ АСПЕКТЫ МОДЕРНИЗАЦИИ ОТЕЧЕСТВЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ В УСЛОВИЯХ ИНФОРМАЦИОННОГО ОБЩЕСТВА

**Кандидат педагогических наук А. Ю. Ефремов**

***Концептуальные тенденции модернизации образования. Информатизация и массовость образования. Информационно-коммуникативные задачи образовательных реформ. Массово-коммуникационная специфика информационного общества. Психолого-педагогические особенности массовой коммуникации. Значение технологий массовой коммуникации в становлении профессиональных компетенций личности. Приоритетность компетентностного подхода к подготовке специалиста. Необходимость парадигмального решения проблемы профессионального воспитания личности в информационном обществе.***

**Ключевые слова**
Образование, воспитание, модернизация, информационное общество, личность, компетентостный подход, образовательные реформы, массовые коммуникации, парадигмальное решение

Образование в современном обществе является именно тем институтом, который призван решить важнейшую социальную задачу – профессиональное формирование личности. Образованность, воспитанность, социализированность, профессионализм (суть образования, воспитания и социализации) попрежнему являются ключевыми понятиями в теоретических концепциях и научно-прикладных исследованиях педагогической науки, и в социально-значимых смыслах призваны решать проблемы воспроизводства поколений на новом, более качественном уровне развития цивилизации.

Современное общество проблемы образования личности, ее профессионального становления решает всеми имеющимися интеллектуальными, экономическими и научными ресурсами. В этом ряду ресурсы опережающего развития социокультурного комплекса, призванные обеспечить качественный рост общественной жизни, удовлетворение личностных потребностей «человека в обществе». В этом ряду практический опыт тысяч и тысяч поколений, который посредством образования передается поколениям нынешним. В этом ряду и научно-педагогические исследования по вопросам совершенствования качества профессиональной подготовки современного специалиста в вузовском образовании.

Проводимая в России модернизация

образования характеризуется определенными концептуальными тенденциями, среди которых исследователи выделяют: гуманизацию, фундаментализацию, информатизацию, непрерывность, эффективность (качество, интенсивность, экономичность), технологизацию и массовость. Причем, именно информатизация и массовость образования представляют сегодня наибольший интерес для исследовательского поиска, как ведущих тенденций модернизации и развития. Ведь сложнейший механизм проводимых реформ, помимо философских, аксиологических, психолого-педагогических, методических, управленческих и т. д. составляющих, затрагивает специфический контекст общественной жизни, а именно - информационно-коммуникативную составляющую социума, предполагающую научный поиск методологических особенностей образования человека с учетом реалий массово-коммуникационной составляющей современного (информационного) общества.

Так, информатизация профессионального образования предоставляет возможности и средства для оперирования с информацией, в том числе учебной и профессиональной. Это позволяет говорить о формировании образовательной системы нового информационного общества на иных, цивилизационных принципах детерминизма, деспециализации, открытости, оптимизации и самоорганизации. В свою очередь, информатизация предполагает педагогическое проектирование воспитательных (образовательных) целей и результатов, с учетом массово-коммуникационных особенностей информационного общества. Поэтому «массовость», как тенденция современного образования, характеризуется сегодня ориентацией на уровневое высшее образование, в пользу которого сделан выбор нашей высшей школой. Причем, по мнению исследователей, доля программ подготовки бакалавров и магистров в числе выпускников вузов составляет сегодня 25% [1 ], и это также показатель «массовости».

Вместе с тем, общеизвестно, что именно в Российском образовании, реализация основных позиций Болонского соглашения сопровождается определенными сложностями. На наш взгляд это обусловлено, в том числе, причинами слабой прагматической ориентации (а может быть, и недооценкой средней и высшей школами) информационно-коммуникативных технологий, незнанием психолого-педагогических особенностей массовой коммуникации. А ведь последняя в нынешнем столетии незаметно из разряда «средства пропаганды и агитации» стала непременным атрибутом современной общественной жизни, удовлетворяя ежедневные личностные (познавательные, информационные) потребности человека.

Неслучайно, первыми задачами реформы образования являются задачи именно информационно-коммуникативного плана [2 ]:

- увеличение числа часов учебного плана на каждый предмет (увеличение объема информации);
- совершенствование методик обучения в направлении увеличения их интенсивности (увеличение скорости передачи информации);
- внедрение современных мультимедийных средств в учебный процесс (улучшение эффективности восприятия информации);
- внедрение информационных, в том числе, Интернет-технологий в учебный процесс (расширение каналов и возможностей получения информации);
- развитие памяти и логического мышления учащихся (повышение эффективности механизмов хранения и сортировки информации);
- внедрение здоровьесберегающих технологий обучения (повышение надежности каналов приема и передачи информации).

Все это, за редким исключением, отно-

сится не просто к учебно-коммуникативной деятельности, но к массово-коммуникативной (коммуникационной). Достаточно сослаться на Интернет, звучащий здесь, или мультимедийные технологии. Но проектирование успеха проводимых реформ, определяет необходимость обоснования соответствующего подхода, с методологическими приоритетами к профессионально-личностному развитию человека в информационно-коммуникативной деятельности. И поэтому сегодня существует объективная необходимость переориентации научной педагогики в вопросах проектирования образовательных систем и технологий на методологические, психологические, социокультурные и технологические особенности массово-коммуникационных характеристик информационного общества, и их влияния на становление **профессиональных компетенций личности**.

В этой связи, говоря о реформировании отечественного образования, необходимо подчеркнуть, что ведущим научным подходом, наиболее адекватном современным реалиям, ведущими научными школами признается сегодня компетентностный подход [3]. Подход, который обеспечивает реализацию потребности личности в своей профессиональной самореализации и учитывает усложняющуюся миссию высшего профессионального образования в реализации информационной потребности современного человека. Ведь Российская педагогическая наука, вопреки насаждению западной модели узкой профессионализации, отстаивает такую подготовку специалиста, которой присуще критерии образованного гражданина, критически мыслящей личности, наличия определенных культурных норм и ценностей, морального значения действий и выбора и т. д.

Гипотетически, компетентностные характеристики приобретаются не только в результате формирования профессионально-личностных качеств обучения в системе высшего профессионального образования и на предшествующих ступенях, но и вне образовательных систем. Например, в результате воздействия средств массовой коммуникации и информации на личность, в процессах реализации информационной потребности личности. Данное положение обусловлено тем, что сегодня работодатели наряду с профессиональными знаниями и умениями ценят способности, касающиеся устного и письменного сообщения, общения и умения работать с информацией, творческого подхода, способности предвидеть и помещать события в более широкий (массовый) контекст, умения постоянно учится и адаптироваться к переменам в информационном обществе.

Очевидно, что в отношении личности к содержанию массовой коммуникации, и ее технологиям возможно проявление, в том числе, профессиональных компетенций – и в отношении к самой информации массово-коммуникационного пространства, и в отношении последующих действий, поступков человека, обусловленных информативными знаниями. Следовательно, справедливо предположение, что исследование условий и средств информационно-коммуникативной составляющей общественной жизни и, в частности, психологических, технологических, личностно развивающих особенностей массовой коммуникации составляет ту специфическую область научного знания, которая характеризует многомерный характер предмета формирования личности, а также сопредельность и относительную суверенность своего положения в научной педагогике.

Все это позволяет сделать вывод о наличии психолого-педагогических особенностей массовой коммуникации [4] и предположить, что формирование ценностей, вкуса, личностных качеств – от рефлексии, до самоактуализации в творчестве реализуется сегодня в условиях воздействия средств массовой коммуникации и информации на современную молодежь. Поэто-

му сугубо образовательные (воспитательные, обучающие, развивающие и социализирующие) аспекты массовой коммуникации и, в частности, информационно-коммуникативной деятельности, как наиболее привлекательной для молодежи, так и объективно необходимой в вопросах профессиональной самореализации человека, остаются важнейшим резервом воспитательной и социализирующей функций общества, представляя наиболее не изученное направление педагогической науки и инновационной практики.

Для современного специалиста, чьи профессиональные компетенции формируются в контексте государственных образовательных стандартов высшего профессионального образования, и связаны с информацией и коммуникацией (учитель, например, или юрист), знание психологических особенностей массовой коммуникации становится, по сути, обязательным элементом образовательной программы. Не случайно, к компетентностям, относящимся к деятельности человека, исследователи относят компетентность информационных технологий: прием, переработка, выдача информации, преобразование информации; массмедийные, мультимедийные технологии, компьютерная грамотность; владение электронной, Интернет-технологией [5 ]. Это может означать только одно: современная наука с полным на то основанием рассматривает вопросы преобразования человеком самого себя в его взаимодействии не только с другими людьми, с социумом, но и с информационным пространством.

В обозначенных проблемах есть исключительно научные аспекты.

Традиционность практической апробации многочисленных инновационных проектов подготовки специалистов в системе высшего профессионального образования, основанных на общепринятых методологических подходах и структурно-функциональном наполнении, приводит, зачастую, к рекомендательно-пассивным позициям. Несоответствие традиционных подходов к образованию личности личностным потребностям, инерционность жизнеспособности их формирующей компоненты в системе субъект-объектных взаимоотношений обуславливает непрекращающийся поиск иной образовательной парадигмы, соответствующей субъект-субъектным установкам информационного общества, когда информационно-коммуникативная составляющая общественной жизни предполагает самоорганизуемое пространство формирования профессиональных компетенций, творческой реализации, воспитания и образования личности.

С другой стороны, научные исследования, заостряют проблематику реформирования образовательной сферы в условиях кризиса, с учетом многоступенчатости высшего профессионального образования, его непрерывности, профилизации и проектирования. Это означает, что сегодня в образовательных системах государства идут как спонтанные изменения, так и целенаправленные реформы. В большой мере реформирование связано либо с введением научно обоснованных, проверенных в опыте творческих новаций, либо с рискованными экспериментами. Часть из них проводится централизованно во всей системе образования, часть - по профилям обучения, часть - отдельными вузами по своему усмотрению. Это означает, что происходит процесс стремительной трансформации еще недавно очень жесткой структуры этой сферы, а также ее содержательного наполнения.

При всей привлекательности и необходимости реформ, системные изменения образования высвечивают две основные тенденции. Одна из них связана со стремлением возвратиться к лучшим традициям дореволюционного опыта российского образования. Другая тенденция исходит из необходимости максимально ориентироваться на опыт зарубежных стран, чьи экономические устои определяются

государственным регулированием рыночных взаимоотношений. При этом, в безудержной гонке за чем-то новым, неизведанным и потому привлекательным, в реформах не достаточно учитываются образовательные возможности технологий и средств достаточно специфической среды массовой коммуникации современного общества. Реформам российского образования необходим учет этой специфики, а, главное, реализация образовательных возможностей массовой коммуникации, предполагающих не просто информационно-коммуникативное обеспечение процессов социализации, воспитания и обучения личности, но и ее активное участие в этих процессах на ценностной и культурологической основе, удовлетворение информационной и образовательной потребностей.

Наиболее рельефно это противоречие высвечиваются в трудностях вхождения России в Болонский процесс. Обилие материалов с броскими названиями на тему Болонского процесса [6 ] создает иллюзию наличия некой единственно верной образовательной модели, следование которой едва ли не автоматически обеспечит к 2010 году и в дальнейшем оптимальное развитие высшей школы в России. Поверхностный взгляд на данную проблематику необоснованно упрощает поиски решения задач модернизации российского высшего образования и целесообразности следования «общеевропейскому вектору» развития и интеграции.

Перспективы решения данной проблемы видятся в Психолого-педагогическом обосновании путей реализации образовательных реформ в условиях социально-культурного кризиса в России и в научном поиске смыслов формирования личности специалиста в новых (информационно-доминирующих) условиях.

Образование личности в любом обществе является своеобразной «иммунной системой», защищающей и человека в обществе, и само общество. В современной ситуации научная педагогика дает основания для возрождения защитных функций общества по отношению к духовному здоровью своих граждан. Хаотизация и захламленность информационно-коммуникативного пространства вызывают деструкцию мышления и поведения, когда свобода – высочайшая социальная ценность нивелируется до уровня хаоса и вседозволенности, разрушающе воздействуя на молодежь, в большей своей части, надо это признать, не имеющей духовной зрелости и разумной упорядоченности поведения.

Технологии и средства массовой коммуникации, участвуя в этих процессах, напрямую затрагивают сферу образования личности, что ориентируют исследователей на поиск конструктивных особенностей массово-коммуникационных технологий, позволяющих реализовать одну из основных потребностей личности – потребность в образовании. Но для современного человека, чья профессиональная самореализация осуществляется теперь в обществе информационном, ведущей потребностью стала также потребность информационная.

Приведенные размышления предполагают вывод, в соответствии с которым, реализация образовательной и информационной потребностей в условиях информационного общества, предполагает обращение к среде массовой коммуникации в качестве действенного механизма преодоления деструктивных тенденций в вопросах образования личности, преодоления кризиса и достижения результата проводимых реформ. Средством, включающим этот механизм, может стать проектирование в вузовском образовании педагогической технологии формирования профессиональных компетенций личности специалиста в области массовой коммуникации. Сложность и противоречивость социальных, экономических, культурологических, демографических и т. д. процессов, происходящих в

российском обществе, обостряют проблему неготовности существующих образовательных систем к объективно заданному научной педагогикой парадигмальному сдвигу в сторону приоритетов личности в своей самоактуализации и самореализации, но сохраняют, тем не менее, притягательность важнейшего компонента социально-культурной сферы – профессионального образования.

Исходя из этого, модернизация и реформирование отечественного образования, его разворот в сторону европейских стандартов объективно предопределен, но требуют научного поиска адекватной методологии, проектирования и реализации эффективных технологий воспитания, обоснования средств и методов обучения в условиях новой формации – информационного общества. И здесь важнейшим аспектом проектирования и реализации образовательных реформ становится учет не только экономических, организационно-управленческих и т. п. факторов, но, прежде всего, уточнение методологических особенностей такой образовательной парадигмы, новизна которой предопределяется психолого-педагогическими особенностями информационно-коммуникативной среды современного общества.

## *ПРИМЕЧАНИЯ*

[1] Розина Н. М. Новый этап модернизации высшего образования // Высшее образование сегодня. – 2007. – №4 – С. 20.

[2] Смушкевич Л. Е. Единый госэкзамен и модернизация общего среднего образования // Высшее образование сегодня. – 2004. – № 9 – С. 23.

[3] Вербицкий А. А. Компетентностный подход и теория контекстного обучения. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004.

[4] Новиков К. Ю. Психология массовой коммуникации: Механизмы. Практика. Ошибки. – Аспект-Пресс, 2007. – С. 23-41.

[5] Зимняя И. А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования / / Высшее образование сегодня. – 2003. – №5. – С. 41.

[6] Шишлов А. В. Российский студент европейского качества // Независимая газета. – 2003. – 20 июня.

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

УДК 159.9
ББК 88.4
Психология труда, инженерная психология, эргономика

ПСИХОЛОГИЯ

# МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ ОТЕЧЕСТВЕННОЙ АВИАЦИОННОЙ ПСИХОЛОГИИ

**Кандидат психологический наук Е. Н. Лысакова**

***В статье раскрываются методологические проблемы отечественной авиационной психологии на современном этапе ее развития; уточняется предмет, структура авиационной психологии, детерминанты ее развития; утверждается, что военно-авиационная психология является спецификой авиационной психологии и ее генетической основой.***

**Ключевые слова**
Авиационная психология, военно-авиационная психология, методология авиационной психологии

Методологические проблемы авиационной психологии связаны с уточнением её предметной области, структуры, оформлением концептуального аппарата, обоснованием детерминант развития.

Как известно, авиационная психология изучает психологические закономерности трудовой деятельности авиационных специалистов [1]. Однако, такое определение предметной области авиационной психологии не в полной мере отражает истинный масштаб её теоретических и практических задач. Так, актуальной и исторически первоначальной проблемой авиационной психологии является психология летного обучения, следовательно, педагогическая и учебная деятельность наряду с трудовой деятельностью получают статус детерминант психологического развития авиаторов.

Термин «психология авиации» был введен профессором В. Н. Образцовым в статье «Победа над страхом», опубликованной в июле 1916 г. в журнале «Заря авиации»: «Я смею думать, что психология авиации может дать немало важных практических результатов и будет широко способствовать воспитанию духовной и физической личности авиатора». Это высказывание стало в полной мере пророческим. В настоящее время в авиационной психологии созданы целостные концепции формирования и развития личности авиаторов: К. К. Платонов, В. А. Пономаренко, П. А. Корчемный, Д. В. Гандер, Н. Д. Лысаков.

Таким образом, авиационная психоло-

гия изучает психологические закономерности обучения, воспитания и трудовой деятельности авиаторов.

Авиаторы в данном контексте – это не только летчики, но и представители других авиационных специальностей – штурманской и инженерной службы, аэродромного обеспечения, руководители полетов, а также обучающиеся по данным направлениям. Безусловно, основной специальностью является летная, как системообразующая и самая опасная. Вот почему большинство исследований в авиационной психологии посвящено летной деятельности и личности летчика.

Место авиационной психологии в системе психологической науки также является неопределенным. На этот счет имеют место три точки зрения: авиационная психология как: 1) раздел психологии труда; 2) раздел авиационной медицины; 3) отрасль психологии. В результате историко-психологического исследования мы пришли к выводу о том, что авиационная психология заслуживает признания её самостоятельной отраслью психологии, чьи достижения и темпы развития в XX веке впечатляют. Особенно результативна психологическая наука в военной авиации, которая на всех этапах своего развития демонстрировала неисчерпаемый теоретический и методический потенциал, несомненную практическую ценность для авиации, общества, государственной безопасности в целом. Психология личности, психодиагностика, экстремальная психология (психология труда в особых условиях) – вот те темы, в рамках которых не прекращались исследования даже тогда, когда в общей психологии существовали запреты и, как следствие, застой, что характеризует отечественную авиационную психологию как передовую и уникальную отрасль в историческом и методологическом плане.

Мы считаем, что военно-авиационная психология является спецификой авиационной психологии и ее генетической основой. Первые открытия и научно обоснованные выводы психологического обеспечения авиации сделаны военными специалистами: летчиками, врачами, психологами, психофизиологами. Творцами авиационной психологии являются П. Н. Нестеров, Е. В. Руднев, С. Е. Минц, К. К. Платонов, В. А. Пономаренко, Д. В. Гандер, А. А. Ворона, Б. Л. Покровский, В. Т. Юсов и многие другие.

Первый значительный опыт боевого применения самолетов был получен русскими и болгарскими летчиками в Балканской войне 1912 г. Авиаторы вели воздушную разведку, перевозили боевые документы, производили бомбометание и разбрасывали агитационную литературу.

Этот факт истории военного искусства можно считать условной датой рождения отечественной военно-авиационной психологии. Справедливо в полной мере и мнение К. К. Платонова [2] о том, что началом применения психологии для изучения человека в полете можно считать первый в мире полёт, совершенный в 1804 г. академиком Императорской академии наук Я. Д. Захаровым на воздушном шаре, научной целью которого было решение не только физических, физиологических, но и психологических вопросов.

Быстрый рост числа авиационных отрядов способствовал значительному расширению работы существовавших авиационных школ по подготовке летчиков. В 1912 г. Севастопольская и Гатчинская авиационные школы подготовили 101 летчика, а в 1913 г. – 117 летчиков.

При осуществлении специально организованного образовательного процесса потребовались документы по методике обучения летчиков. К первому такому пособию следует отнести «Памятку летчика», составленную военным летчиком Е. В. Рудневым и изданную в 1912 г. Постепенно оформлялась психология летного обучения как научно обоснованная теория и практика.

Вопрос о структуре авиационной психологии в настоящее время является открытым. Зачастую исследователи вообще игнорируют область военно-авиационной психологии или соотносят её, прежде всего, с военной психологией. Однако существует много принципиальных различий в понимании сущности и содержания психологического обеспечения профессиональной деятельности в различных видах Вооруженных сил (например, психологическая подготовка авиаторов и психологическая подготовка моряков имеют ярко выраженную специфику).

Впервые в научной литературе понятие «военно-авиационная психология» появилось в работе К. К. Платонова, Б. М. Гольдштейна «Психология личности пилота» (1972). При этом военно-авиационная психология наряду с психологией летного труда получила статус раздела авиационной психологии: «Авиационная психология может быть условно разделена на психологию летного труда, составляющую основу психологического изучения летной деятельности как в военной, так и в гражданской авиации, и военно-авиационную психологию, изучающую психологические проблемы боевого применения ВВС» (К. К. Платонов, Б. М. Гольдштейн, 1972). Однако в настоящее время военно-авиационная психология рассматривает более широкий спектр вопросов психологического обеспечения всей жизнедеятельности Военно-воздушных сил.

С учетом вышеизложенного предлагаем дифференцировать авиационную психологию на психологию обучения, воспитания и психологию труда в авиации, специально не выделяя разделы военно-авиационной психологии и психологии гражданской авиации.

Нам представляется, что изменение летательных аппаратов будет зависеть от того, какие задачи будут возлагаться на авиацию, и насколько интенсивно будут совершенствоваться технологии самолетостроения. Наметились две тенденции в развитии авиации: специализация и универсализация. Специализация заключается в создании летательных аппаратов, выполняющих строго определенные (конкретные) функции (например, ведение воздушной разведки, перехват воздушных целей и т. д.). Универсализация предполагает многофункциональное использование летательных аппаратов (например, перевозка пассажиров и десантирование боевой техники и др.). Таким образом, нет оснований для категоричного разделения авиационной психологии на военно-авиационную и психологию гражданской авиации.

Однако историческая справедливость диктует подчеркнуть, что военно-авиационная психология является спецификой и генетической основой авиационной психологии.

Зарождение военно-авиационной психологии связано с оформлением целенаправленной системы летного обучения, ориентированной на исследование и учет психологии авиаторов в условиях полета. Практически сразу же встал вопрос об организации профессионального отбора, в рамках которого оценивались не только физические, психофизиологические, но и интеллектуальные, нравственные, познавательные и характерологические качества летчиков.

В 20-30-ые гг. авиационная психология пережила и подъём, и репрессии, в итоге была сформулирована новая программа развития в соответствии с методологией диалектического материализма.

Накануне Великой Отечественной войны группа ученых из Института авиационной медицины изучала работу лётного состава на только что появившихся на вооружении пикирующих бомбардировщиках Пе-2. По предложению К. К. Платонова была переделана тумблерная панель, ранее имевшая одинаковую конфигурацию с рукояткой, что мешало различению их «на ощупь» в полете. Это первое в истории военно-авиационной психологии

исследование рычагов управления кабины самолета, результаты которого были внедрены в практику. Следовательно, военно-авиационная психология продолжила свое развитие, даже в узко прикладном аспекте это было движение вперед. Это пример истинного патриотизма, верного служения профессиональному долгу без ссылок на трудные времена. Как отмечает академик В. А. Пономаренко: «Научный подвиг К. К. Платонова состоял в том, что он жил и работал в те времена, когда психологию практически официально считали лженаукой, как неудачный рудимент философии. В школе К. К. Платонова работали в высшей степени профессионалы-экспериментаторы, объективно познавшие структуру и взаимодействие психических функций, состояний в процессе полетов» [3. С. 5].

В период Великой Отечественной войны, несмотря на разобщенность психологических сил, авиационная психология приобрела богатый опыт практического решения задач боевой подготовки. Чётко определилась тематика формирования и развития личности авиаторов.

В годы Великой Отечественной войны потребности фронта вызвали необходимость разработки тех направлений военно-авиационной психологии, которые были связаны с проблемами глубинного и ночного зрения, утомляемостью летного состава в ходе боевых действий, с врачебно-летной экспертизой.

В этот период в авиации индивидуальный подход при оценке годности к летной службе начал пониматься как личностный подход (познание особенностей личности летчика, его мотивационной и смысловой сферы), осуществляемый только председателем врачебно-летной комиссии (и только определенного ранга). Такой подход был применен к А. П. Маресьеву.

Изучение реальной боевой деятельности советских летчиков привело к выявлению и интерпретации многих существенных психологических феноменов. Так, была дана оценка тарану вражеского самолета как приему воздушного боя, который оказывал сильное психологическое воздействие, мобилизующее личный состав и деморализующее противника [4].

За годы войны кардинально изменилось понимание осмотрительности в полете. Учебная методика была направлена на формирование навыка просматривания пространства в непосредственной близости, тогда как фронтовой опыт показал, что внимание летчика должно быть постоянно направлено на обнаружение противника на возможно большем расстоянии.

Таким образом, в 1941–1945 гг. прикладные исследования в военно-авиационной психологии продолжались. Они имели важное значение для повышения боеспособности ВВС.

Важным этапом в развитии военно-авиационной психологии (60-70-ые гг. XX в.) стал инженерно-психологический подход, раскрывающий проблемы психологической оценки конструктивных особенностей самолетов, авиационного оборудования и приборов, психологические закономерности управления самолетом, тренажерного обучения: исследования К. К. Платонова, Б. Ф. Ломова, Ю. П. Добровольского, Н. Д. Завалловой, В. А. Пономаренко и др. Переход на реактивные самолеты обозначил новые задачи для авиационной психологии, прежде всего, это повышение безопасности полетов за счет качественного выполнения усложненной деятельности, развитие профессионального мышления в нестандартных ситуация полета, повышение роли летчика-оператора в условиях системы автоматизированного управления. Инженерно-психологический подход представлен следующими теориями: [5] образа полета; активного оператора; совмещенной деятельности; тренажерного обучения.

В военно-авиационной психологии (90-ые гг. – по настоящее время) много внимания уделяется изучению такого

сложного психологического феномена, как психологическая готовность летчиков (командиров) к принятию ответственных решений, к успешному выполнению различных служебных задач.

По мнению В. А. Пономаренко, психологическая готовность летчика к выполнению ответственных задач невозможна без сформированного целостного образа полета, способности к совмещенной деятельности, высокой мотивации и нервно-психической устойчивости. Автором подчеркивается, что по мере увеличения мастерства нагрузка все более падает на умственную сферу, т. к. главным становятся действия, связанные не столько с управлением самолета, сколько с решением тактических задач.

Существенный вклад в развитие авиационной психологии в данный период внес Ю. К. Стрелков [6], исследовавший психологическое содержание штурманского труда в авиации. Это единственная в своем роде работа, раскрывающая психологическую феноменологию труда данных специалистов, причем первая такого масштаба в области гражданской авиации.

Можно выделить существенные факторы, определяющие динамику, сущность и содержание исторического развития авиационной психологии: 1) логика становления отечественной психологии, связанная с поиском предмета, методов исследования, перестройкой методологических оснований; 2) социально-экономическая обстановка в стране; 3) технический прогресс в авиации. Государственная поддержка развития авиации, программы совершенствования подготовки авиационных кадров и стимулирования профессионального роста позволяют оптимистично оценивать будущее данной отрасли науки и техники.

Ряд положительных тенденций характеризует и современное состояние отечественной психологии в целом:

1) непрерывно расширяется сфера практического применения психологии в решении важных социальных задач;

2) состоялся диалог с зарубежными психологическими школами, такими, как бихевиоризм, когнитивная психология, гуманистическая психология;

3) в значительной степени повысился статус и престиж научной психологии в российском обществе.

Однако наметились и серьёзные трудности, а именно: прикладные разработки доминируют над фундаментальными исследованиями; отсутствует единая система практической психологии; эклектизм некоторых научных исследований зачастую граничит не со свободой творчества, а с некомпетентностью. Так, справедливые замечания делает Д. Б. Богоявленская в статье, посвященной истории Московского психологического общества: «Увы, плюрализм хорош в политике, обеспечивает свободу развития науки в целом, но не допустим в одной голове. Эклектика подобна героям басни (лебедь, рак и щука), она дает лишь видимость движения» (Ежегодник Российского психологического общества [7. С. 214].

Авиационная психология, в свою очередь, также развивается противоречиво. Например, реально функционирует психологическая служба в авиации, но специалисты не объединены организационно.

Недостаточно активно в авиации внедряются рекомендации психологических исследований.

Авиационная психология признается важной научно-практической дисциплиной, однако ее не преподают в соответствующих учебных заведениях.

Тем не менее, с XIX века и по настоящее время, с первых опытов воздухоплавания, освоения аэропланов и до начала эксплуатации авиационных комплексов 5-го поколения психология остается востребованной теоретической и практической наукой, призванной обеспечивать решение проблем «человеческого фактора» в авиации.

## *ПРИМЕЧАНИЯ*

1. Краткий психологический словарь / Под ред. А. В. Петровского и М. Г. Ярошевского. – Ростов-на-Дону: Феникс, 1998.

2. К истории отечественной авиационной психологии. Документы и материалы / Под ред. К. К. Платонова. – М.: Наука, 1981.

3. Пономаренко В. А. Исторический след, оставленный авиакосмической медициной и психологией в авиации // Вестник. – 2003. – № 2.

4. Васютин В. В. Прошлое, настоящее и будущее авиации и космонавтики. – Монино: ВВА, 2002.

5. Гандер Д. В. Профессиональная психопедагогика. – М.: Воентехиниздат, 2007.

6. Стрелков Ю. К. Психологическое содержание штурманского труда в авиации: Дис. ... д-ра психол. наук – М.: МГУ, 1992.

7. Богоявленская Д. Б. Московское психологическое общество конца XIX – начала XXI века / Ежегодник Российского психологического общества. – Т. 3. – М., 2005.

**РЯЗАНСКИЙ ВОЕННЫЙ АВТОМОБИЛЬНЫЙ ИНСТИТУТ
ИМЕНИ ГЕНЕРАЛА АРМИИ В. П. ДУБЫНИНА
РЯЗАНСКОЕ ВЫСШЕЕ ВОЗДУШНО-ДЕСАНТНОЕ КОМАНДНОЕ УЧИЛИЩЕ
ИМЕНИ ГЕНЕРАЛА АРМИИ В. Ф. МАРГЕЛОВА**

УДК 37.013 + 159.9
ББК 74.00 + 88.4
Педагогика, психология

педагогика

# ОСОБЕННОСТИ ПРОВЕДЕНИЯ ПСИХОЛОГО– ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ЭКСПЕРИМЕНТОВ В ВОЕННЫХ ВУЗАХ

**Кандидат психологических наук А. С. Марков
Кандидат военных наук К. К. Костин**

***Статья посвящена анализу ряда психолого-педагогических исследований, проведенных в военных вузах России. Выявлены общие закономерности в проведении психолого-педагогических исследований в вузах силовых структур. Показаны особенности выборки экспериментальных и контрольных групп. Рекомендуется обратить внимание на научную строгость применения методов количественного анализа для выявления существенных различий между группами испытуемых.***

**Ключевые слова**
Психолого-педагогическое исследование, экспериментальные и контрольные группы, выборка испытуемых

Динамика общественных преобразований, проходящих в стране, вызывает широкомасштабные инновационные процессы в различных сферах деятельности, в том числе и в сфере военного образования. Большинство исследователей в военных вузах определяют инновационные процессы в образовании как некоторую систему, которые, активно откликаясь на вызовы социокультурной реальности и не отвергая полностью существующих традиций, вносят принципиальные изменения в обучение, воспитание и развитие личности будущего офицера. Многие военные вузы регулярно проводят научно-методические конференции, на которых рассматриваются вопросы совершенствования образовательного процесса в вузах силовых структур. Так в Коломенском высшем артиллерийском командном училище (военном институте) в апреле 2007 года прошла научно-практическая конференция, одна из секций которой рассматривала актуальные вопросы подготовки специалистов в высших учебных заведениях. В феврале 2008 года в Рязанском военном автомобильном институте состоялась XXXVIII научно-методическая конференция «Формирование профессионально-педагогической культуры преподавательского состава института». Руководство Рязанского военного воздушно-десантного командного училища (военного института), посвятив столетию генерала армии В.Ф. Маргелова прошедшую в декабре 2008 года международную научно-практическую конференцию, назвало её «Проблемы

и основные направления развития высшего профессионального образования ВДВ». В работе этой конференции приняли участие не только преподаватели десантного вуза, но также военные автомобилисты, связисты и представители других вузов. Хозяева конференции, преподаватели десантного вуза, подняли такие вопросы как: «Качество обучения – неотъемлемая составляющая процесса обучения воспитания будущего военнослужащего» (Костин К.К.), «Патриотическое воспитание курсантов училища. Проблемы, задачи, направления работы» (Хрыканов Е.Н.) [5].

Гости из Рязанского высшего военного командного училища связи предложили обсудить: «Проблемы и перспективы реализации компетентностного подхода в образовании высшей школы» (Бажанов В.П.), «Психолого-педагогические проблемы подготовки будущего офицера-воспитателя к инновационной деятельности» (Исаев С.Н.). Представители Рязанского военного автомобильного института вынесли на обсуждение свои доклады: «Стиль общения преподавателя как фактор оптимизации процесса обучения» (Беленов С.М.), «Анализ условий эффективности адаптации курсантов к военно-педагогическому процессу» (Гаврилова О.А.), «Духовно-нравственное воспитание как педагогическая проблема в военном вузе» (Максименко А.Н.), «Некоторые проблемы развития высшего военного профессионального образования» (Марков А.С.). Коллеги из Рязанского государственного медицинского университета подготовили доклад «Образовательные парадигмы психолого-педагогического стимулирования познавательных интересов личности» (Семенов В.А., Шестопалов С.В., Островский С.М.) [5].

На конференции «Формирование профессионально-педагогической культуры преподавательского состава института» в Рязанском военном автомобильном институте обсуждались: «Педагогические ценности профессионально-педагогической культуры преподавательского состава военного вуза» (Герасимов А.Н.), «Проблемы повышения педагогического мастерства преподавательского состава института» (Воробьев Г.Г.), «Современные технологии подготовки специалистов для автомобильной службы и перспективы адаптации учебных программ к новым формам обучения» (Шевченко Н.П.), «Учебно-методические особенности активизации рационализаторской работы дипломников» (Гумелев В.Ю.), «Интенсификация проведения занятий по дисциплине «Электротехника и электроника» с использованием ПЭВМ» (Михневич Л.Е.), «Проблемы визуализации физических процессов функционирования электрооборудования при обучении» (Патрин А.Н.) и другие [7].

В Голицынском пограничном институте в феврале 2009 года в ходе научно-практической конференции обсуждались «Особенности проявления психических состояний у курсантов образовательных учреждений пограничного профиля» (Лысенков Ю.Н.), «Причины и структура психологических трудностей у курсантов образовательных учреждений пограничного профиля» (Свежинцева М.А.), «Роль информационных технологий как средства обучения курсантов» (Левошко Д.В.), «Применение методической системы В.Ф. Шаталова в преподавании учебной дисциплины «Организация охраны границы»» (Метельков А.Ю.) [6].

Таким образом, мы видим, что преподаватели военных вузов разного профиля – творческие люди, ищущие новые формы и методы в работе с курсантами. Они стремятся воспитать в рамках своих учебных заведений будущих офицеров (артиллеристов, десантников, автомобилистов, связистов, пограничников и т. д.) как компетентных специалистов, способных решать любые задачи в мирное и военное время, заботливых командиров-воспитателей вверенных им подчиненных, творческих личностей, склонных к саморазвитию и самообразованию.

Проведением психолого-педагогических экспериментов в военных вузах заняты две категории преподавателей. Одни, педагоги-новаторы, хотят решить какую-либо волнующую их проблему, позволяющую повысить успеваемость по конкретному предмету обучения, или сформировать определенные личностные качества у обучающихся в военном вузе. Другие, соискатели ученой степени кандидата (доктора) педагогических или психологических наук, работают над решением психолого-педагогической проблемы в рамках диссертационного исследования. Независимо от цели и направления психолого-педагогического исследования, если исследователь хочет признания результатов своего творческого поиска, то должны оформить полученные им научные факты определенным образом. Необходимо, чтобы выполнялись следующие условия:

1) результаты психолого-педагогического эксперимента должны быть воспроизводимы при заданных условиях другим преподавателем в этом или другом военном вузе;

2) утверждения педагога-новатора о полученных им результатах можно эмпирически проверить и уточнить с помощью специальных методик на учебной группе, участвовавшей в эксперименте;

3) одни и те же факты могут быть описаны преподавателями разных кафедр и разных военных вузов в разных терминах, но это не создает новых фактов, а только подтверждает полученные ранее результаты;

4) научные факты, установленные в результате психолого-педагогического эксперимента на конкретной учебной дисциплине, должны сохранять силу и на других учебных дисциплинах для всех военных вузов при заданных условиях.

Проведение психолого-педагогических экспериментов в военных вузах имеет свои особенности. Мы хотели бы обратить внимание на некоторые из них.

Большинство из исследований, проводимых военными преподавателями, носят прикладной характер и направлены на решение каких-либо конкретных практических задач. Это связано еще и с тем, что офицеры в военных вузах начинают преподавательскую деятельность, как правило, в 35-40 лет, а в 45-50 лет уже увольняются из вооруженных сил. К сожалению, для проведения фундаментальных исследований у большинства военных преподавателей недостаточно личного преподавательского и научного опыта.

Мы проанализировали ряд диссертационных исследований по педагогике и психологии, выполненных за последние пять лет в военных вузах Москвы, Санкт-Петербурга, Иркутска, Казани, Коломны, Курска, Самары и Челябинска, осуществляющих подготовку офицеров артиллеристов, летчиков, зенитчиков, автомобилистов, связистов, военных медиков, радиоинженеров, следователей и оперативных работников МВД. В основном они посвящены вопросам адаптации курсантов различных военных вузов при определенных условиях и формированию каких-либо личностных качеств (профессиональной самооценки, военно-профессиональных способностей, профессиональных математических компетенций и т. п.).

Для всех психолого-педагогических исследований в качестве экспериментальных групп берутся целиком один или два учебных взвода (учебные группы) по 20 – 30 курсантов. Иногда испытатель берет три-четыре учебных взвода, чтобы в эксперименте участвовало более ста курсантов. Выбор контрольной группы носит, как правило, формальный характер, так как реально преподаватель может сравнить учебные результаты экспериментальной группы (взвода) с учебными результатами всего списочного состава военного вуза обучающихся на этом же курсе по аналогичным программам, то есть контрольную совокупность могут представлять все курсанты, не участвующие в эксперименте.

В этих условия выборка всегда репрезентативна, всегда однородна, так как во

всех военных вузах за редким исключением обучаются только юноши, 17-22 лет, прошедшие медицинский и профессиональный отбор. Они принадлежат к вполне определенным социальным группам, выросли в сходных условиях, имеют определенный уровень знаний, прошли отбор на вступительных экзаменах. Выборка всегда независимая, но в лонгитюдных исследованиях связанная. Хотя выбор экспериментальной группы (учебного взвода) был случаен, но до окончания военного вуза курсанты не переходят из одного взвода в другой и таким образом не могут самопроизвольно выйти из эксперимента или на каком-то этапе подключиться к проведению экспериментальных исследований. Планируя лонгитюдное исследование, преподаватель иногда специально берет до сотни испытуемых в нескольких экспериментальных группах, в связи с тем, что в военных вузах на первых курсах бывает значительный отсев обучающихся.

Следует обратить внимание на экспериментальное общение и его особенности в военной среде.

Основоположником изучения социально-психологического эксперимента стал С. Розенцвейг. В 1933 г. он опубликовал аналитический обзор, где выделил основные факторы общения, которые могут искажать результаты эксперимента:

1. Ошибки «отношения к наблюдаемому». Они связаны с пониманием испытуемым критерия принятия решения при выборе реакции.

2. Ошибки, связанные с мотивацией испытуемого. Испытуемый может быть мотивирован любопытством, гордостью, тщеславием и действовать не в соответствии с целями экспериментатора, а в соответствии со своим пониманием целей и смысла эксперимента.

3. Ошибки личностного влияния, связанные с восприятием испытуемым личности экспериментатора.

Влияние экспериментатора - военного педагога на курсантов очень велико. Причина кроется в самой армейской действительности:

1. Участие в психолого-педагогическом эксперименте, за редким исключением, не зависит от желания курсанта. Как правило, выбирается учебная группа (взвод курсантов), которая участвует в эксперименте в полном составе. Если курсант не желает участвовать в эксперименте, на него воздействуют сослуживцы. «Быстро сделай, как велят». «Никто не выйдет из класса, пока все не сдадут тесты преподавателю (командует сержант)».

2. Экспериментатор является для курсанта очень значимой фигурой. Курсант – рядовой в Российской Армии, а экспериментатор – полковник, подполковник (реже майор), который в случае неудачного эксперимента имеет реальную возможность наказать не только самого курсанта, но и его непосредственных начальников (сержантов и офицеров). Поэтому курсанты часто хотят угадать, что от них ждет экспериментатор.

3. Так как экспериментатор обладает реальной властью, то испытуемые в случае хорошего личного контакта рассчитывают получить конкретную помощь на экзаменах и покровительство при назначении на дежурство и решении вопроса об отпуске или увольнении.

Само участие в эксперименте порождает у испытуемых ряд поведенческих проявлений, которые являются причинами артефактов. Среди наиболее известных – «эффект плацебо», «эффект Хотторна», «эффект аудитории».

Эффект плацебо был обнаружен медиками: когда испытуемые считают, что препарат или действия врача способствуют их выздоровлению, у них наблюдается улучшение состояния. Эффект основан на механизмах внушения и самовнушения.

Эффект Хотторна проявился при проведении социально-психологических исследований на фабриках. Привлечение работников к участию в эксперименте, который проводили психологи, расценивалось испы-

туемым как проявление внимания к нему лично. Участники исследования вели себя так, как ожидали от них экспериментаторы. Эффекта Хоторна можно избежать, если не сообщать испытуемому гипотезу исследования или дать ложную («ортогональную»), а также знакомить с инструкциями как можно более безразличным тоном.

Эффект социальной фасилитации (усиления), или эффект аудитории, был обнаружен Р. Зайонцем. Присутствие любого внешнего наблюдателя, в частности экспериментатора и ассистента, изменяет поведение человека, выполняющего ту или иную работу. Эффект ярко проявляется у спортсменов на соревнованиях: разница в результатах, показываемых на публике и на тренировке. Зайонц обнаружил, что во время обучения присутствие зрителей смущает испытуемых и снижает их результативные показатели. Когда деятельность освоена или сводится к простому физическому усилию, то результат улучшается.

В армии такую реакцию называют «генеральским эффектом». Часто в присутствии большого начальника – генерала – в профессиональной деятельности, не доведенной до уровня автоматизма, у солдат, курсантов и офицеров бывают срывы. А после ухода начальника операция выполняется безошибочно.

После проведения дополнительных исследований были установлены такие зависимости:

1. Влияние оказывает не любой наблюдатель, а лишь компетентный, значимый для исполнителя и способный дать оценку. Чем более компетентен и значим наблюдатель, тем этот эффект существеннее.

2. Влияние тем больше, чем труднее задача. Новые навыки и умения, интеллектуальные способности более подвержены воздействию (в сторону снижения эффективности). Наоборот, старые, простые перцептивные и сенсомоторные навыки легче проявляются, продуктивность их реализации в присутствии значимого наблюдателя повышается.

3. Соревнование и совместная деятельность, увеличение количества наблюдателей усиливает эффект (как положительную, так и отрицательную тенденцию).

4. «Тревожные» испытуемые при выполнении сложных и новых заданий, требующих интеллектуальных усилий, испытывают большие затруднения, чем эмоционально стабильные личности.

5. Действие «эффекта Зайонца» хорошо описывается законом оптимума активации Йеркса – Додсона. Присутствие внешнего наблюдателя (экспериментатора) повышает мотивацию испытуемого. Соответственно оно может либо улучшить продуктивность, либо привести к «перемотивации» и вызвать срыв деятельности. Спортсмены называют это «перегоранием до старта».

Следует различать мотивацию участия в исследовании от мотивации, возникающей у испытуемых по ходу эксперимента при общении с экспериментатором.

Считается, что в ходе эксперимента у испытуемого может возникать какая угодно мотивация. М. Т. Орн [Orne M.T., 1962] полагал, что основным мотивом испытуемого является стремление к социальному одобрению, желание быть хорошим: он хочет помочь экспериментатору и ведет себя так, чтобы подтвердить гипотезу экспериментатора. Существуют и другие точки зрения. Полагают, что испытуемый стремится проявить себя с лучшей стороны и дает те ответы, которые, по его мнению, более высоко оцениваются экспериментатором. Помимо проявления «эффекта фасада» существует и тенденция вести себя эмоционально стабильно, «не поддаваться» давлению ситуации эксперимента.

Ряд исследователей предлагает модель «злонамеренного испытуемого». Они считают, что испытуемые враждебно настроены по отношению к экспериментатору и процедуре исследования и делают все, чтобы разрушить гипотезу эксперимента. В армейских условиях это почти исключено, так как «злонамеренного испытуемого» наверняка накажет командир-экспе-

риментатор и не поддержат сослуживцы, которые не заинтересованы в том, чтобы командир был раздражен неудачей своего эксперимента и тем более противодействием кого-либо из подчиненных.

Более распространена точка зрения, что взрослые испытуемые стремятся только точно выполнять инструкцию, а не поддаваться своим подозрениям и догадкам. Очевидно, это зависит от психологической зрелости личности испытуемого.

Ещё одной особенностью диссертационных исследований по педагогике и психологии, проведенных в военных вузах, является их нацеленность на решение практических задач, волнующих преподавателей и командование вуза, и недостаточная научная строгость в проработке результатов в плане математической статистики. Так в некоторых работах определяется ранжирование личностных качеств курсантами и процент давших определенный ответ, сравнивается результат по признаку больше-меньше и дается заключение о положительной динамике формируемого качества личности. В ряде работ определяется средний балл по учебным предметам в экспериментальной и контрольной группах до начала эксперимента и после него, строится столбиковая диаграмма и делаются выводы по результату эксперимента. В других работах использовался t-критерий Стьюдента и коэффициент корреляции Пирсона.

Исследовательские работы военных педагогов и психологов построены на большом фактическом материале, имеют солидные и репрезентативные выборки, часто имеют лонгитюдные наблюдения начиная с профотбора через пять лет обучения до отзывов из войск об адаптации на офицерских должностях и качестве профессиональной подготовки по различным видам профессиональной деятельности командиров взводов. Для того, чтобы работы военных исследователей имели больший научный вес, необходимо больше внимания уделить методам количественного анализа, доказательности правильности и обоснованности используемых методических приемов. Целесообразно тщательнее прорабатывать наличие различий между группами испытуемых и достоверность полученных результатов с точки зрения математической статистики.

Это позволит поднять авторитет исследований в области военной педагогики и психологии.

## *ПРИМЕЧАНИЯ*

1. Анастази А. Психологическое тестирование. – М.: Педагогика, 1982.

2. Володарская И. А., Марков А. С. Формирование профессионализма у курсантов-артиллеристов в процессе обучения электротехнике. – Коломна: ВАУ ФК, 2004. – 152 с.

3. Забродин Ю. М. Психологический эксперимент: специфика, проблемы, перспективы развития // История становления и развития экспериментальной психологии в России. – М.: Наука, 1990. – С. 22-28.

4. Марков А. С., Тепеницына Т. И. Некоторые проблемы проведения психолого-педагогических экспериментов в высших военно-учебных заведениях: Учебно-методическое пособие. – Коломна: ВАУ (ФК), 2002. – 68 с.

5. Проблемы и основные направления развития высшего профессионального образования ВДВ. Столетию генерала армии В. Ф. Маргелова посвящается: материалы международной научно-практической конференции. Рязань, 23 декабря 2008 года / Под общей ред. В. Н. Лугового. Часть 2. – Рязань: РВВДКУ (ВИ), 2008. – 269 с.

6. Сборник научных статей № 2. – Голицино: ГПИ ФСБ России, 2008. – 128 с.

7. Формирование профессионально-педагогической культуры преподавательского состава института [Текст]: тезисы докладов XXXVIII научно-методической конференции 26-28 февраля 2008 г. – Рязань: РВАИ, 2008. – 464 с.

**АКАДЕМИЯ ПРАВА И УПРАВЛЕНИЯ ФЕДЕРАЛЬНОЙ СЛУЖБЫ ИСПОЛНЕНИЯ НАКАЗАНИЙ (АКАДЕМИЯ ФСИН РОССИИ), г. РЯЗАНЬ**
**ЦЕНТР ПОДГОТОВКИ СОТРУДНИКОВ СЛУЖБЫ ИСПОЛНЕНИЯ НАКАЗАНИЙ (УЧЕБНЫЙ ЦЕНТР), ФИНЛЯНДИЯ, г. ВАНТАА**

УДК 376.5
ББК 74.6
Педагогика

# СПЕЦИФИКА СОЦИАЛЬНОЙ РАБОТЫ В ПРОЦЕССЕ ИСПОЛНЕНИЯ УГОЛОВНЫХ НАКАЗАНИЙ В ФИНЛЯНДИИ

**Кандидат педагогических наук Н. И. Махиборода**
**Магистр философии Марьяана Эскелинен (Marjaana Eskelinen)**

***Рассматриваются основные направления работы Центра подготовки сотрудников службы исполнения наказаний и учреждений, исполняющих наказания. Представлены основные аспекты сотрудничества России и Финляндии в области совершенствования социальной работы в пенитенциарных учреждениях. Дана характеристика проблемам, связанным с обучением сотрудников, проведением Дней тюремной культуры, альтернативами тюремному заключению.***

**Ключевые слова**
Финляндия, цели исправительного воздействия, социальный работник, международное сотрудничество, дни культуры тюремного персонала, альтернативы тюремному заключению, общественные работы

Приоритетными задачами пенитенциарных учреждений наряду с содержанием являются вопросы социального сопровождения осуждённых на всех этапах отбывания наказания. «Цели исправительного воздействия на осуждённых, – говорится в Европейских пенитенциарных правилах – состоят в том, чтобы сохранить их здоровье, достоинство, и в той степени, в какой позволяет срок заключения, способствовать формированию у них чувства ответственности и навыков, которые будут содействовать их реинтеграции в общество, помогут им следовать требованиям законности и удовлетворять свои жизненные потребности собственными силами после освобождения».

Новые подходы – требования времени. Практика показывает, что нередко происшедшие положительные личностные перемены осуждённых не выдерживают «экзамена на прочность», сталкиваясь после освобождения с равнодушием общества, попадая в неблагоприятное социальное микроокружение. Поэтому осуждённым необходима квалифицированная помощь и формирование у них готовности к разрешению социальных проблем после освобождения. В этом плане может оказать значительную помощь зарубежный опыт социальной работы с лицами, совершившими преступления, например, изучение процесса сотрудничества в культурной сфере пенитенциарных учреждений между Финляндией и Россией, которое имеет давние традиции.

Это касается знакомства с деятельнос-

тью Центра подготовки сотрудников службы исполнения наказаний (Учебного центра), изучения опыта работы практических органов тюремной службы Финляндии и проведения переговоров о возможности продолжения партнерских связей между образовательными учреждениями ФСИН России и Учебным центром, пенитенциарными учреждениями Финляндии.

Центр подготовки сотрудников службы исполнения наказаний является головным специализированным образовательным учреждением Минюста Финляндии. Он был создан в 1976 году. Это единственное учебное заведение такого рода. В Центре базовый курс обучения ежегодно проходят 4060 курсантов. К поступающим предъявляются следующие требования: возраст не менее 19 лет; как минимум вторая ступень профессионального обучения или лицейское образование; пригодность для работы в пенитенциарных учреждениях по состоянию здоровья, физическому развитию и другим качествам. Средний возраст студентов 24 – 26 лет, многие уже имеют другую специальность. Каждый третий студент – женщина. В Финляндии женщины могут работать в тюрьмах для мужчин и наоборот.

Обучение сроком около года началось в 1986 году. На обучение принимаются в среднем 10 % от общего числа абитуриентов. В Центре учатся курсанты, сдавшие экзамены в высших школах социальных работников и здравоохранения, а также работавшие с молодежью и наркоманами, пожарные, водители скорой помощи, коммерсанты, реставраторы, монтажники, парикмахеры, повара и другие работники общественного питания, лесники и иные работники лесного хозяйства – люди различных профессий, пожелавшие сменить поле деятельности или приобрести дополнительную квалификацию.

В центре имеется 25 штатных должностей, всего около 30 сотрудников и несколько преподавателей-почасовиков. Обучение на курсе охватывает период в 40 учебных недель по теории и практике и 13 недель рабочей практики.

Ежегодно организуется около 120 мероприятий по повышению квалификации. Обучение может состоять из серии лекций, кратковременных курсов или обучения на рабочем месте. В течение года свою квалификацию повышают 3000 работников пенитенциарной системы и смежных с ней областей.

Успеваемость учащихся оценивается с помощью письменных и устных опросов, учебных заданий, практических работ и т. д.

Шкала оценок выглядит следующим образом: 5 – отлично; 4 – похвально; 3 – хорошо; 2 – удовлетворительно; 1 – плохо; 0 – отвергнуто или зачет/незачет.

Учащийся также самостоятельно оценивает свои успехи в учебе.

«Основной курс» считается успешно пройденным тюремными работниками при наличии положительных оценок по всем предметам. Зачтенный экзамен можно пересдать один раз, не зачтенный – два раза. Учащиеся имеют свои права и обязанности.

Учащийся может и обязан участвовать в учебных программах. Собрание преподавателей может освободить учащегося от того или иного учебного предмета, если он уже знает его (например, информатика).

Учащийся Учебного центра обязан принимать участие в дежурстве, что является частью обучения. Отдельно дежурство не оплачивается.

Учащийся имеет право получить информацию о своей успеваемости и необходимую помощь. Учащийся имеет право знать, по какому принципу оцениваются его знания.

Учащийся может обратиться с просьбой о пересдачи зачета или экзамена. Если учащийся не согласен с решением преподавателя, он имеет право обратиться к начальнику Учебного центра.

С начала учебного периода в тюрьме права и обязанности учащегося определяются его служебными отношениями с



***Фото.*** Центральная тюрьма в г. Хямеэнлинна (Финляндия) на 250 мест

тюремной системой.

При болезни учащийся обязан поставить в известность руководителя курса. Если из-за пропусков учащийся не успевает, преподаватель может дать ему дополнительные задания.

В начале обучения руководитель курса знакомит учащихся со школой и методами обучения. Руководитель курса следит, чтобы учащиеся не нарушали порядок, вовремя выполняли задания. В тюрьмах эта ответственность лежит на руководителях практики.

Положение об Учебном центре предусматривает и наказания за недостойное поведение во время обучения. Если учащийся не реагирует на замечания, его поведение рассматривается на собрании, после чего начальник Учебного центра может сделать письменное предупреждение. Руководство может временно отстранить или совсем исключить учащегося, который явно не желает учиться или по каким-либо другим причинам не подходит к данной профессии.

В Учебном центре находится библиотека Управления исправительных учреждений, созданная в 1978 г., которая предназначена для исследований, повышения квалификации тюремных работников и планирования деятельности пенитенциарных учреждений. Задачей библиотеки также является предоставление информации о работе с заключенными по вопросам криминологии, криминальной политики, психологии и социальной работы. Библиотечный фонд состоит более чем из 19 тысяч томов и 400 видеозаписей. Количество подписных газет и журналов составляет 200 наименований. В библиотеке имеется коллекция старых книг (около 1 тыс. экземпляров) о работе пенитенциарных учреждений. Коллекция принадлежала г-ну Адольфу Гротенфельту, первому генеральному директору управления исправительных учреждений. В ней имеется и ряд книг исторического характера на русском языке.

Международное сотрудничество привело к созданию новых целевых групп из сопредельных территорий и нового содержания обучения. Сотрудничество северных стран имеет длительные традиции. Количество различных европейских про-

ектов увеличилось в рамках Европейского Совета и ЕС. Например, в Учебном центре проходят подготовку эстонские сотрудники исправительных учреждений.

Делегации ФСИН России несколько раз принимали участие в проведении дней культуры тюремного персонала Финляндии, которые проводятся один раз в два года, начиная с 1994 года. Российской стороной представляются собственные культурные программы. В ходе проведения подобных дней представляются все направления пенитенциарной культуры. В это же время (30 – 31 августа) проводится официальная церемония выпуска специалистов, окончивших обучение в Центре. Положительным моментом этой церемонии является то, что поступившие в Учебный центр имеют возможность непосредственного общения с выпускниками.

В ходе визитов была получена специализированная литература, являющаяся ценным источником информации в области психологии, социальной работы и юриспруденции. В частности, в данной литературе изложены вопросы, касающиеся программ реабилитации наркоманов и алкоголиков, разграничения функций социального работника и психолога, базового курса по подготовке тюремных охранников пенитенциарных учреждений Минюста Финляндии. Данная литература переведена. Финский опыт тюремной службы и Учебного центра используется в учебном процессе и научно-исследовательской деятельности ВУЗов ФСИН России.

В Финляндии имеется 23 тюрьмы (17 закрытых и 6 открытых), 36 заведений, включая все открытые отделения (имеется еще 5 открытых колоний и 8 других открытых заведений) общей численностью около 3500 заключенных. Количество женщин-заключенных возросло с 70-ти (3,5 %) в 1993 году до 240 человек и достигло в 2008 году 7 % от общего числа заключенных. Затраты на одного заключенного в день составляли до недавнего времени около 599 финских марок (90,8 долларов). В тюрьмах закрытого типа может содержаться от 50 до 250 заключенных, в тюрьмах открытого типа – от 16 до 31.

В ходе визитов были проанализированы основные направления деятельности социальной службы финских исправительных учреждений (на примере деятельности тюрьмы Турку), опыт работы психологов и социальных работников с лицами, страдающими наркозависимостью (на примере деятельности исправительного учреждения Керава), изучены процесс организации трудовой и учебной деятельности в женском и мужском отделениях тюрьмы Хямеэнлинна, основные направления работы персонала тюремной больницы и психиатрической лечебницы и ряда других учреждений.

В каждом пенитенциарном учреждении Минюста Финляндии работают от 1 до 3 психологов и социальных работников. Должность социального работника была введена в штаты тюрем в 40-х годах 20 века, но обучение данной специальности появилось спустя 40 лет. В настоящее время для социальных работников имеются курсы повышения квалификации (иногда совместно с психологами, охранниками и т. д.), другие сотрудники также проходят трехнедельный курс по социальной работе. Обучаться социальной работе в Учебном центре могут лица, имеющие высшее образование в области социальной политики.

Социальные работники, так же как и психологи имеют отдельный кабинет. На рабочем месте социального работника предусматривается наличие пишущей машины, персонального компьютера, архива, документов, касающихся социального обслуживания (законы, акты, журналы), материалов, касающихся жилищных вопросов, преодоления наркотической и алкогольной зависимости.

При первой беседе социального работника или психолога составляется вместе с заключенным индивидуальная программа, которая предусматривает анализ и решение всех сложных вопросов вплоть до

его освобождения и даже после.

Сотрудники психиатрической больницы лечат заключенных, нуждающихся в психиатрическом уходе, и вместе со специалистами психиатрических отделений других пенитенциарных заведений проводят исследования душевного состояния обвиняемых. Пенитенциарная система Финляндии имеет тюремную больницу на 70 коек. Больница находится при центральной тюрьме г. Хямеэнлинна. Основные направления работы психологов и социальных работников тюремной больницы и психиатрической лечебницы такие, как и в других пенитенциарных учреждениях, только они, учитывая контингент, проходят в более сложных условиях (например, свою безопасность тюремный персонал психиатрической лечебницы обеспечивает самостоятельно, предварительно пройдя специальное обучение).

Заключенные обязаны работать, учиться или принимать участие в какой-то другой, организованной тюрьмой деятельности. Ее диапазон охватывает металлообработку, столярное дело, изготовление лодок из стекловолокна, сельское хозяйство, строительные работы, кустарное производство и текущие работы в заведениях. Курсы и другое обучение обычно организуются тюрьмами в сотрудничестве с местными органами власти.

В рамках международного сотрудничества были достигнуты договоренности о возможности осуществления совместных научно-исследовательских проектов по проблеме совершенствования системы подготовки специалистов в области социальной работы и психологии для пенитенциарных учреждений России и Финляндии, которыми предусмотрены дальнейшие визиты российских делегаций в Учебный центр и пенитенциарные учреждения Финляндии. Ответные визиты социальных работников тюрем Минюста Финляндии и преподавателей Центра подготовки сотрудников службы исполнения наказаний в Академию ФСИН России и другие ВУЗы предусматривали чтение лекций курсантам, обмен опытом подготовки социальных работников и психологов. Данные проекты предусматривали двустороннюю стажировку специалистов в области социальной работы и психологии, совместное издание научной и учебно-методической литературы.

Особо следует остановиться на специфике социальной работы в процессе исполнения уголовных наказаний, не связанных с лишением свободы.

Одной из альтернатив тюремному заключению в Финляндии являются общественные работы. Это новый вид наказания, который после стадии апробации в 1991 – 1996 годах был принят к использованию 1 января 1997 года в качестве общего вида наказания.

Наказание общественными работами выносится вместо наказания лишением свободы на срок до 8 месяцев. Осуждённый (в Финляндии – заключенный) должен выполнять общественно-полезную (неоплачиваемую) работу в объёме 20 – 200 часов в зависимости от срока наказания. Ее выполнение происходит согласно графику в течение 3 – 4 часов в день, обычно два раза в неделю. Служба общественных работ контролирует ее выполнение осужденным. Весь срок отбывания наказания осуждённый может проживать по месту жительства и сохранять за собой своё место работы или учебы; так же у него сохраняется право на получение пособия по безработице. Общественные работы выполняются только в свободное время осуждённого.

Наказание общественными работами выносится в случаях, если:

1. Преступление карается лишением свободы на срок до 8 месяцев.

2. Осуждённый согласен на выполнение общественных работ.

3. Предполагается, что осуждённый справится с работой.

Для наказания общественными работами не установлено возрастных рамок. Тюремное заключение, которое осужденный отбывал ранее, также не является

препятствием для такого наказания. В сложных случаях решения выносятся в судебном порядке.

Проводится специальное исследование пригодности к выполнению общественных работ. В том случае, если прокурор предполагает, что за совершённое преступление может последовать наказание в виде лишения свободы на срок до 8 месяцев, он должен обратиться в службу общественных работ с просьбой провести исследование на предмет годности обвиняемого к выполнению работы. Если же он не обратился с данной просьбой, то обвиняемый может сам сделать это.

Исследование пригодности – это оценка службой общественных работ возможностей обвиняемого. Наказание общественными работами не назначается, если при проведении исследования выясняется, что риск неудачи обвиняемого в выполнении обязанностей является очевидным.

При проведении исследования обвиняемому разъясняется влияние общественно-полезного труда на его жизнь, требования общественных работ как вида наказания, а также определяется степень желания обвиняемого выполнять их. Учитывается социальное положение обвиняемого и при необходимости для него планируются дополнительные услуги, помогающие справиться с выполнением общественных работ. Обвиняемому компенсируются расходы на проезд, вызванные проведением исследования.

Прохождение общественных работ заключается в следующем:

• Их можно организовать в государственных, волостных или церковных учреждениях, а также в других организациях, не преследующих коммерческой выгоды. Подходящими местами для них являются, например, учреждения по обслуживанию и уходу за больными и престарелыми.

• За выполнение общественных работ обвиняемый не получает вознаграждения. С другой стороны не возникает и никаких дополнительных расходов, так как по заявлению обвиняемого ему могут компенсировать умеренные расходы на проезд.

• Служба общественных работ указывает место их прохождения. При организации места общественно-полезной деятельности стремятся к тому, чтобы служебные обязанности были для обвиняемого подходящими. Задачей службы общественных работ является также оказание поддержки осуждённому, чтобы он смог справиться с отбыванием наказания.

• На реабилитационные услуги для людей с проблемами алкоголизма и употребления наркотических средств можно использовать максимум пять часов от времени наказания. Такие услуги предоставляются осужденным только с разрешения службы общественных работ.

Последствия нарушений условий общественных работ могут быть следующими:

• Для обвиняемого утверждается план, согласно которому осуществляется прохождение работ. От утверждённого графика нельзя отклоняться без разрешения службы общественных работ, которая контролирует их прохождение.

• За незначительные нарушения условий службой общественных работ даётся письменное предупреждение. Грубые нарушения, например, прогул без уважительной причины или появление в нетрезвом виде, ведут к прерыванию общественных работ и направлению сообщения прокурору. По представлению прокурора суд может заменить оставшееся время общественных работ тюремным заключением. Они могут быть также прерваны из-за совершения осужденным новых преступлений.

Резюмируя вышесказанное, следует отметить, что руководство Минюста и Управления исправительных учреждений Финляндии, Центра подготовки сотрудников службы исполнения наказаний Финляндии и ФСИН России, учебных заведений ФСИН России считают возможным и необходимым продолжение рабочих отношений с целью их расширения в области обмена опытом преподавания, учебно-методической, научной и практической информацией.

ИНСТИТУТ ВОЕННОЙ ИСТОРИИ МИНИСТЕРСТВА ОБОРОНЫ РФ

УДК 37.013
ББК 74.00
Педагогика

# УСИЛЕНИЕ СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ГОСУДАРСТВЕННЫХ И ОБЩЕСТВЕННЫХ ОРГАНИЗАЦИЙ ПО ПОДГОТОВКЕ ДОПРИЗЫВНОЙ МОЛОДЕЖИ К ВОЕННОЙ СЛУЖБЕ

**Кандидат педагогических наук С. П. Поляков**

***В статье дается научная характеристика социально-педагогической деятельности государственных и общественных организаций по подготовке допризывной молодежи к военной службе. Обосновываются пути усиления социально-педагогической деятельности государственных и общественных организаций по подготовке допризывной молодежи к военной службе. Выявленные пути - социализация, гуманизация, и демократизация, будучи тесно взаимосвязанными и взаимодополняющими друг друга, призваны способствовать усилению социально-педагогической деятельности государственных и общественных организаций по подготовке молодежи к военной службе.***

**Ключевые слова**
Социальный институт, социализация, гуманизация, демократизация, процесс подготовки, педагогическая деятельность

Социальный институт – это система упорядоченных статусов и ролей, принудительно, неодолимо обеспечивающих самовозобновляемость, регулярность принятого (ожидаемого) характера процесса удовлетворения потребностей людей [1].

Основными социальными институтами и субъектами педагогической системы подготовки молодежи к военной службе в Российской Федерации являются: семья; ближайшее социальное окружение молодого человека, школа, средние и высшие учреждения профессионального образования, учреждения дополнительного образования, военно-спортивные клубы, производственные, учебные, творческие коллективы, средства массовой информации, государственные органы, осуществляющие патриотическое воспитание, религиозные организации.

Исходя из результатов исследования, представляется возможным выделить основные пути усиления социально-педагогической деятельности государственных и общественных организаций по подготовке допризывной молодежи к военной службе, адекватных требованиям времени.

Первый путь, это *социализация* процесса подготовки молодежи к военной службе. Он обусловлен общей тенденцией – активизация осуществляемых в стране социальных программ, которые стали одним из приоритетных направлений совре-

менной политики правительства России.

Своим выступлением на расширенном Госсовете в стратегии развития России до 2020 года бывший президент России (с 8 мая 2008 года он возглавил правительство России) дал чёткий ответ на вопрос: что такое План Путина?

В. В. Путин поставил задачу – к 2020 году принципиально сменить экономическую модель страны с сырьевой на инновационную. По словам В.В. Путина, доля среднего класса должна вырасти до 60-70%. Увеличатся инвестиции в здравоохранение, образование и науку.

Сегодня процесс стабилизации завершен, и для России жизненно необходимо двигаться вперед – к современному прогрессивному обществу. А главный «инструмент» создания такого общества – это деятельный, умный, образованный и здоровый человек. «Все общественные силы страны должны действовать по простому, но жизненно важному принципу: все для блага России, для ее национальных интересов, для благополучия и безопасности каждого гражданина России» – заявил В. В. Путин [2]. Через 12 лет мы должны стать качественно иной страной – инновационной экономикой, на зависящей от «нефтяной иглы», и развитым гражданским обществом. Наверное, это и есть главное в речи В. В. Путина.

Активизация деятельности государства в социальной сфере, осознание приоритетности этого пути внутренней политики для обеспечения устойчивого развития российского общества, повышения уровня жизни российского народа актуализировали необходимость реализации системной, комплексной политики в отношении подрастающего поколения россиян – государственной молодёжной политики (ГМП).

По данным Всероссийской переписи населения 2002 года, численность молодых граждан России в возрасте от 14 до 30 лет составляет 34 млн человек, а доля молодежи от общей численности населения – свыше 25 % [3].

Государственная молодежная политика весьма разнородна – это вопросы социальной защиты, проблемы труда и занятости, обеспечения процессов образования и воспитания, молодежного творчества, вопросы медицинской профилактики, работа с молодежью из так называемых групп риска, поддержка деятельности молодежных и детских общественных объединений. Молодежная политика включает в себя и специальные институты по защите прав детей и молодежи, профилактические программы в отношении бытового насилия, ювенальную юстицию, активную пропаганду здорового, спортивного образа жизни.

На основе исследования, можно констатировать, что молодежная политика охватывает все сферы жизнедеятельности молодого поколения, осуществляется по различным направлениям, каждое из которых конкретизируется общегосударственными и соответственно региональными и местными условиями.

В этой связи необходимо, прежде всего, отметить, что подготовка молодежи к военной службе является неразрывной составной частью, одной из сторон социальной деятельности. Будучи неотъемлемой от развития всего нашего общества, от происходящих в нем важнейших процессов, отражающихся так же и на подрастающем поколении, подготовка его к военной службе вбирает в себя все грани этой деятельности. Как одно из её направлений, подготовка существенно дополняет, приумножает все те усилия, которые прилагаются в нашем обществе в целом – в экономической, социально-политической и духовной сферах. При этом сущность, предназначение, содержание, формы и другие основные компоненты подготовки как специфического вида социальной деятельности утрачивает свою изолированность, ограниченность и прочие элементы приоритет-

ности её как частного по отношению к общему.

Так, одним из важнейших звеньев в организации воспитательного процесса, подготовки к военной службе являются военно-патриотические молодежные и детские общественные объединения, клубы юных десантников, пограничников, моряков, летчиков. Статистика показывает их резкое увеличение (1997 г. – 480, 2001 г. – 950). На сегодня таких клубов, объединений, учебных центров насчитывается более 1350. За последние три года количество занимающихся в военно-спортивных клубах, военно-патриотических объединениях увеличилось на 300 тыс. подростков.

Проводимые Рособразованием всероссийские конкурсы методических материалов, проектов, программ по организации военно-спортивных игр учащихся ещё раз показали, что в ряде субъектов Российской Федерации (республики Чувашия, Кабардино-Балкария, Саха (Якутия), Краснодарского, Ставропольского краев, Брянской, Воронежской, Курганской, Пермской, Самарской и других областей) сохранены лучшие традиции в проведении военно-спортивных игр «Зарница», «Орлёнок» с введением элементов, учитывающих местные условия, традиции, обычаи. Новые акценты приобрели эти игры учащихся с включением заданий и конкурсов по выработке навыков поведения в условиях чрезвычайных ситуаций в природной и техногенной среде.

Особое место в воспитании гражданина и патриота Отечества занимает деятельность поисковых отрядов и объединений, существующих в 25 регионах, где велись боевые действия в годы Великой Отечественной войны 1941-1945 годов, и 27 «тыловых» территориях Российской Федерации.

Традиционно в субъектах Российской Федерации, где в годы Великой Отечественной войны шли военные действия, органами по делам молодежи проводятся поисковые экспедиции и Вахты Памяти. В частности, поисковые экспедиции проходят в Астраханской, Архангельской, Белгородской, Брянской, Волгоградской, Ивановской, Калужской, Ленинградской, Липецкой областях, Московской, Мурманской, Новгородской, Оренбургской, Псковской, Смоленской областях, Краснодарском крае, Карачаево-Черкесской Республике, Республике Калмыкия и других субъектах Российской Федерации.

В деятельности поискового движения сегодня принимают участие более 15 тыс. юношей и девушек. Создано 6 межрегиональных поисковых объединений. Более систематизированной становится государственная поддержка деятельности молодежных объединений по поиску и захоронению останков воинов, погибших в годы Великой Отечественной. В настоящее время поисковые объединения из различных субъектов Российской Федерации заключают с Центральным музеем Великой Отечественной войны договоры и передают на хранение уникальные экспонаты. Создан единый электронный банк данных погибших и пропавших без вести в годы Великой Отечественной войны, насчитывающий в настоящее время уже более 1 млн персоналий и доступный для бесплатного пользования в сети Интернет.

Работает более 400 поисковых отрядов и групп образовательных учреждений России, объединяющих свыше 15 тыс. детей и подростков. Они выявляют имена погибших, места их гибели, участвуют в перезахоронении воинов с почестями, сообщают родным и близким о месте гибели и захоронения. Дети, занимающиеся этой работой в поисковых отрядах образовательных учреждений, постепенно переходят в поисковые отряды, которые находятся в ведении региональных органов по делам молодежи. Единая цель и стремление выполнить свой долг позволяют выстроить систему преемственности в рабо-

те поисковых объединений [4].

Таким образом, определяя позицию в отношении перспектив развития педагогической системы подготовки российской молодежи к военной службе в контексте вышесказанного, можно утверждать, что одним из важнейших путей улучшения подготовки является ее социализация.

На основе проведенного анализа, можно выделить следующий, не менее важный путь оптимизации подготовки молодежи к подготовке к военной службе, это её дальнейшая *гуманизация.* В современных условиях внимание государства вновь обращается непосредственно к человеку. Создаваемые в обществе социально-экономические и политические структуры становятся средством, призванным обеспечить «жить по человечески» [5].

По мнению В. В. Путина, сегодня особенно необходимы консолидация политических сил и духовное единство нашего народа, ответственная власть, эффективно и слаженно работающие на всех уровнях и действующая как единый организм, «действующая от имени большинства, но в интересах каждого гражданина, в интересах всего общества России» [6].

Новые возможности, связанные с реализацией данного направления, заключаются в том, что содержание и методы подготовки воплощаются в соответствующей практической деятельности не только в зависимости от задач, решаемых в нашем обществе, его военной организацией, но и исходя из тех проблем, которые волнуют молодежь, из особенностей и интересов каждой отдельной личности. При этом речь идёт о формировании высокоинтеллектуальной, всесторонне подготовленной личности защитника Родины, готового и способного максимально реализовать себя в любой из основных сфер нашего общества (в том числе и военной) во имя его высших интересов, глубоко осознаваемых личностью и соединяющий с ними общественные потребности и цели.

В.В. Путин в задачах до 2020 года, говорил об армии будущего следующее: «нам необходимо, если угодно, инновационная армия, где к профессионализму, техническому кругозору и компетентности военных предъявляются требования иного, самого современного уровня. Для этого необходимо серьезное повышение престижа военной службы, дальнейшее увеличение денежного довольствия военнослужащих, укреплению их социальной защиты, действенное решение проблем с жильем» [7].

В связи с этим, представляется значимым следующий факт: уже более пяти лет Служба в с. Алакуртти Пограничного управления ФСБ России по Мурманской области, помимо своих основных задач, выполняет и ещё одну – воспитывает детей, оставшихся без попечения родителей. Решение взять на себя столь сложную и ответственную миссию появилось не сразу. Оно выросло из тесного взаимодействия между тогда ещё Алакурттинским погранотрядом и администрациями Мурманской и Владимирской областей.

По подписанным соглашениям о шефских связях и взаимопомощи многие подразделения отряда комплектовались призывниками из этих мест. Также было заключено соглашение о присвоении подшефным заставам почётных наименований «Гусь-Хрустальная», «Суздальская», «Фрунзенская» (район Владимира). Столь тесное взаимодействие получило дальнейшее развитие, и весной 2003 года в Алакурттин-ский пограничный отряд прибыли первые мальчишки из детских домов Мурманской и Владимирской областей. Командование отряда выделило для них помещения в обычной казарме, рядом с пограничниками, служившими по призыву. Так что с солдатской жизнью воспитанники познакомились воочию.

За прошедшие пять лет 15 воспитанников вышли во взрослую жизнь, из них семь – владимирцы. Трое ребят связали свою жизнь с Пограничной службой ФСБ

России. Двое – ныне курсанты Голицынского пограничного института. Один – военнослужащий на профессиональной основе в Службе в с. Алакуртти. Другие «сыны полка» учатся в высших учебных заведениях, колледжах, работают.

По словам воспитателя Натальи Приб, ребята сравнивают свою жизнь с военной службой. Не каждый может постоянно находиться в практически военной обстановке. Но прожившие здесь 4 года мальчишки понимают, что они даже более самостоятельны и подготовлены к жизни, чем некоторые «домашние» дети, и осознают, что могли бы оказаться «на дне» общества, если бы не стали воспитанниками Службы в с. Алакуртти [8].

Анализ значительных изменений в жизни и деятельности нашего государства и его силовых структур дают основание выделить такой путь, ведущий к большим и позитивным переменам в процессе подготовки молодежи к военной службе, как *демократизация*. Следует отметить, что демократизация находится в тесной связи с гуманизацией. Неразрывное единство этих двух процессов, присущих современному курсу нашего государства, заключается в частности в том, что только путем всемерного развития демократизации, предоставление каждому человеку социальных и политических прав и свобод, в сочетании с высокой ответственностью, можно создать действительно эффективно работающие механизмы управления.

Необходимо отметить, что в современных условиях демократизация является мощным стимулом повышения социальной активности гражданина. Развивающаяся по такому пути российское государство способствует демократизации всех сторон общественной жизни, создания соответствующих демократических механизмов.

Президент России Д. Медведев заявил– «в основе нашей политики должен лежать принцип, который считаю (несмотря на всю его очевидность) важнейшим в деятельности любого современного государства, стремящегося к достижению высоких стандартов жизни. Это принцип «свобода лучше, чем несвобода». Речь идет о свободе во всех ее проявлениях: о личной свободе, об экономической свободе, наконец, о свободе самовыражения.

Считаю достижение гармонии между свободой и правопорядком самым важным на данном этапе» [9].

Осенью 2008 года в Пограничной службе ФСБ России произошло знаковое событие – уволились в запас последние военнослужащие по призыву. Переход пограничных органов на службу на профессиональной основе можно назвать стремительным. Федеральная целевая программа, направленная на «контрактизацию» погранслужбы, появилась в 2005 году. Реализовать все её положения в столь короткие сроки было крайне непросто. Некоторые проблемы не решены до сих пор. Основная из них – неполная укомплектованность должностей рядового и сержантского состава военнослужащими-профессионалами.

О проблемах, а главное, о возможных путях их решения высказал свое мнение в интервью в газете «Граница России» заместитель начальника Регионального пограничного управления ФСБ России по Дальневосточному федеральному округу по кадрам и воспитательной работе генерал-майор Андрей Кайгородцев: «Я абсолютно уверен в том, что мощная пропаганда положительно сказывается на решении кадровых задач. Для того чтобы люди узнали о преимуществах, возможностях и условиях службы, им нужно об этом рассказывать. Мы активизировали работу в средствах массовой информации. Традиционными стали выступления в СМИ должностных лиц аппарата РПУ. Сюжеты о пограничных буднях, задержании нарушителей государственной границы постоянно транслируются на телевидении. Со страниц газет население получает информацию о порядке прохожде-

ния службы и социальных гарантиях военнослужащих.

В военно-патриотической работе основной упор делается на молодёжь [10].

Как показывает анализ результатов исследования, демократизация является одним из путей развития и совершенствования подготовки молодежи к военной службе. Демократизация подготовки основывается на преодолении безликого единообразия её содержания, форм, средств, на раскрытие ее многообразия, вариативности и полифоничности, на утверждении современных подходов и методов работы, изменения самой их сути посредством взаимопонимания, доверия и сотрудничества между субъектом и объектом подготовки.

Все эти пути – социализация, гуманизация, и демократизация, будучи тесно взаимосвязанными и взаимодополняющими друг друга, призваны способствовать усилению социально-педагогической деятельности государственных и общественных организаций по подготовке молодежи к военной службе.

Представленные здесь в самом общем виде пути усиления социально-педагогической деятельности государственных и общественных организаций по подготовке допризывной молодежи к военной службе требуют дальнейшей разработки и более полного обоснования.

## *ПРИМЕЧАНИЯ*

1. Вырщиков А. Н., Кусмарцев М. Б. Концептуальные основы патриотически-ориентированного образования: Монография. – Волгоград: НП ИПД «Авторское перо», 2004. – С. 86.

2. Российская газета. WWW. RG. RU / 2008. – № 32. – 14 февр. – С. 15.

3. Барбашин И. В. Героико-патриотическое воспитание молодежи: состояние и проблемы совершенствования // Молодежи и общество. – 2006. – № 1. – С. 102-103.

4. Барбашин И. В. Героико-патриотическое воспитание молодежи: состояние и проблемы совершенствования //Молодежи и общество. – 2006. – № 1. – С. 105-107.

5. Российская газета. WWW. RG. RU/ 2008. – № 32. – 14 февр. – С. 15.

6. Российская газета. WWW. RG. RU/ 2008. – № 84. – 17 апр.– С. 2.

7. Российская газета. WWW. RG. RU/ 2008. – № 32. – 14 февр. – С. 2.

8. Дружба проверенная временем // Граница России. – 2008. – № 23 (669). – июнь.

9. Российская газета. WWW. RG. RU / 2008. – № 38. – 21 февр. – С. 2.

10. Комплектование – в первую очередь задача командира // Граница России. – 2008. – № 40 (686). – октябрь.

УЛЬЯНОВСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ

УДК 159.9
ББК 88.4
Психология

ПСИХОЛОГИЯ

# УСТАНОВКИ НА БОЛЕЗНЬ И ЗДОРОВЬЕ В СТУДЕНЧЕСКОЙ СРЕДЕ

**Доктор филологических наук А. В. Пузырёв**

***В статье освещаются результаты исследования психологических установок студентов на психологическую выгоду быть больным. Исследование показало, что у студентов – будущих врачей – наблюдается более низкая степень осознавания собственной психологической выгоды болеть (по сравнению со студентами-гуманитариями).***

**Ключевые слова**
Установки, болезнь, психологические выгоды заболеваний, степень осознанности психологической выгоды болеть, шкала тревожности Спилбергера

Объектом исследования в настоящей статье является такая социальная общность, как студенческая среда. Предметом исследования – психологические выгоды заболеваний и степень осознавания этих выгод в студенческой среде.

Знакомство с существующей психологической, психотерапевтической и медицинской (психосоматической) литературой позволяет утверждать, что:

1) образование симптомов (т. е. возникновение болезней) является частным способом психологической защиты;

2) сама психологическая защита выступает как основание для образования тех или иных симптомов [1; 2; 3; 4; 5; 6; 7 и др.], а также то, что

3) почти все способы психологической защиты служат материализацией закона экономии мыслительных усилий (мы об этом уже писали: [8]).

Закон экономии мыслительных усилий – в психологическом аспекте – зачастую выступает как наличие определённых психологических выгод заболеваний.

Исследование проводилось в два этапа с разрывом в пять лет – в 2004-м и 2009-м годах. На первом этапе опроса ***базу*** исследования составили факультеты русского языка и литературы (РЯЛ), иностранных языков (ИЯ) и физической культуры и спорта (КиС) Пензенского государственного педагогического университета им. В. Г. Белинского. Исследованием были охвачены студенты 17-19 лет (всего 142 испытуемых, ии. – см.: [9]). На втором этапе – Институт международных отношений и медицинский факультет Ульяновского государственного университета. На этом этапе в опросах приняли участие студенты 1, 2 и 4 курсов (174 гуманитария и 145 будущих врачей), всего 319 ии.

Было проведено тестирование студен-

тов по составленному автором настоящей статьи опроснику, позволяющему выявить у студентов: а) сам факт наличия/отсутствия психологической выгоды болеть, б) степень осознавания студентом собственной психологической выгоды болеть.

Приведём текст опросника.

«1. Часто ли Вы болеете?

а) да;

б) нет;

в) иногда;

г) я вообще не болею.

2. Последний раз Вы болели тогда:

а) когда были какие-то проблемы в семье, с друзьями;

б) когда были какие-то проблемы на работе;

в) когда вообще не было никаких проблем;

г) другой вариант ответа (привести его).

3. Если Вы заболели и при этом необходимо выполнить не очень приятную работу, то Вы:

а) выполните эту работу сами;

б) передадите её другому;

в) отложите её на потом.

4. Заболев, Вы:

а) отдадитесь течению болезни и выздоровления и отложите на время все дела;

б) будете делать всё, чтобы выздороветь скорее, но отложите на время все дела;

в) будете продолжать делать все свои дела, не обращая внимания на своё нездоровье.

5. Если Вы заболели, то:

а) никто (даже близкие) об этом не узнает;

б) об этом станет известно только Вашим близким;

в) об этом станет известно всем, с кем общаетесь.

6. Когда Вы заболеваете, то замечаете, что:

а) Вам уделяется больше внимания со стороны близких и родных;

б) на Вас обращают внимания ровно столько же, как если бы Вы были здоровы;

в) никто не обращает внимания на Ваше нездоровье, а все ведут себя с Вами, как будто Вы совершенно здоровы.

7. Есть ли что-нибудь хорошее в болезни? (Ответ сформулируйте сами)

8. Можете ли Вы вспомнить, когда болезнь помогала Вам достичь желаемого?

а) да (привести пример);

б) возможно;

в) нет».

Представим ключ к исследованию (Табл. 1).

Приведём ключ и к выявлению в различных ответах той или иной степени осознания психологической выгоды заболеваний (Табл. 2.).

Обозначив высокую степень проявления психологической выгоды числом 2, умеренную степень – числом 1, низкую степень – числом 0, мы получаем возможность математико-статистической обработки полученных ответов:

высокая степень психологической выгоды – 6-8 баллов;

умеренная степень психологической выгоды – 5-3 баллов;

низкая степень психологической выгоды – 2-0 баллов.

Обозначив высокую степень осознанности психологической выгоды болеть числом 2, среднюю степень – числом 1, низкую степень – числом 0, мы также получаем возможность математико-статистической обработки полученных ответов:

максимум осознанности – 5-4 балла;

средняя степень осознанности – 3-2 балла;

минимум осознанности – 0-1 балл

По результатам первого этапа опроса были составлены таблицы обобщающего характера, позволившие – на основании использования известной методики «хи-квадрат» критерий – ответить на возникшие в ходе исследования вопросы (приведём одну из них – Табл. 3).

**Табл. 1.**

| №№ по порядку | Формулировка вопроса и варианты отвста | Степень психологичсской выгоды |
|---|---|---|
| 3 | 3. Если Вы заболели и при этом необходимо выполнить не очень приятную работу, то Вы: | |
| | а) выполнитс эту работу сами; | низкая |
| | б) передадите её другому; | высокая |
| | в) отложите её на потом. | умеренная |
| 4 | 4. Заболев, Вы: | |
| | а) отдадитесь течению болезни и выздоровления и отложите на время все дела; | высокая |
| | б) будете делать всё, чтобы выздороветь скорее, но отложите на время все дела; | умеренная |
| | в) будете продолжать делать все свои дела, не обращая внимания на своё нездоровье. | низкая |
| 5 | 5. Если Вы заболели, то: | |
| | а) никто (даже близкие) об этом не узнает; | низкая |
| | б) об этом станет извсстно только Вашим близким; | умсрснная |
| | в) об этом станет известно всем, с кем общаетесь. | высокая |
| 6 | 6. Когда Вы заболеваете, то замечаете, что: | |
| | а) Вам уделяется больше внимания со стороны близких и родных; | высокая |
| | б) на Вас обращают внимания ровно столько же, как если бы Вы были здоровы; | низкая |
| | в) никто не обращает внимания на Ваше | умеренная |

**Табл. 2.**

| №№ по порядку | Формулировка вопроса и варианты ответа | Степень осознания психологической выгоды |
|---|---|---|
| 2 | 2. Последний раз Вы болели тогда: | |
| | а) когда были какие-то проблемы в семье, с друзьями; | средняя |
| | б) когда были какие-то проблемы на работе; | средняя |
| | в) когда вообще не было никаких проблем; | низкая |
| | г) другой вариант ответа (привести его). | |
| 7 | 7. Есть ли что-нибудь хорошее в болезни? | |
| | а) да | высокая |
| | б) нет | низкая |
| | в) | |
| 8 | 8. Можете ли Вы вспомнить, когда болезнь помогала Вам достичь желаемого? | |
| | а) да (привести пример); | высокая |
| | б) возможно; | средняя |
| | в) нет. | низкая |

Отличаются ли студенты разных факультетов той или иной степенью психологической выгоды заболеваний?

Отличаются ли студенты разных факультетов в высокой степени психологической выгоды болеть?

8 из 47

1 из 20

21 из 75

30 из 142

30:142=0,2112676*47=9,9295772 ~ 9,9

0,2112676*20=4,225352 ~ 4,2

0,2112676*75=15,84 ~ 15,8

$\chi^2=(8-9,9)^2:9,9+(1-4,2)^2:4,2+(21-15,8)^2:15,8= 0,36+2,44+1,71= 4,51 < 5,99$

Ответ: в количестве студентов, характеризующихся высокой степенью психологической выгоды заболеваний, на разных факультетах обнаруживается одна и та же статистическая закономерность, а расхождения оказываются несущественными.

Точно так же одна статистическая закономерность – в ответах, полученных на разных факультетах – проявилась в коли-

**Табл. 3.**

| Ф-т | Кол-во | | Степень психол.выгоды болеть | | | | | | Степень осознания психол.выгоды | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | | Высокая | | Умеренная | | Низкая | | Высокая | | Средняя | | Низкая | |
| | К. | %% | К. | %% | К. | %% | К. | %% | К. | %% | К. | %% | К. | %% |
| ФКиС | 47 | 100 | 8 | 17,0 | 32 | 68,1 | 7 | 14,9 | 4 | 8,5 | 5 | 10,6 | 38 | 80,9 |
| ФРЯЛ | 20 | 100 | 1 | 5,0 | 14 | 70,0 | 5 | 25,0 | 7 | 35,0 | 6 | 30,0 | 7 | 35,0 |
| ФИЯ | 75 | 100 | 21 | 28,0 | 39 | 52,0 | 15 | 20,0 | 7 | 9,3 | 15 | 20,0 | 53 | 70,7 |
| Σ | 142 | 100 | 30 | 21,1 | 85 | 59,9 | 27 | 19,0 | 18 | 12,7 | 26 | 18,3 | 98 | 69,0 |

честве студентов, характеризующихся:

1) умеренной степенью психологической выгоды болеть,

2) низкой степенью психологической выгоды болеть,

3) средней степенью осознавания собственной психологической выгоды болеть,

4) низкой степенью осознавания собственной психологической выгоды, а также

5) различными гендерными характеристиками (в ответах представителей мужского и женского пола).

Статистически выраженные различия на разных факультетах были обнаружены в количестве студентов, характеризующихся ***высокой степенью осознавания*** психологической выгоды болеть. В наибольшей степени осознание психологической выгоды заболеваний свойственно студентам факультета русского языка и литературы, что, вероятно, связано с их профессиональной «человековедческой» направленностью, а также с уровнем преподавания на этом факультете вузовского курса психологии. Данное статистически выраженное отклонение в ответах студентов факультета русского языка и литературы вполне возможно отнести и к проявлению известного эффекта Розенталя, поскольку автор настоящей статьи – в момент проведения опроса – являлся на данном факультете одним из преподавателей курса психологии.

Аналогичные результаты получены на втором этапе исследования. Отличием этого этапа от первого является параллельное использование известной методики по определению уровня тревожности (шкала Спилбергера), а также методики Г. С. Прыгина, связанной с определением стиля учебной деятельности (см.: [10. С. 66-69]). Результаты данного этапа исследования находятся в настоящее время в процессе обработки. Заметим лишь, что, как оказалось, у большей части студентов доминирует умеренная и высокая степень личностной тревожности (статистически существенных различий в количестве ответов у студентов-медиков и гуманитариев не обнаружено).

В плане же реактивной тревожности высокую степень обнаружили 4,7% испы-

**Табл. 4.**

| Личностная тревожность | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | Всего ответов | | Низкая | | Умеренная | | Высокая | |
| | Колич-во | %% | Колич-во | %% | Колич-во | %% | Колич-во | %% |
| Гум.-1 | 65 | 100 | 2 | 3,1 | 27 | 41,5 | 36 | 55,4 |
| Мед.-1 | 48 | 100 | 3 | 6,3 | 29 | 60,4 | 16 | 33,3 |
| 1 курс | 113 | 100 | 5 | 4,4 | 56 | 49,6 | 52 | 46,0 |
| Гум.-2 | 56 | 100 | 3 | 5,4 | 22 | 39,3 | 31 | 55,4 |
| Мед.-2 | 46 | 100 | 7 | 15,2 | 19 | 41,3 | 20 | 43,5 |
| 2 курс | 102 | 100 | 10 | 9,8 | 41 | 40,2 | 51 | 50,0 |
| Гум.-4 | 53 | 100 | 5 | 9,4 | 23 | 43,4 | 25 | 47,2 |
| Мед.-4 | 49 | 100 | 2 | 4,1 | 24 | 49,0 | 23 | 46,9 |
| 4 курс | 102 | 100 | 7 | 6,9 | 47 | 46,1 | 48 | 47,1 |
| Итого | 317 | 100 | 22 | 6,9 | 144 | 45,4 | 151 | 47,6 |

туемых, умеренную – 32,2%, бульшая часть испытуемых – 61,8% – показала низкую степень реактивной тревожности (при составлении таблиц использовалась программа Microsoft Office Excel 2003, поэтому суммирование результатов в таблицах может отклоняться от 100%) (См. Табл. 4).

Несмотря на то, что исследование проводилось с разрывом в 5 лет и в разных городах, результаты получились практически одни и те же. У более 60% испытуемых студентов наблюдается умеренная психологическая выгода болеть, у 19% – высокая степень психологической выгоды болеть, и у примерно 20% – низкая степень психологической выгоды болеть (См. Табл. 5).

Была выявлена и степень осознания собственной психологической выгоды болеть. Использование «хи-квадрат» критерия позволяет утверждать высокую степень статистической однородности полученных результатов. Единственный случай выхода за рамки допустимой величины наблюдается при сопоставлении степени осознавания собственных психологических выгод болеть у гуманитариев и будущих медиков (См. Табл. 6).

Продемонстрируем справедливость данного утверждения использованием «хи-квадрат» критерия:

23 из 173 $x_{ср.}^{1} = 16,6$

5 из 118 $x_{ср.}^{2} = 11,4$

28 из 291

$\chi^2 = (23 - 16,6)^2/16,6 + (5 - 11,4)^2/11,4 = 6,4^2/16,6 + 6,4^2/11,4 = 6,0599 \sim 6,06$, что значительно выше максимально допустимых 3,84.

По результатам проведённого исследования статистически достоверным оказывается вывод, что студенты – будущие врачи – в меньшей степени, нежели гуманитарии, осознают собственные психологические выгоды болеть.

У данного феномена могут быть два варианта объяснения:

1) возможно, достижения психосоматической медицины остаются пока неизвестными будущим врачам, и наличие у заболеваний психологической подоплёки для студентов-медиков ещё не является общим местом;

**Табл. 5.**

| Испытуемые | Психологическая выгода болеть | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | Всего ответов | | Низкая | | Умеренная | | Высокая | |
| | Колич-во | %% | Колич-во | %% | Колич-во | %% | Колич-во | %% |
| Гум.-1 | 64 | 100 | 8 | 12,5 | 42 | 65,6 | 14 | 21,9 |
| Мед.-1 | 49 | 100 | 11 | 22,4 | 32 | 65,3 | 6 | 12,2 |
| 1 курс | 113 | 100 | 19 | 16,8 | 74 | 65,5 | 20 | 17,7 |
| Гум.-2 | 56 | 100 | 14 | 25,0 | 33 | 58,9 | 9 | 16,1 |
| Мед.-2 | 43 | 100 | 12 | 27,9 | 18 | 41,9 | 13 | 30,2 |
| 2 курс | 99 | 100 | 26 | 26,3 | 51 | 51,5 | 22 | 22,2 |
| Гум.-4 | 53 | 100 | 7 | 13,2 | 36 | 67,9 | 10 | 18,9 |
| Мед.-4 | 49 | 100 | 11 | 22,4 | 30 | 61,2 | 8 | 16,3 |
| 4 курс | 102 | 100 | 18 | 17,6 | 66 | 64,7 | 18 | 17,6 |
| Гум.всего | 173 | 100 | 29 | 16,8 | 111 | 64,2 | 33 | 19,1 |
| Мед.всего | 141 | 100 | 34 | 24,1 | 80 | 56,7 | 27 | 19,1 |
| Итого | 314 | 100 | 63 | 20,1 | 191 | 60,8 | 60 | 19,1 |

**Табл. 6.**

| | Степень осознавания психологической выгоды болеть | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | Всего ответов | | Низкая | | Умеренная | | Высокая | |
| | Колич-во | %% | Колич-во | %% | Колич-во | %% | Колич-во | %% |
| Гум.-1 | 64 | 100 | 27 | 42,2 | 23 | 35,9 | 14 | 21,9 |
| Мед.-1 | 43 | 100 | 26 | 60,5 | 14 | 32,6 | 3 | 7,0 |
| 1 курс | 107 | 100 | 53 | 49,5 | 37 | 34,6 | 17 | 15,9 |
| Гум.-2 | 56 | 100 | 25 | 44,6 | 25 | 44,6 | 6 | 10,7 |
| Мед.-2 | 28 | 100 | 21 | 75,0 | 7 | 25,0 | 0 | 0,0 |
| 2 курс | 84 | 100 | 46 | 54,8 | 32 | 38,1 | 6 | 7,1 |
| Гум.-4 | 53 | 100 | 37 | 69,8 | 13 | 24,5 | 3 | 5,7 |
| Мед.-4 | 47 | 100 | 32 | 68,1 | 13 | 27,7 | 2 | 4,3 |
| 4 курс | 100 | 100 | 69 | 69,0 | 26 | 26,0 | 5 | 5,0 |
| Гум.всего | 173 | 100 | 89 | 51,4 | 61 | 35,3 | 23 | 13,3 |
| Мед.всего | 118 | 100 | 79 | 66,9 | 34 | 28,8 | 5 | 4,2 |
| Итого: | 291 | 100 | 168 | 57,7 | 95 | 32,6 | 28 | 9,6 |

2) возможно также, что бульшая степень осознавания психологической выгоды заболеваний, отмеченная у студентов-гуманитариев, связана с более высоким уровнем преподавания у них психологически ориентированных учебных дисциплин (одним из преподавателей психологии у гуманитариев является и автор настоящей статьи).

Полагаем, что проблема психологических выгод заболеваний требует дальнейшего анализа, и в первую очередь – учёта и других, кроме медицинской или не-медицинской направленности обучения, факторов социально-психологического порядка, таких, как степень личностной тревожности, стиль учебной деятельности, место рождения, количество детей в семье и т. д.

## *ПРИМЕЧАНИЯ*

1. Александер Ф. Психоматическая медицина. – М.: Эксмо-пресс, 2002. – 352 с.

2. Гехт К. Психогигиена. – М.: Прогресс, 1979. – 188 с.

3. Киршбаум Э. Психологическая защита. – М.: Смысл, 2000. – 181 с.

4. Магазаник Н. А. Искусство общения с больными. – М.: Медицина, 1991. – 134 с.

5. Психологические методы обретения здоровья: Хрестоматия / Сост. К. В. Сельченок. – Мн.: Харвест, АСТ, 2001. – 720 с. – (Библиотека практической психологии).

6. Психология здоровья: Учебник для вузов / Под ред. Г. С. Никифорова. – СПб.: Питер, 2003. – 607 с.: ил. – (Серия «Учебник для вузов»).

7. Психосоматика: Взаимосвязь психики и здоровья. Хрестоматия / Сост. К. В. Сельченок. – Мн.: Харвест, 1999. – 640 с. – (Библиотека практической психологии).

8. Пузырёв А. В. Закон экономии усилий в аспекте тетрахотомии *всеобщее – общее – особенное – единичное* // Язык и мышление: Психологический и лингвистический аспекты. Материалы 4-ой Всероссийской научной конференции (Пенза, 12-15 мая 2004 г.) / Отв. ред. проф. А. В. Пузырёв. – М.; Пенза: Институт языкознания РАН; ПГПУ имени В. Г. Белинского; Администрация г. Пензы, 2004а. – С. 53-65 с.

9. Пузырёв А. В. Психологические выгоды заболеваний у студентов педагогического университета // Идеалы и реальности культуры российского города: Материалы V городской научно-практической конференции (25 октября 2004 г.) / Под ред. А. М. Пронина. – Пенза: Приволжский Дом знаний, 2004б. – С. 62-65.

10. Реан А. А. Практическая психодиагностика личности: Учебное пособие. – СПб.: Изд-во СПбГУ, 2001. – 224 с. – (С. 66-69).

РЯЗАНСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ ИМЕНИ С. А. ЕСЕНИНА

УДК 37.013
ББК 74.2

педагогика

# ПРОФОРИЕНТАЦИОННАЯ РАБОТА СРЕДИ УЧАЩИХСЯ ШКОЛ ПРИ ПРОВЕДЕНИИ ЭЛЕКТИВНЫХ КУРСОВ

**Доктор физико-математических наук В. А. Степанов**
**Кандидат педагогических наук Н. Б. Федорова**
**О. О. Бурдинская**
**Ю. О. Сидоров**

***В работе отражены результаты внедрения и апробации, элективных курсов, традиционных и по нанотехнологиям, в процессе предпрофильной и профильной подготовки учащихся школ г. Рязани.***

***Представлено многообразие элективного курса «Нанотехнологии» и методика его изучения. Результаты внедрения свидетельствуют о повышении уровня интереса учащихся к предмету физика, формировании устойчивой мотивации при выборе профиля будущей профессии выпускниками школ.***

**Ключевые слова**
Профильная и предпрофильная подготовка школьников, профессиональная ориентация, элективные курсы, нанотехнологии, нанообъекты, наноструктуры

Концепция профильного обучения отмечает, что «реализация идеи профилизации обучения на старшей ступени ставит выпускника основной ступени перед необходимостью совершения ответственного выбора – предварительного самоопределения в отношении профилирующего направления собственной деятельности».

Для российской системы общего среднего и начального профессионального образования на сегодня характерны противоречия между:

• содержанием общего среднего образования и жесткой экономической конкуренции;

• образовательными потребностями молодых людей и их родителей и существующим спектром учебных предметов, уровнем овладения ими в общеобразовательных учреждениях;

• многообразием склонностей и способностей учащихся и единообразием требований единого образовательного стандарта;

• требованиями системы высшего образования к качеству подготовки абитуриентов и итоговой подготовкой выпускников учреждений среднего и начального профессионального образования.

Среди причин ослабление интеллектуального потенциала россиян ученые называют традиционную дидактическую парадигму образования, ориентированную на усвоение объема знаний, готовых выводов науки и способов действия. Такая парадигма отодвигает на второй план задачи развития творческого мышления

школьников, что сопровождается ослаблением социальной мотивации.

Сегодня многие из учреждений среднего и начального профессионального образования в России являются профильными. Поэтому для рациональной и успешной организации профильного обучения в старшей школе необходима предпрофильная подготовка школьников.

Во многом от правильного выбора профиля будет зависеть дальнейшая судьба учащихся старших классов. Поэтому особую важность приобретает предпрофильная подготовка учащихся 8-9-классах. Уже в основной школе ученик должен будет получить информацию о возможных путях продолжения образования, оценить свои силы и принять ответственное решение. Элективные курсы помогают учащимся в выборе профиля (предпрофильное обучение) и выборе будущей профессии (профильное обучение).

Элективные курсы выполняют следующие функции: служат для изучения ключевых проблем современности; ориентируют учащихся в особенностях будущей профессиональной деятельности, «профессиональная проба»; ориентируют на совершенствование навыков познавательной и организационной деятельности; дополняют и углубляют материал, изучаемый в школьном курсе; компенсируют недостатки обучения по профильным предметам.

При организации элективных курсов необходимо, чтобы:

· количество курсов было «избыточным» и ученик имел возможность реального выбора;

· содержание курсов предпрофильной подготовки включало не только информацию, расширяющую сведения по учебным предметам, но и знакомило учеников со способами деятельности, необходимыми для успешного освоения программы того или иного профиля;

· в содержание курсов был включен оригинальный материал, выходящий за рамки школьной программы;

· учитывались индивидуальные и возрастные особенности учащихся, а также происходило развитие и саморазвитие личности.

Основными приоритетами методики изучения элективных курсов являются:

· междисциплинарная интеграция, содействующая становлению целостного мировоззрения;

· обучение через опыт и сотрудничество;

· учет индивидуальных особенностей и потребностей учащихся;

· интерактивность (работа в малых группах, ролевые игры, имитационное моделирование, тренинги, метод проектов);

· личностно-деятельностный и субъектный подход (большее внимание уделяется личности учащегося).

Введение элективных курсов превращает учителя из источника знаний в «проводника» в мир знаний: эксперта и консультанта – при изучении теоретического материала и выполнении самостоятельных заданий, ведущего – в имитационной игре и тренинге, координатора и консультанта – при выполнении учебного проекта.

Начиная с 2004/2005 учебного года, нами разработаны и внедрены в практику работы средней школы № 43 г. Рязани следующие элективные курсы:

· в 9 классе «Физика и астрономия – науки о природе», «Физика и техника» и «История развития физики»;

· в 11 классе «Оптические приборы», «Лазер-друг или враг» и «Философия и естествознание».

Изучение курсов организовано таким образом, что формы самостоятельной работы учащихся по подготовке к его обсуждению сочетаются с работой в классе под непосредственным руководством учителя. Учащиеся получали индивидуальные задания по подготовке сообщений на заданные темы. Во время урока проводятся симпозиумы – обсуждались идеи, господствующих в умах ученых того или

иного периода. Каждый ученик, выступает со своим сообщением о творчестве того или иного ученого или о проведении того или иного эксперимента, о развитии основных понятий и законов науки.

В 2008/2009 учебном году кафедра общей и теоретической физики и МПФ РГУ имени С. А. Есенина на основе атомно-силового микроскопа начала разработку и апробацию элективного курса «Нанотехнологии» для старшеклассников средних школ № 2, 3, 43 и 52 г. Рязани. Выбранные нами для эксперимента школы имеют как общеобразовательные классы, так и физико-математического профиля.



Рис. 1 Учебно-научный комплекс на базе СЗМ для образовательного процесса в области нанотехнологии

Нанотехнологии являются новой ступенью в развитии науки. Целесообразно знакомить учащихся старших классов с этой новой отраслью знаний, которая содержит в себе знания смежных наук, таких как физика, химия, биология, математика, инженерия, технологии.

Сфера нанотехнологий считается во всём мире ключевой темой для технологий XXI века. Многие учащиеся не раз слышали такое модное слово «нанотехнология», но что именно оно обозначает, знают лишь единицы. Разработанный нами элективный курс, несомненно, является актуальным, так как, освоив его учащиеся не только получат новые знания об этой отрасли науки, но и научатся работать на данном оборудовании, освоят на практике сканирующую зондовую микроскопию; познакомятся с современными достижениями нанотехнологий и областью их применения.

Данный элективный курс на примере знакомства со свойствами нанообъектов позволит расширить представления школьников о физической картине мира приобрести знания об истории возникновения нанотехнологий; реализовать межпредметные связи, познакомить учащихся с методами, используемыми при создании нанообъектов, с уникальными свойствами наноматериалов, об областях их применения и перспективах развития.

Осуществляя разработку элективного курса «Нанотехнологии», основной целью мы считали необходимость формирования у школьников основных понятий по нанотехнологиям, представление о работе современного ученого занимающегося физикой, химией и биологией. Наша задача состояла в том, чтобы, обобщая наработанный опыт коллег, разработать такой курс, в котором помимо теоретической части – лекционного материала, содержался бы блок лабораторных работ по физике, химии и биологии с использованием такого прибора как Наноэдьюкатор, который позволяет, проводить зондовую нанолитографию и наноманипуляцию в режимах сканирующей зондовой микроскопии и исследовать нанообъекты и наноструктуры представленные в частности на рисунках 2, 3 и 4.

Данный курс не только ознакомит учащихся с современными достижениями и

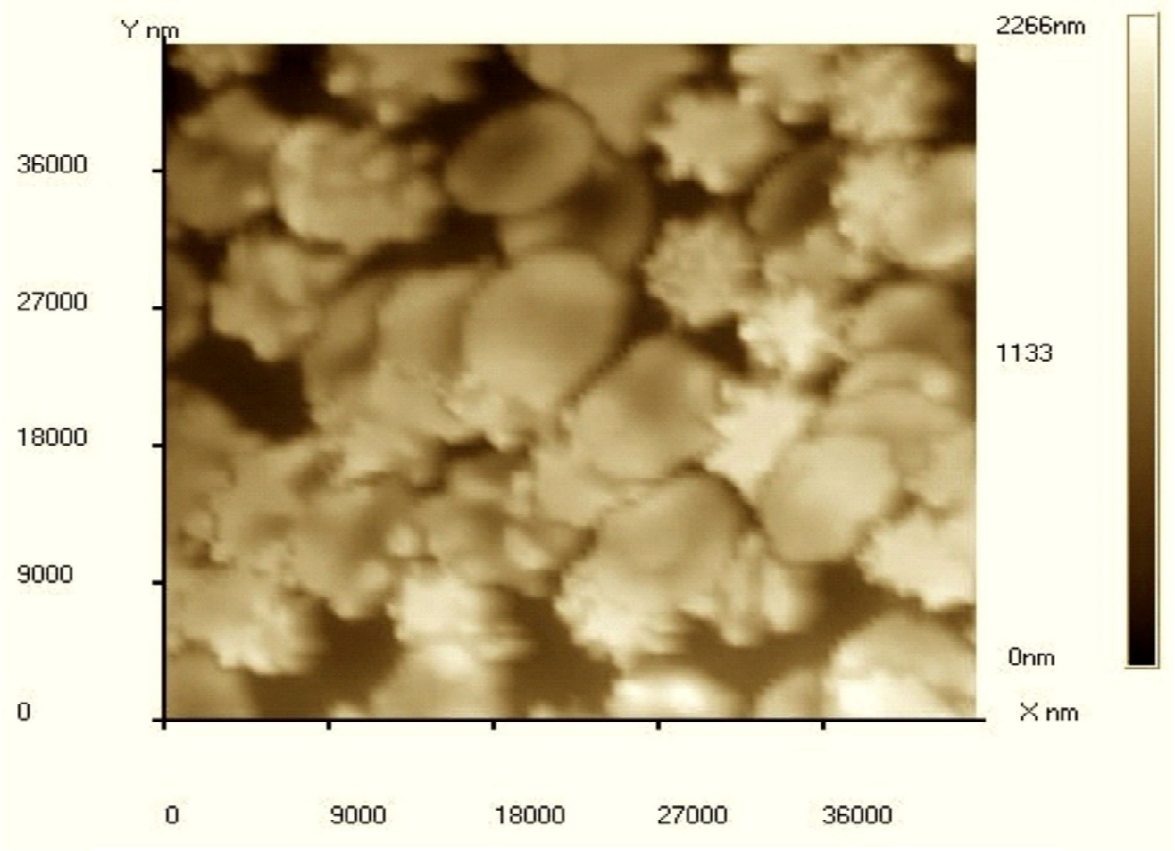



Рис. 2 Клетка крови полученная СЗМ Nanoeducator
(видны эритроциты и тромбоциты)

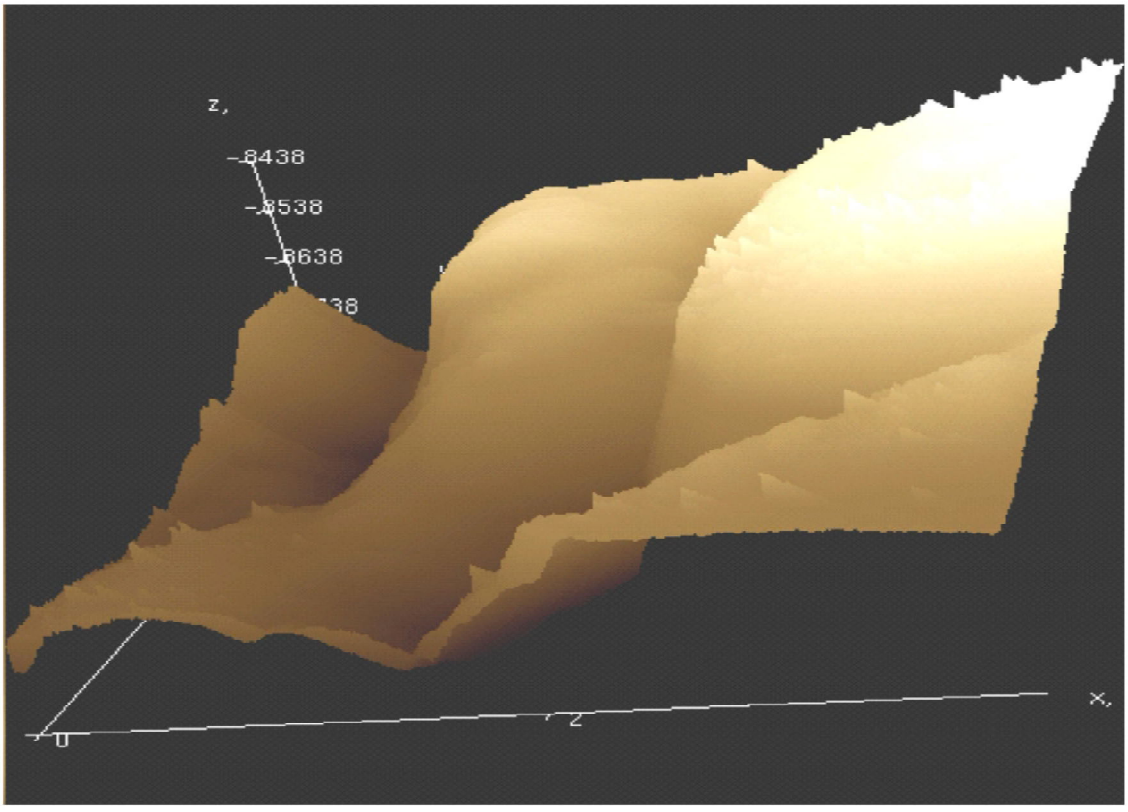



Рис. 3 Топографическое изображение поверхности керамики

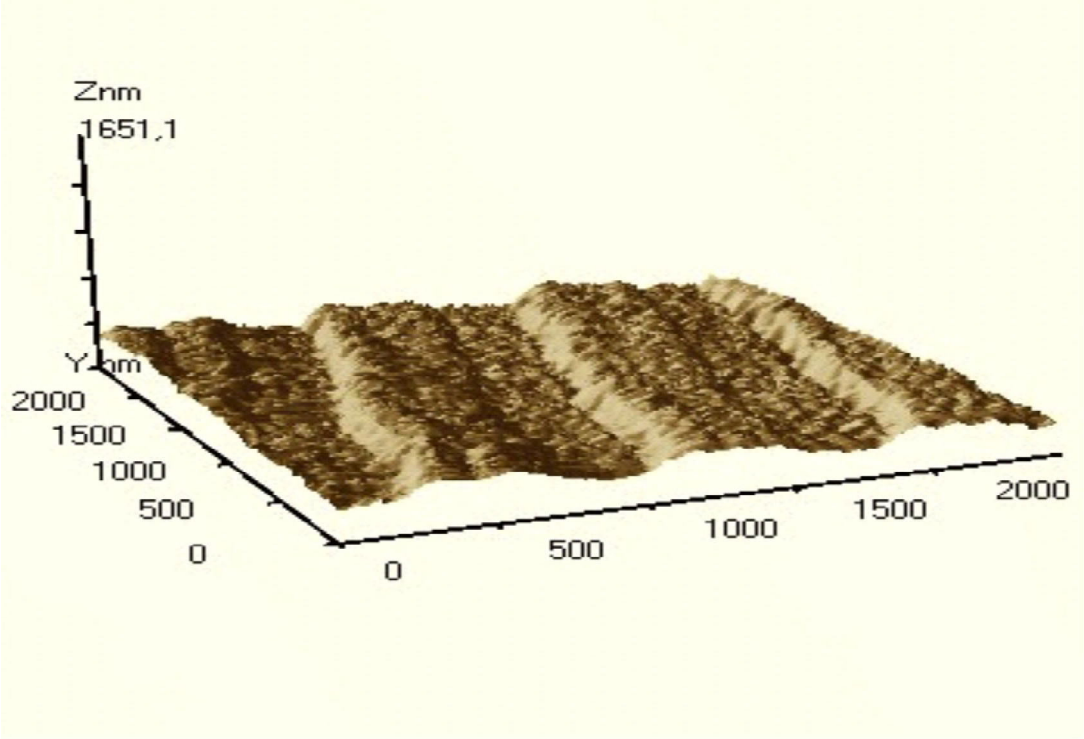



Рис. 4 Решетка Si полученная СЗМ Nanoeducator

перспективами в науке и технологиях, но и будет способствовать профессиональной ориентации выпускников школ.

Разработанный нами элективный курс «Нанотехнологии» рассчитан на 50 часов (2 часа резерв) и включает в себя два блока: теоретический курс, в котором рассматриваются общие вопросы по нанотехнологиям и даются основные понятия, - (20 часов) и блок «Сканирующая зондовая микроскопия», который включает в себя лекции и 8 лабораторных работ по физики, химии и биологии, - (28 часов).

В конце изучения теоретического блока предусмотрено выполнение учащимися тестового задания, позволяющие определить уровень сформированности знаний по теме курса. По окончании изучения второго блока предусмотрено проведение заключительного занятия в форме итоговой конференции, на которой обобщаются и систематизируются знания учащихся по всему материалу элективного курса.

Более подробно разработанный нами элективной курс «Нанотехнологии» представлен в виде тематического плана (Табл.).

С целью повышения привлекательности курса для учащихся и повышения шансов его продвижения на рынке образовательных услуг, используемые формы и содержание контроля уровня достижений учащихся в рамках разработанных нами элективных курсов согласуются с требованиями контрольно-измерительных материалов ЕГЭ по базовым предметам.

Внедрение и апробация всех выше перечисленных курсов сопровождалось проведением психолого-педагогического эксперимента. Проведенное исследование показывает изменение профильной ориентации как девятиклассников так и старшеклассников.

На Рис. 5 показано изменение выбора профиля девятиклассниками до и после внедрения элективных курсов. Видно, что на 20% возросло количество учащихся пожелавших связать свое дальнейшее обучение в физико-математических классах, на 8% возросло количество школьников выбравших технический профиль. 27% школьников посетивших элективные кур-

**Табл.** ***Тематическое планирование элективного курса***

| *№* | *Название блоков* | *Форма учебных занятий* | *Количество часов* |
|---|---|---|---|
| | *Общий блок лекций* | | |
| 1 | Понятие «Нанотехнологии» | Лекция | 2 |
| 2 | Квантовые эффекты в нанотехнологиях | Лекция | 2 |
| 3 | Технология получения наноматериалов | Семинар | 2 |
| 4 | Инструменты нанотехнологий | Лекция | 2 |
| 5 | Нанокластеры | Семинар | 1 |
| 6 | Углеродные наноструктуры | Семинар | 2 |
| 7 | Применение нанотехнологий | Лекция | 2 |
| 8 | Сканирующая зондовая микроскопия | Лекция | 2 |
| 9 | Атомно-силовая микроскопия (АСМ) | Лекция | 2 |
| 10 | Наноэлектроника | Семинар | 2 |
| 11 | Итоговое тестирование по 1 блоку | тест | 1 |
| | *Итого* | | ***20*** |
| | Блок сканирующая зондовая микроскопия (СЗМ) | | |
| 1 | Основы зондовой микроскопии | Лекция/семинар | 2 |
| 2 | Получение 1-го СЗМ изображения, обработка и представлснис рсзультатов эксперимента | Лабораторная работа | 2 |
| 3 | Основы сканирующей тунельной микроскопии и спектроскопии | Лекция/семинар | 2 |
| 4 | Исследование поверхности тел методом сканирующей тунельной микроскопии | Лабораторная работа | 2 |
| 5 | Основы сканирующей АСМ | Лекция | 2 |
| 6 | Исследование поверхности твердых тел методом АСМ в неконтактном режиме | Лабораторная работа | 2 |
| 7 | Артефакты и СЗМ | Лекция | 2 |
| 8 | Артсфакты в СЗМ | Лабораторная работа | 2 |
| 9 | Сканирующая зондовая литография (СЗЛ) | Лекция | 2 |
| 10 | Сканирующая зондовая литография | Лабораторная работа | 2 |
| 11 | Обработка и количественный анализ СЗМ изображений | Лабораторная работа | 2 |
| 12 | Применение СЗМ для изучения биологических объектов | Лабораторная работа | 2 |
| 13 | Изучение микрофлоры воды с помощью СЗМ | Лабораторная работа | 2 |
| 14 | Итоговая конференция | | 2 |
| | *Итого* | | ***28*** |
| | ***Итого по курсу*** | | ***48*** |

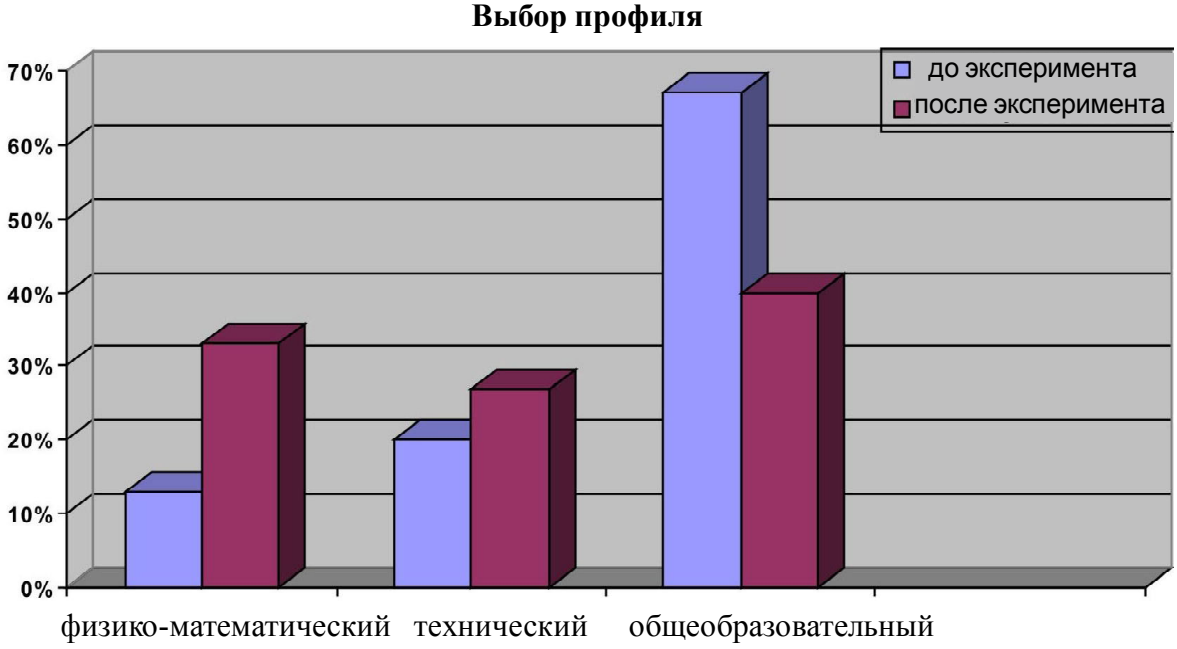



Рис. 5. Зависимость учащихся, посещавших элективные курсы от вида профиля

сы определились в выборе дальнейшего профиля обучения.

Проведенное исследование показывает и изменение профильной ориентации одинадцатиклассников. На рисунке 6 видно, что значительное количество выпускников школы решили изменить свой выбор профессии, прослушав предоставленные нами элективные курсы.

Изменив свой выбор будущей профессии они решили продолжить обучение в физико-математических и технических вузах – выбор «человек-техника» увеличился на 28%.

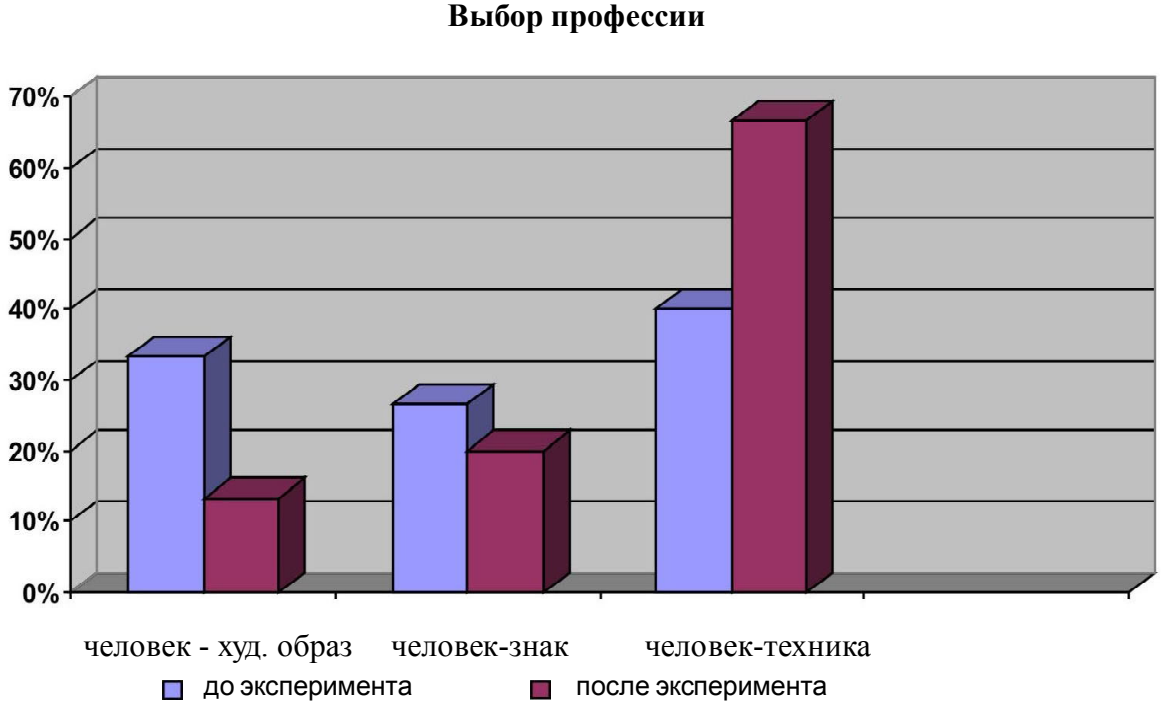



Рис. 6. Зависимость учащихся, посещавших элективные курсы от вида профессии

Результаты внедрения позволяют так же сделать вывод о том, что использование элективных курсов в предпрофильном и профильном классах повышает познавательный интерес школьников, развивает их логическое и аналитическое мышление, приучает их к самостоятельной работе с книгой и дополнительной литературой, повышает эффективность усвоения знаний, позволяет школьникам устранить психологические барьеры, препятствующие активному изучению физики.

Повышение уровня интереса школьников к физике представлено на Рис. 7.

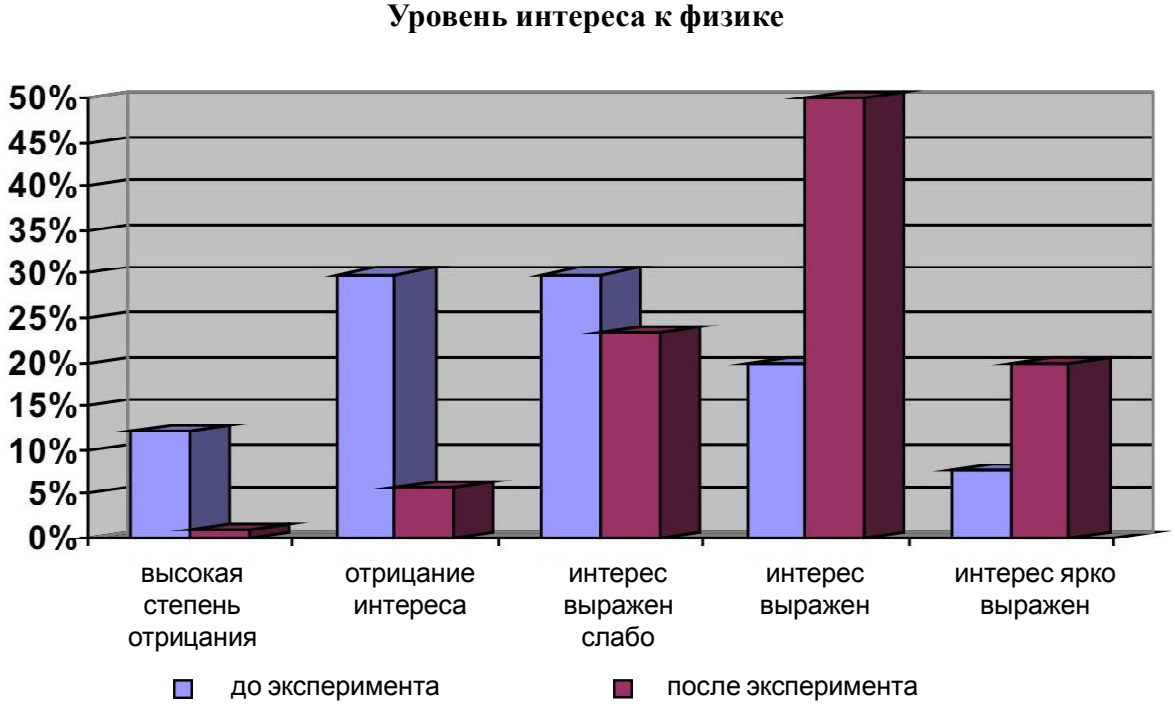



Рис. 7. Зависимость уровня интереса учащихся, прослушавших элективные курсы

Повышению уровня интереса к физике как учебному предмету способствовало интересное изложение материала, лабораторные работы, показ кино- и видеофильмов, демонстрации, таблицы и наглядные пособия и экскурсии.

Представленные результаты усреднены за четыре года эксперимента по внедрению традиционных курсов и за один год по внедрению курса «Нанотехнологии». Психолого-педагогический эксперимент по внедрению в образовательный процесс элективного курса «Нанотехнологии» позволяет сделать вывод о том, что у учащихся формируется ни только устойчивый познавательный интерес к предмету, но мотивация к дальнейшему обучению в сфере нанотехнологий.

РЯЗАНСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ ИМЕНИ С. А. ЕСЕНИНА

УДК 159.9
ББК 88.52

ПСИХОЛОГИЯ

# РЕЗУЛЬТАТЫ ИССЛЕДОВАНИЯ ОСОБЕННОСТЕЙ ОБЩИТЕЛЬНОСТИ, НАПРАВЛЕННОСТИ ЛИЧНОСТИ И УРОВНЕЙ КОММУНИКАТИВНЫХ И ОРГАНИЗАТОРСКИХ СКЛОННОСТЕЙ МЕНЕДЖЕРОВ И ПЕДАГОГОВ

**А. Ю. Агапова**

***В статье рассмотрены сходство и различия в структуре общительности менеджеров и педагогов, а также особенности направленности личности и уровней коммуникативных и организаторских склонностей двух профессиональных групп.***

**Ключевые слова**
Менеджеры, педагоги, общительность, коммуникативные и организаторские способности, профессионально важные качества личности

Важным условием успешной карьеры в настоящее время являются профессионально важные личные качества, наряду с образованием и профессиональным опытом. Для представителей профессий системы «человек-человек», к которым относятся менеджеры и педагоги, роль профессионально значимых личностных свойств особенно велика, их коммуникативные и организаторские способности, общительность являются частью профессиональных компетенций, поскольку эти профессии по своему содержанию связаны с активным взаимодействием человека с другими людьми.

В связи с этим предметом нашего исследования является изучение общительности как системного свойства личности менеджеров и педагогов и особенностей их речевой деятельности в русле разработанной Н. А. Фоминой концепции целостного изучения проявлений языковой личности и её свойств в речи, которая предполагает, с одной стороны, системный анализ базовых свойств личности на основе многомерно-функциональной модели А. И. Крупнова, а с другой – многоуровневый, поликомпонентный анализ текста как продукта индивидуальной речевой деятельности.

Общительность в контексте многомерно-функционального подхода определяется как система устойчивых мотивационно-смысловых и инструментально-стилевых характеристик, обеспечивающих состояние готовности и стремление субъекта к межличностному взаимодействию, и включает в себя динамический, мотивационный, когнитивный, продуктивный, эмоциональный, регуляторно-волевой и рефлексивно-оценочный компоненты. По мнению А. И. Крупнова центральным звеном общительности является стремление субъекта к межличностному взаимодей-

ствию. С инструментально-стилевой стороны стремление может быть охарактеризовано по силе, интенсивности, постоянству (эргичность/аэргичность), по модальности эмоциональных переживаний (стеничность/ астеничность), по типу саморегуляции общительности (интернальность/экстернальность). С содержательной стороны стремление различается по сфере приложения результата межличностного взаимодействия (предметная и субъектная сферы), направленности мотивации (социоцентричность/эгоцентричность), степени осознанности общительности (осмысленность/осведомленность) (Крупнов, 1993).

Остановимся на результатах исследования особенностей общительности, направленности личности и уровней коммуникативных и организаторских склонностей менеджеров и педагогов.

Для диагностики общительности как профессионально значимого свойства личности менеджеров (60 человек) и педагогов (60 человек) мы использовали, прежде всего, «Тест суждений» А. И. Крупнова, с помощью которого в структуре общительности представителей вышеназванных профессий нами были выявлены некоторые общие черты, поскольку эти профессии относятся к одной группе «человек-человек», и специфические особенности (см. Табл.1.).

В мотивационном компоненте социоцентрическая направленность мотивации общительности оказалась одинаково представлена у менеджеров и у педагогов (39 и 37 баллов). Движимые чувством профессионального долга, они часто вступают в общение, осознавая необходимость участия в делах коллектива и совместного выполнения различных видов деятельности.

Табл. 1.

***Особенности структурной организации общительности менеджеров и педагогов***

| Компоненты и переменные / Группы | | Менеджеры | Педагоги | t-критерий | Уровень значимости |
|---|---|---|---|---|---|
| **Динамический** | Эргичность | 39,45 | 24,68 | -6,682 | **0, 000** |
| | Аэргичность | 26,5 | 33,48 | -4,060 | **0, 000** |
| **Мотивационный** | Социоцентричность | 39,46 | 37,15 | -1,140 | 0,257 |
| | Эгоцентричность | 35 | 26,98 | 3,572 | **0,001** |
| **Когнитивный** | Осмысленность | 44,25 | 45,21 | 0,403 | 0,687 |
| | Осведомленность | 45,21 | 39,11 | 2,885 | **0,005** |
| **Продуктивный** | Предметность | 48,88 | 39,96 | -3,962 | **0, 000** |
| | Субъектность | 47,91 | 40,66 | 3,194 | **0,002** |
| **Эмоциональный** | Стеничность | 47,86 | 38,91 | -3,744 | **0, 000** |
| | Астеничность | 15,76 | 22,98 | -2,939 | **0,004** |
| **Регуляторный** | Интернальность | 42,91 | 35,96 | -3,390 | **0,001** |
| | Экстернальность | 16,86 | 27,03 | -5,483 | **0, 000** |
| **Рефлексивно-Оценочный** | Операциональные трудности | 11,18 | 22,1 | 5,016 | **0, 000** |
| | Личностные трудности | 11,91 | 21,38 | -4,389 | **0, 000** |

**Примечание:** достоверные различия выделены жирным шрифтом.

В когнитивном компоненте общительности, который значительно выражен у обеих групп, одинаково представлена осмысленность этого свойства (у менеджеров 44, у педагогов 45 баллов), причем между осмысленностью и осведомленностью не выявлено значимых различий ни у менеджеров (42 и 45 баллов), ни у педагогов (45 и 39 баллов). Это говорит о том, что часть представителей этих профессий имеет целостное представление о данном свойстве, осознает его существенные признаки, функциональное назначение, а другая часть имеет об этом свойстве поверхностное представление.

В эмоциональном компоненте стеничность общительности доминирует над астеничностью как у менеджеров (47 и 15 баллов), так и у педагогов (38 и 22 балла), что способствует развитию общительности как качества их личности. Проявление ими общительности чаще сопровождается положительными, стеническими эмоциями радости от процесса общения, восхищения, удовлетворения от того, как складывается общение с другими людьми, оптимизма, предвосхищения положительного исхода задуманных намерений в ходе общения, и значительно реже они испытывают астенические эмоции беспокойства, тревоги, внутреннего напряжения в ходе общения с другими людьми.

Для них более характерна интернальная регуляция общительности, т.е. самостоятельность в проявлении общительности, убеждение в том, что от самого человека больше зависит, как сложатся отношения с другими людьми. Различия между интернальностью и экстернальностью общительности являются значимыми как у менеджеров (42 и 16 баллов), так и у педагогов (35 и 27 баллов).

У представителей обеих групп наиболее низкими являются показатели переменных рефлексивно-оценочного компонента, причем отсутствуют значимые различия между операциональными и личностными трудностями (у менеджеров 11 и 11 баллов, у педагогов 21 и 22 балла. Менеджеры и педагоги нечасто испытывают как операциональные трудности в реализации общительности, т. е. трудности использования различных способов для общения, так и личностные – трудности проявления общительности в личностной сфере.

Как видим, представители обеих профессий при реализации общительного поведения нацелены на сотрудничество, стремление успешно выполнить совместную работу, берут на себя ответственность за успехи и неудачи в общении, испытывают в основном положительные, стенические эмоции и довольно редко встречаются с различного рода трудностями.

Однако у менеджеров и педагогов существуют значительные различия в социальных условиях осуществления профессиональной деятельности, в характере и назначении профессиональной деятельности, статусе и востребованности профессии, которые накладывают отпечаток на проявления их общительности. С помощью t-критерия Стьюдента были выявлены статистически значимые различия в выраженности переменных (см. Табл.1.).

Так, у менеджеров в динамическом компоненте общительности эргичность, указывающая на степень выраженности общительности и ее устойчивость, т. е. уровень сформированности данного свойства, значительно выше (39 баллов), чем у педагогов (24 балла). При этом аэргичность, свидетельствущая о слабости и неустойчивости этого качества, соответственно, ниже у менеджеров (26 баллов), чем у педагогов (33 балла). Результаты исследования позволили сделать вывод о том, что среди менеджеров преобладают лица достаточно общительные, а среди педагогов – лица со средним и низким уровнем развития общительности.

У менеджеров в рефлексивно-оценочном компоненте общительности (связанном с динамическим), показатели пере-

менных которого самые низкие у представителей обеих групп, в 2 раза меньше (11 и 11 баллов), чем у педагогов (21 и 22 балла), операциональных и личностных трудностей.

В когнитивном компоненте у менеджеров простая осведомленность об общительности выше (45 баллов) по сравнению с педагогами (39 баллов). Для большинства менеджеров общительность – это лишь способ получения нужной информации, средство достижения своих целей, способ самовыражения, снятия отрицательных эмоций, в то время как педагоги имеют более глубокое и целостное представление о данном свойстве и, следовательно, проявляют его более осознанно.

Кроме того, у менеджеров более выражены обе переменные продуктивного компонента (48 и 47 баллов, у педагогов 39 и 40 баллов). Менеджерам чаще, чем педагогам, проявление общительности приносит желаемые результаты во взаимоотношениях с другими людьми и в профессиональной деятельности, помогает развитию организаторских способностей, оказанию влияния на других людей, приобретению широкого круга друзей и знакомых, налаживанию благоприятного психологического климата в коллективе. Возможно, это связано с тем, что в профессиональной деятельности они больше ориентированы на достижение результата, чем на процесс, им часто приходится согласовывать и отстаивать свои позиции, принимать совместные решения, делегировать полномочия, грамотно организовывать деятельность других людей. В то время как педагогам проявление общительности помогает лучше понимать индивидуальные особенности и организовывать учебную деятельность учеников.

Проявление общительности менеджерами чаще сопровождается положительными, стеническими эмоциями: у них выше, чем у педагогов, показатель стеничности (47 и 38 баллов) и соответственно ниже - астеничности (15 и 22 балла). Астенические эмоции педагогов, возможно, связанные с трудностями в реализации общительного поведения, тормозят развитие этого важнейшего качества их личности.

Интернальная регуляция общительности также выше у менеджеров по сравнению с педагогами (42 и 35 баллов), а экстернальная, естественно, ниже (16 и 27 баллов). Педагоги чаще, чем менеджеры, исходят из того, что осуществление различных намерений в общении зависит от внешних условий и случайных обстоятельств. У педагогов в мотивационном компоненте общительности, социоцентричность значительно превышает эгоцентричность (37 и 26 баллов), а у менеджеров – различия между ними не являются значимыми (39,4 и 35,3 баллов). Общительность педагогов нацелена более всего на желание оказать внимание ученикам, проявить заботу о них, выразить сочувствие, содействовать решению проблем и т. д. В то время как у менеджеров присутствует как общественно-значимая, так и о личностно-значимая, прагматическая направленность, желания проявить себя и свои возможности, избежать чувства одиночества, лучше узнать самого себя, заслужить уважение и признание со стороны других людей, получить нужную для себя информацию, добиться необходимого результата.

Таким образом, результаты сравнительного анализа структурной организации общительности менеджеров и педагогов позволяют сделать вывод о том, что среди менеджеров преобладают лица достаточно общительные: у них высоки эргичность, интернальная регуляция, стеничность, общественно и личностно-значимая продуктивность общительности, незначительное количество трудностей различного рода в процессе ее реализации. Среди педагогов же больше лиц, испытывающих трудности в реализации общительного поведения, которые не

стремятся к общению, переживают немало астенических эмоций, не считают себя ответственными за успехи или неудачи в общении, хотя и осознают важность этого свойства и проявляют его в основном ради других.

Для подтверждения наших предположений о существовании сходства и различий в структурах общительности у представителей двух профессий, нами применялись также методики, позволяющие выявить устойчивые показатели коммуникативных и организаторских склонностей (Тест «Коммуникативные и организаторские склонности» КОС-2) и доминирующей личностной направленности («Диагностика направленности личности Б. Басса»).

Методика «Диагностика направленности личности Б. Басса» использовалась для определения степени выраженности следующих 3-х направленностей: на себя (ориентация на прямое вознаграждение и удовлетворение безотносительно работы и сотрудников, властность, тревожность), на общение (стремление поддерживать отношения с людьми, ориентация на совместную деятельность, ориентация на социальное одобрение, потребность в привязанности и эмоциональных отношениях с людьми), на дело (заинтересованность в решении деловых проблем, ориентация на деловое сотрудничество, способность отстаивать в интересах дела собственное мнение).

Как видим (Табл. 2.), значимых различий между данными показателями не обнаружено. У менеджеров и у педагогов в среднем по выборке доминирует направленность на дело, но показатель направленности на дело у менеджеров несколько выше (31,1), чем у педагогов (30,4).

Успешность профессиональной деятельности менеджеров и педагогов зависит от уровня развития коммуникативных и организаторских способностей и от сформированных на этой основе умений установить взаимоотношения с людьми и организовать их для выполнения поставленных задач. С помощью методики КОС-2 мы установили, что уровни коммуникативных и организаторских склонностей у менеджеров значительно выше, чем у педагогов. У менеджеров оценки уровней коммуникативных (14,9) и организаторских (16,3) склонностей свидетельствуют

Табл. 2.

***Результаты исследования направленности личности и уровней коммуникативных и организаторских склонностей менеджеров и педагогов***

| Методики и переменные / Группы | | Менеджеры | Педагоги | t-критерий | Уровень значимости |
|---|---|---|---|---|---|
| **Методика диагностики направленности личности В. Басса** | Направленность на себя | 25,48 | 25,06 | -0,256 | 0,798 |
| | Направленность на общение | 24,39 | 25,51 | 1,298 | 0,197 |
| | Направленность на дело | 31,12 | 30,41 | -1,046 | 0,297 |
| **Методика «КОС-2»** | Коммуникативные склонности | 14,9 | 10,63 | -5,450 | **0,000** |
| | Организаторские склонности | 16,36 | 12,31 | -7,483 | **0,000** |

**Примечание:** достоверные различия выделены жирным шрифтом.

о высоком уровне проявления коммуникативных и организаторских склонностей. Они не теряются в новой обстановке, быстро находят друзей, стремятся расширить круг своих знакомых, проявляют инициативу в общении, занимаются общественной деятельностью, способны принимать самостоятельные решения в трудных нестандартных ситуациях. У педагогов средний уровень проявления коммуникативных (10,6) и организаторских (12,3) склонностей. Они стремятся контактам с людьми, не ограничивают круг своих знакомств, отстаивают своё мнение, планируют свою работу, однако потенциал их склонностей не отличается высокой устойчивостью.

Связи между переменными различных компонентов общительности, направленности личности и уровнями коммуникативных и организаторских склонностей менеджеров и педагогов, выявленные с помощью корреляционного анализа подтвердили наличие общих и специфических особенностей структурной организации их общительности.

В структуре общительности менеджеров и педагогов наибольшее число связей имеют эргичность и аэргичность. Эргичность положительно связана со стеничностью и интернальностью общительности, с направленностью на общение и с коммуникативными и организаторскими склонностями, а отрицательно – с показателями трудностей и аэргичностью.

Аэргичность положительно связана с показателями рефлексивно-оценочного компонента и с астеничностью, а отрицательно – со стеничностью у обеих групп испытуемых. Менеджеры и педагоги с высоким уровнем развития общительности часто испытывают положительные эмоции при общении и реже – затруднения в ходе общения, и, наоборот, отсутствие желания контактировать с другими людьми сопровождается трудностями в использовании различных способов для общения, чувством тревожности, застенчивости.

Положительно связаны переменные продуктивного компонента с переменными мотивационного и когнитивного компонентов, а также со стеничностью и интернальностью у обеих групп. Однако у менеджеров переменные продуктивного компонента имеют положительные связи с эргичноститью и направленностью на дело, и отрицательную связь – с переменными рефлексивно-оценочного компонента. Желая получить необходимые результаты, как в профессиональной деятельности, так и в решении личных проблем, менеджеры активно проявляют общительность и легко справляются с чувством смущения и тревожности в ходе общения, уверенно используют свои коммуникативные навыки. У педагогов предметность общительности положительно связана с альтруистичностью, стеничностью и осмысленностью. Стимулируемое чувством долга и связанное с положительными эмоциями общительное поведение педагогов, больше нацелено на успешное взаимодействие с другими людьми, выполнение совместной работы, чем на стремление реализовать себя, решить личные вопросы.

Таким образом, результаты эмпирического исследования особенностей структурной организации общительности менеджеров и педагогов позволили выявить как сходства, так и различия в структуре общительности двух социальных групп.

## *ПРИМЕЧАНИЯ*

1. Крупнов А. И. Диагностика свойств личности и индивидуальности. – М.: РУДН, 1993. – 77 с.

РЯЗАНСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ ИМЕНИ С. А. ЕСЕНИНА

УДК 37.013
ББК 74.00
Общая педагогика, история педагогики и образования.

педагогика

# ДУХОВНОСТЬ КАК КЛЮЧЕВАЯ КАТЕГОРИЯ ВОСПИТАНИЯ ЛИЧНОСТИ В ТРУДАХ ОТЕЧЕСТВЕННЫХ УЧЕНЫХ СЕРЕДИНЫ XIX-ПЕРВОЙ ПОЛОВИНЫ XX ВВ.

**С. В. Артемов**

***Статья освещает философско-педагогические воззрения отечественных ученых второй половины XIX-первой половины XX вв. на категорию духовности. Данная категория рассматривается в аспекте вопросов антропологии, педагогики, философии и религии, что позволяет наметить концептуальные идеи духовно-нравственного воспитания личности.***

**Ключевые слова**
Дух, духовность, личность, ценности, духовно-нравственное воспитание, духовный опыт, достоинство, свобода, идеал

Высокодуховная и глубоко религиозная культура, характерная для дореволюционной России, в годы советской власти утратила свое определяющее значение в жизни русского народа. Соответственно, претерпела изменения и иерархия ценностей, определяющая приоритеты и ориентиры развития личности и общества. Личный дух человека задыхался в тоталитарной системе Советского государства, а его благородные силы и религиозные потребности были направлены на осуществление новых идеалов – на построение коммунистического общества. В данном отношении И.А.Ильин предупреждает, что именно личный дух «есть живая основа семьи, родины, нации и государства; ответственный источник духовной культуры: церковной жизни, науки, искусства, нравственности, политики, труда и хозяйства… *Безумно и преступно* гасить этот творческий очаг на земле, … потому что это значит лишать людей доступа ко всему священному, великому и бессмертному на земле; это значит обессмысливать жизнь и разрушать культуру» [4. С. 294].

С крушением советского строя в изменяющихся идеологических, геополитических, социально-экономических условиях в системе образования формируется новая ценностная иерархия, в которой нравственные ценности коммунистического сознания уступают приоритет ценностям материальным и прагматическим. В условиях рыночных отношений, с переходом российского образования на прагматические парадигмальные основания, духовно-нравственное воспитание становится особенно трудноосуществимым. Все это с

неизбежностью сопровождается деградацией духовной культуры России.

Секуляризованный мир лишает человека общения с Богом и духовными ценностями, провозглашая свои, более ощутимые, материальные ценности и плотские удовольствия. Как писал о. Иоанн Кронштадтский, «мы только называем Господа Богом, а на деле-то у нас свои боги, потому что волю Божию не творим, а волю плоти своей и помышления, волю сердца своего, страстей своих; наши боги – плоть наша, сласти, одежда, деньги и проч.» [5. С. 117]. Исповедующие такие ценности люди неспособны к духовной и высоконравственной жизни, а, следовательно, и к духовно-нравственному воспитанию детей.

Десакрализация внешнего мира отражается во внутренних структурах личности, и человек, отчужденный от вечных и непреложных ценностей бытия, дезориентированный и выведенный из состояния равновесия, ищет поддержки и находит ориентиры в бездуховной культуре современного ему общества. «Современный человек не испытывает *главных, священных предметов*, не любит их, не внимает их зовам, духовно не питается ими и не строит ими своего миросозерцания, своего характера, своего жизненного делания» [4. С. 53]. Отсюда следует отказ от поиска истины и стремления к совершенству, духовная скудость, вырождение нравственности, отсутствие сил и воли для изменения (прежде всего себя) к лучшему.

Потребность духовно-нравственного возрождения российского общества в настоящее время стала общепризнанной в стране. В разрешении этой актуальной проблемы наука должна обратиться к традиционным ценностям отечественной культуры, веками составлявшим прочные основы российского общества и государства. Н. И. Пирогов и К. Д. Ушинский, святители Феофан Затворник и Игнатий (Брянчанинов), о. Павел Флоренский и прот. В. В. Зеньковский, И. А. Ильин и Н. А. Бердяев, и другие создали великую русскую философию личности, духа, любви, веры, религии, совести, свободы, творчества, воспитания, культуры, государства. Вместе с тем, многие из основополагающих ценностей духовно-нравственного бытия человека в мире в современной педагогике утратили свой приоритет и продолжают вытесняться за пределы современного высокотехнологичного процесса образования.

Кризис воспитания в современной России свидетельствует о необходимости заполнения духовно-нравственного и идеологического вакуума в образовании. Духовно-нравственные ценности не являются пустым теоретизированием, привносящим чуждые элементы в органичный педагогический процесс; данные ценности отражают представления о сущности личности и необходимых условиях и методах ее формирования и развития. Как отмечает К. Д. Ушинский, исходные позиции в определении сущности человека, его предназначении, обусловливают подходы к построению теории педагогики и затем к построению самого образовательного процесса. Следовательно, антропологический подход выполняет системообразующую функцию по отношению к образовательному процессу, ориентированному на духовно-нравственное воспитание личности, «обеспечивая взаимосвязь и взаимозависимость культурологической, социогуманитарной и аксиологической составляющих его в целостном единстве» [6. С. 21].

Основоположник педагогической антропологии К. Д. Ушинский на вызовы современного ему меркантильного общества отвечал гуманистическими и христианскими постулатами, утверждая, что одностороннее направление знаний и мышления в педагогической науке крайне губительно. «Политико-экономическая точка зрения, без сомнения, тоже очень важна для воспитания; но как бы ошибся тот, кто смотрел бы на человека только как на экономическую единицу – на производителя и потребителя ценностей! То же с биологической и социальной точками зре-

ния» [11. С. 22]. Классик отечественной педагогики исходит из необходимости понимания сущности человека, каков он есть в действительности, а не только сквозь призму потребностей общества. Эгоизм и меркантильность государства в образовании ведет к формированию этих качеств у молодого поколения, и наоборот... Следовательно, воспитатель должен прежде всего исходить из природы воспитуемого, «со всеми его слабостями и во всем его величии, со всеми его будничными, мелкими нуждами и со всеми его великими духовными потребностями. <…> Только тогда будет он в состоянии почерпать в самой природе человека средства воспитательного влияния – а средства эти громадны!» [11. С. 23]

Основной отличительной чертой отечественной антропологии XIX – н. XX в. является представление о человеке как о существе духовном, которому «дано быть духом» и который «призван быть духом» [4. С. 294]. Человек изначально имеет в себе духовное бытие, и главное условие существования свободной, разумной, самобытной личности есть духовность человека. Русские ученые, воспитанные в традициях православной веры, свои представления о происхождении человека основывали на библейском предании, в котором говорится, что Бог создал «человека из праха земного, и вдохнул в лицо его дыхание жизни, и стал человек душою живою» (Быт 2, 7). Следовательно, духовная сила в человеке есть изначально не только человеческая, но богочеловеческая. «Духовность есть богочеловеческое состояние. Человек в духовной своей глубине соприкасается с божественным и из божественного источника получает поддержку» [1. С. 322].

Человек как образ Божий, не сводимый к узким границам материалистического мировоззрения, возвышается над всем остальным живым и неживым миром. По словам свт. Феофана Затворника имеено «дух, вдохнутый Богом, сочетавшись с нею (душою), столько возвысил ее над всякою нечеловеческою душою. Вот почему внутри себя мы замечаем, кроме того, что видится у животных, и то, что свойственно душе человека одухотворенной, а выше еще – то, что свойственно собственно духу» [12. С. 33]. Именно духовное достоинство личности «позволяет человеку быть над природой (над землей), не подчиняться никакому природному явлению в плане своего метафизического выбора между добром и злом, между нравственным поведением и безнравственным» [10. С. 32]. Тело и душа человека подчинены строгим физическим и психическим законам, и личность свободна постольку, поскольку причастна духовности, ведь свобода духовна по существу. По утверждению И.А.Ильина, «непризнающий *этой* свободы и *такой* свободы как *основы жизни* и как *духовной необходимости* – приравнивает человека животному, умаляет человеческое достоинство» [4. С. 136].

Вместе с тем, для отечественной философско-педагогической мысли характерно представление о свободе как об искомой ценности, а не как о безусловном достоянии всякого человека. «*От ног до главы, несть в нем,* в падшем человеке, *целости*, – пишет свт. Игнатий Брянчанинов. – Зло, поразившее нас, … не частное, но во всем теле, объяло всю душу, овладело всеми силами ея. Не осталось в естестве нашем никакой частицы, неповрежденной, незараженной грехом: никакое действие наше не может обойтись без примеси зла» [3. С. 52-53]. Личность изначально несвободна в своем выборе и имеет предвзятое суждение: в ней есть прирожденная склонность ко греху («первородный грех»), а для совершения добра она вынуждена напрягать волю, прилагать усилия; следовательно, человеку надлежит трудиться и утверждаться в добродетелях, чтобы приобрести истинную свободу. Поэтому степень свободы и святости определяется не столько совершением добрых дел и даже не способностью

достигать высоких духовных состояний (просветление разума или всеобъемлющая любовь и пр.), сколько постоянством и неизменностью в выборе идеалов добра, следовании и служении им. Такое твердое самоопределение и постоянство направленности личности относительно идеалов добра или зла свойственно лишь свободной воле человека, укорененной в духе, для которого эти характеристики являются определяющими.

Самоопределение личности неразрывно связано с ее самосознанием, также осуществляемым по мысли ученых не умом, а духом человека. От того, как личность сознает саму себя – образом и подобием Божиим, призванным к святости, заботе о ближних и окружающем мире, или признает себя произошедшей от обезьяны человеческой особью, живущей лишь для удовлетворения своих животных и мелких душевных потребностей, – зависит ее самоопределение. «Так противостоят друг другу духовное и недуховное понимание человека... Два противоположных миросозерцания, две различные веры, два «человека», два способа жизни» [4. С. 297].

Отечественные философы и педагоги, признавая за любым человеком духовное достоинство, открывали бесконечно глубокую перспективу для воспитания и самосовершенствования личности, непрестанно стремящейся к своему идеалу – Богу, по образу и подобию которого, как верили ученые, человек был создан. Отличительной чертой представлений отечественных мыслителей о ценности личности является их обращенность прежде всего к духовной сущности человека, а не к его психофизическим свойствам и характеристикам. И если достоинство личности определяется теми духовно-нравственными ценностями, которыми она обладает, то единственной неотъемлемой ценностью личности, обусловливающей ее самоценность, является образ Божий, заложенный в человеке при творении, и подобие Богу, к которому человек призван и в котором он может бесконечно совершенствоваться. Таким образом, личность оказывается непосредственно сопряженной со своим идеалом, который она призвана реализовать в своей жизни. «Личность может и должна исправлять себя, но не по внешней для нее, хотя бы и наисовершеннейшей норме, а только по самой себе, но в своем идеальном виде. Примером для личности может быть она сама и только она сама, потому что иначе давалась бы возможность механически, из чужого и чуждого личности заключить к жизни ее и давать ей нормы» [13. С. 199].

По утверждению ученых, дух человека проникает всю его природу и осуществляет духовные состояния личности, формирует и направляет душу и тело на служение тем идеалам, которые он избрал для себя определяющими. Проникаясь духом, человек одухотворяется, вдохновляется на значимые поступки, выходит из статичного состояния самотождества и устремляется к сфере духовно-нравственных ценностей. В высокодуховных состояниях человек обращается к Богу и общается с Ним, воспринимает и реализует в своей жизни духовные и нравственные ценности. Если же дух человека имеет противоположную направленность, он насильно преобразует весь внутренний и внешний мир человека в покорного исполнителя своей злой воли, устремленной к отрицательным идеалам, разрушению и хаосу. Следовательно, духовную сущность свободной личности можно определить по тем идеалам, которым она служит, тем ценностям, которые она исповедует и тем ориентирам, которым она следует.

Анализ философско-педагогической аксиологии отечественных ученых середины XIX - первой половины XX вв. показал, что духовный идеал и ценности личности (Бог-Творец-Личность, ближний, семья и родина) изначально не принадлежат ей. Человек может составить из этих ценностей свое духовное достояние, если в течение жизни приобщается к ним по-

средством чувств, актов сознания и произвольной деятельности. Он может расширить свой внутренний мир до возможности восприятия этих идеалов и ценностей в их целостности и полноте, а может низвести их до своего уровня, отторгнув все, что не укладывается в его сознании. Иными словами, возможна двоякая перспектива: либо человек обретает безусловный, абсолютный Идеал – Бога приятием его, верой в него, жертвенной любовью к нему и верностью ему, бесконечно и беспрестанно стремится к Идеалу, считая себя призванным к уподоблению ему, и совершенствуется в осуществлении духовно-нравственных ценностей; либо он предает высший духовный Идеал и избирает собственный, ограниченный «идеал» (кумир), созданный по своему образу и подобию, проецирует собственную ограниченность на весь окружающий мир и людей, утрачивая способность исповедовать истинные духовно-нравственные ценности.

Человек призван к расширению, углублению и обогащению своего внутреннего мира, который сам по себе шире сознания в его рационалистическом понимании. Константин Дмитриевич Ушинский склонен был относить духовные способности и стремления человека более к области высших чувств, нежели к сфере сознания. Он писал, что «стремления религиозные, нравственные и эстетические направляют рассудочный процесс, совершающийся в человеке и человечестве, к различным целям, не выходящим из потребностей материальной жизни, но сами не входят в него, принадлежа более к области внутреннего чувства, чем сознания» [11. С. 435]. Априорное же, нематериальное происхождение самого духа и противоречия, привносимые им в рассудочный процесс, служат, по мнению ученого, доказательством его иррациональности, «надсознательности».

Выдающийся хирург, лауреат Сталинской премии, святитель Лука (Войно-Ясенецкий), оценивая соотношение и взаимное влияние духа и сознания, писал, что богатство и глубина внутреннего мира личности определяется богатством, разнообразием и глубиной актов и состояний сознания, в которых «всегда участвует дух наш, определяя и направляя их. В свою очередь, дух растет и изменяется от деятельности сознания, от его отдельных актов и состояний» [7. С. 217].

Вместе с тем, духовная жизнь и приобретаемый в ней опыт составляет особую сферу жизни общества. «Духовный опыт у людей сложен и по строению своему многоразличен; он захватывает и сознание человека, и бессознательно-инстинктивную глубину души…» [4. С. 221] В этом опыте человек обращается к высокодуховному идеалу и духовно-нравственным ценностям, признает их безусловное достоинство, воспринимает их и приобщается к ним, вдохновляется и питается ими, устремляется к их обретению и реализации в своей жизни, живет и любуется ими. «Только в этом опыте человек может постигнуть, что такое любовь... Только здесь он может научиться отличать добро от зла, услышать в самом себе голос совести, постигнуть, что такое честь, благородство, служение. Только в этой области он может увидеть, что такое художественность и прекрасное искусство, воспитать свой вкус и развить свое восприятие красоты» [4. С. 111-112].

И. А. Ильин делал акцент на том, что лишь духовный опыт открывает человеку доступ в область духовности и духовно-нравственных ценностей, указывает ему на главное и священное в жизни, служит основой для правосознания и государственности, искусства и религии. Более того, «только этот внутренний духовный опыт делает человекообразное существо – воистину человеком, т.е. духовной личностью, с неразложимым, священным центром, с индивидуальным характером, со способностью духовно творить и наполнять духом общественную жизнь, свободу, семью, родину, государство, частную собственность, науку и искусство» [4. С. 113].

Таким образом, область духовности относится в отечественной философско-педагогической антропологии к сфере высших, недоступных обывательскому сознанию, идеалов, ценностей, устремлений и способностей личности; что позволяет отнести категорию духа не к области подсознания, а к надсознательной, сверхъестественной, иррациональной сфере бытия. Именно эту область православные ученые выделяли в качестве главного фактора и конечной цели всего образования человека, подчиняя ей все прочие воспитательные задачи. «И школа, и внешкольное, и дошкольное, и семейное воспитание – все это «инструментально», т.е. все осмысливается через восхождение – в развитии тела, социальности, интеллекта, моральной, эстетической, религиозной сферы – к духовному началу» [2. С. 332]. Если теория и практика воспитания обходит стороной сферу духовности, то последняя остается нераскрытой; воспитательный процесс происходит на уровне обыденного сознания, информационного обмена, и дух человека, лишенный необходимой для развития пищи, замирает. В данном случае духовно-нравственные ценности становятся неактуальными для личности, и, вместе с увеличением багажа знаний, умений и навыков, человек может терять свое духовное достоинство. По этой причине Н. И. Пирогов восклицает: «Дайте выработаться и развиться внутреннему человеку! Дайте ему время и средства подчинить себе наружного, и у вас будут и негоцианты, и солдаты, и моряки, и юристы; а главное, у вас будут люди и граждане» [9. С. 66].

По словам А. И. Осипова, духовное и нравственное состояние человека, формируемое его свободой, его волеизъявлением перед лицом добра и зла, перед лицом своей совести является «фундаментом и источником всей жизнедеятельности человека, определяющим ее направление, характер и содержание» [8. С. 155-156]. Духовное здоровье нации служит основой благополучия и процветания государства и личности, следовательно, главным и определяющим фактором в разрешении современных проблем образования является духовно-нравственное воспитание подрастающего поколения, чьи ценностные основания находятся в стадии становления, и чье мировоззрение еще не успело сформироваться. Именно от тех ценностей, которые лягут в основу их жизненных взглядов, убеждений и суждений зависит дальнейшая судьба каждой отдельной личности и создаваемой ею семьи, культуры, государства.

## *ПРИМЕЧАНИЯ*

1. Бердяев Н. А. О назначении человека: [Сборник]. – М.: Республика, 1993. – 382 с.

2. Зеньковский В. В. Педагогические сочинения / Сост. Е. Г. Осовский, О. Е. Осовский. – Саранск: Тип. «Крас. Окт.», 2003. – 808 с.

3. Игнатий Брянчанинов, свт. Крестоношение. Избранные творения. – М.: Правило веры, 1999. – 481 с.

4. Ильин И. А. Путь к очевидности: Сочинения. – М.:ЗАО Изд-во ЭКСМО-Пресс, 1998. – 912 с.

5. Иоанн Кронштадтский, св. праведный. Моя жизнь во Христе. Репр. М.: Издательство «Р.S.», 1990. – 125 с.

6. Коняева И. М. Философско-педагогические идеи И. А. Ильина в современном контексте духовно-нравственного воспитания: Дис. … канд. пед. наук. – Рязань: РГПУ, 2002. – 186 с.

7. Лука (Войно-Ясенецкий), святитель. Наука и религия. Дух, душа и тело. – Ростов-на-Дону: Троицкое слово, Феникс, 2001. – 316 с.

8. Осипов А. И. Путь разума в поисках истины. Изд. 5-е, испр. и доп. – М.: Изд. Сретенского мон., 2003. – 432 с.

9. Пирогов Н. И. Избранные педагогические сочинения. Сост. проф. В. З.Смирнов. – М.: Изд-во Академии пед. наук РСФСР, 1952. – 700 с.

10. Рыбаков Сергий, свящ. Церковь Семья Государство. – М.: Издание Сретенского монастыря, 2002. – 224 с.

11. Ушинский К. Д. Педагогические сочинения: В 6-ти т. Т. 5 / Сост. С. Ф. Егоров. – М.: Педагогика, 1990. – 528 с.

12. Феофан Затворник, свт. Что есть духовная жизнь и как на нее настроиться? – Клин: Христианская жизнь, 2004. – 302 с.

13. Флоренский П. А. Столп и утверждение истины: Опыт православной теодицеи. – М.: ООО «Издательство АСТ», 2003. – 640 с.

МОСКОВСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ КУЛЬТУРЫ И ИСКУССТВ

УДК 371
ББК 74.00

педагогика

# ПОНЯТИЕ «КУЛЬТУРА ЭМОЦИОНАЛЬНО-ОБРАЗНОГО МЫШЛЕНИЯ СПЕЦИАЛИСТА-МУЗЫКАНТА: СТРУКТУРА И СОДЕРЖАНИЕ»

**Л. Г. Васильченко**

***В статье дана формулировка, вводимой в научный оборот дефиниции «культура эмоционально-образного мышления», рассматриваются её структурные элементы – понятия «эмоциональная культура» и «образное мышление», раскрывается содержание каждого из них в соответствии со спецификой музыкальной деятельности, выявляются основные направления развития данного профессионального качества в образовательном процессе.***

**Ключевые слова**
Культура эмоционально-образного мышления, эмоциональная культура, эмоциональная программа, музыкальное мышление, образное мышление, сферы музыкальной образности

Культура эмоционально-образного мышления (КЭОМ) – это личностная и профессиональная культура специалиста–музыканта, интегрирующая в себе слушательскую, исполнительскую и аналитическую деятельность в единстве художественной и логической сторон мышления. Фундаментальным основанием этого понятия являются две научные категории: эмоциональная культура и образное мышление. Рассмотрим каждую из них.

Термин «эмоциональная культура» можно встретить сегодня в литературе, относящейся к различным областям научного знания – в психологии, эстетике, музыкознании, общей и музыкальной педагогике.

Исследователи в области общественных наук только недавно заинтересовались и вплотную занялись эмоциональными сторонами личности и поведения, которые ранее считались неподдающимися идентификации, измерению и полному пониманию. Так, вышедшая в 2000 г. книга канадских ученых Стивена Стайна и Говарда Бука «Преимущества EQ: Эмоциональная культура и ваш успех» и появившаяся в 1995 г. книга психолога Даниеля Гольмана «Эмоциональная культура: почему она может иметь большее значение, чем IQ» – лишнее подтверждение возросшего интереса к указанной проблеме. Психологическая теория эмоций, обладающая серьёзными фундаментальными наработками (А. Ран, В. Вилюнас, В. Вундт, В.Остроменский), подводит нас к раскрытию понятия «эмоцио-

нальная культура», встречающегося как в лексиконе общей и музыкальной педагогики, так и в понятийном аппарате искусствознания.

Рассмотрение эмоциональной культуры в психоло-педагогическом ракурсе поднимает комплекс вопросов о роли эмоций в воспитательном и образовательном процессе. Так, активно изучается проблема соотношения эмоций и процессов познания. «В отношении к познавательным процессам эмоции выступают не только в пассивной роли «ведомого» процесса, – пишет В. Вилюнас, – Существуют убедительные данные, свидетельствующие о том, что эмоции в свою очередь являются важнейшим фактором регуляции процессов познания. Так, эмоциональная окрашенность является одним из условий, определяющих непроизвольное внимание и запоминание, этот же фактор способен существенно облегчить или затруднить произвольную регуляцию этих процессов; хорошо известно влияние эмоций на процессы воображения и фантазии» [2. С. 10]. Широко представлен в отечественной и зарубежной психологической науке мотивационный подход к изучению эмоций (Р. Липер, В. Вундт, Н. Грот, С. Рубинштен, П. Якобсон и др.). В рамках такого подхода активизировались исследования, в которых изучается влияние мотивационных факторов на эффективность учебной деятельности в педагогике (Ю. Орлов, В. Чирков, Х. Хекхаузен).

Анализируя понятие «эмоциональная культура», отметим далее ее связь с психологией искусства. Как следствие того, что психологическая наука активно вторглась в область искусства, в XX веке в ней возникло новое направление, именуемое «психологией искусства». Взаимовлияние этих научных областей оказалось настолько глубоким, что это привело к «тотальному» исследованию законов человеческой психики по всем направлениям искусствознания. При этом активно использовался категориальный аппарат, описывающий эмоциональную сферу психики. Так, например, применение психологических понятий наблюдается в категориальном аппарате эстетики (М. Каган, А. Мигунов, Л. Столович); значительный вклад в развитие представлений о психологии художественного творчества внесли искусствоведы и деятели искусства (Е. Замятин, Б. Мейлах, С. Эйзенштейн); психологию актёра изучал К. Станиславский, М. Чехов, П. Ершов; психология музыкального искусства представлена именами Е. Назайкинского, С. Раппопорта, В. Петрушина, Г. Цыпина и др. Русская ветвь неклассической психологии в лице Л. Выготского, А. Леонтьева, Л. Дорфмана выделяет два направления, «две психологии искусства» (Л. Дрфман), определяя *психическое* и *художественное* в качестве двух фундаментальных категорий. «Попытки включить психическое в логику функционирования художественного, – пишет Л. Дорфман, – и, наоборот, стремление распространить способы существования психического на область художественного образуют корни двух психологий искусства». И далее учёный указывает: «искусствоведческая» психология искусства, пытается расширить предмет искусствознания путём выхода в область категории психического, сохраняя, тем не менее, приверженность искусствоведческим логике и мышлению» [3. С. 59].

В музыкальной педагогике понятие «эмоциональная культура» имеет как педагогическое, так и художественное содержание.

Под «эмоциональной культурой» педагога ряд учёных понимают «совокупность знаний для умений и навыков, обеспечивающих личности незатруднённую регуляцию и коррекцию собственных эмоций, эмоциональное отношение к действительности, к произведениям искусства разных родов, видов и жанров, а также эмоциональной отзывчивости в процессе коммуникации» [6. С. 55]. Важнейшими составляющими эмоциональной культуры педа-

гога, по мнению других исследователей, являются «культурный и коммуникативный компоненты». Коммуникативная сторона эмоциональной культуры раскрывает законы коммуникативного взаимоотношения двух сторон педагогического процесса. Данный аспект педагогического процесса базируется на эмоциях как важнейшем факторе общения между педагогом и студентом, учителем и учеником (В. Сластёнин, В Иванов и др.), тогда как так называемый «культурный компонент» формирования эмоциональной культуры опирается на различные виды искусства и обеспечивает развитие эстетических эмоций.

Такой подход гораздо в большей степени отвечает специфике музыкально-педагогической деятельности, поскольку структура эмоциональной культуры педагога-музыканта представляет собой сплав коммуникативного и культурного компонентов в их неразрывном единстве.

«Культурный» компонент эмоциональной культуры специалиста-музыканта проявляется как в слушании-восприятии музыкального произведения, так и в исполнительском акте, подразумевающем трактовку, интерпретацию авторского замысла.

Сегодня в лексиконе музыкальной и общей педагогики имеется целый набор специализированных терминов, так или иначе подводящих к раскрытию понятия «эмоциональная культура». Это: «эмоциональное содержание музыки» (С. Раппопорт) «эстетические и музыкальные эмоции» (С. Раппопорт, В. Холопова, В. Медушевский); «эмоциональная программа» и «эмоциональная партитура». (В. Ражников, В. Днепров, Р. Хафизов и др.)

Потребность в воспитании «эмоционального слушателя» (В. Днепров) и развитии эмоциональной культуры для адекватного восприятия музыкального искусства осознаётся учёными. Актуальность проблемы освещена в научных исследованиях по эстетике и музыкальной психологии (Б.Теплов, А. Готсдинер, Б. Додонов). И хотя исследователь процессов музыкального восприятия Б.М. Теплов, ещё в середине XX века пришёл к выводу, что «способность эмоционально отзываться на музыку должна составлять как бы центр музыкальности», процесс этот далёк от чёткого, целенаправленного движения и осложнён к тому же ошибками прошлого. Обобщая результаты многих психологических экспериментов, учёный изложил свои выводы в следующих двух тезисах: 1) внеэмоциональным путём нельзя постичь содержание музыки; 2) восприятие музыки идёт через эмоции, но эмоциями не кончается: через них мы познаём мир. Он писал: «Понять художественное произведение – значит, прежде всего, прочувствовать, эмоционально пережить его и уже на этом основании поразмыслить над ним. С чувства должно начинаться восприятие искусства; через него оно должно идти; без него оно невозможно. Но чувством художественное восприятие, конечно, не ограничивается» [8. С. 54-55]. Психолог имел в виду, что конечным результатом восприятия художественного произведения должно быть осознание его идей.

Наибольшей методической оснащённостью в современной музыкальной педагогике отличается направление, связанное с воспитанием эмоциональной культуры музыканта-исполнителя. Под **эмоциональной культурой исполнителя** понимается «способность музыканта трансформировать обычные эмоциональные переживания и чувства в художественно-эстетические эмоции, возникающие в результате материализации нотного текста в звуковой результат»[9. С. 263]. Термины «эмоциональная программа» и «эмоциональная партитура» употребляются в научной музыкально-педагогической литературе в связи с раскрытием механизма исполнительского воплощения, интерпретации музыкального содержания. Выдающийся учёный педагог В. Ражников с целью развития эмоциональной культуры

у детей учёный провёл ряд экспериментов по выявлению «субъективной эмоциональной программы». Под последней исследователь понимает «достаточно подробную цепь эмоций и настроений, которые возникают у музыканта, исполняющего музыкальное произведение» [7. С. 26].Существуют попытки повернуть процесс музыкального образования в данном направлении и развивать эмоциональную культуру исполнителя на основе театральных принципов психотехники К. С. Станиславского (Л. Баренбойм, Н. Малышева). Проводятся экспериментально-теоретические исследования с целью формирования эмоционального слуха и воспитания эмоционально экспрессивного исполнителя в области вокальной и хоровой педагогики (В. Морозов, Ю. Кузнецов). Выявляются дидактические условия развития эмоционально-выразительного исполнения в школьном хоре (В. Матвеева-Рудниченко) и методы развития эмоциональных качеств исполнителя в классе фортепиано (С. Егорова).

Все эти немногочисленные, разрозненные попытки развития эмоциональной культуры в каждой отдельно взятой области музыкальной педагогики (вокальной, фортепианной, хоровой) не дают чёткой методики воспитания специалиста-музыканта, будущего педагога или исполнителя, но, что особенно важно, все они опираются на понимание развития эмоциональной культуры на основе развития **образного мышления.**

Со времён В. Г. Белинского в психологии утвердилось положение, что художественное мышление – это мышление образами, опирающимися на конкретные представления. В современной музыкальной психологии художественный образ музыкального произведения рассматривается как единство трёх начал – материального, духовного и логического (В. Петрушин). Материальную основу музыкального образа составляют мелодия, гармония, метроритм, динамика, тембр, регистр, фактура. Все эти элементы музыкального языка, зафиксированные в нотном тексте, являются основой феномена «музыкальный образ», но «закодированные» в нотном тексте они ещё таковым не являются. Для возникновения музыкального образа (или образности) необходимо включение слушательского или исполнительского сознания с активной работой творческого воображения. Духовную, идеальную сторону музыкального образа создают ассоциации и настроения, возникающие в слушательской или исполнительской интерпретации. Третий, логический компонент образного и шире – музыкального мышления, связан с организацией музыкального материала по законам логики, с осмыслением в процессе педагогической или исполнительской практики развития музыкальной мысли, особенностей мелодии, фактуры, ритма, формообразования и т. д.

На неразрывную связь эмоционального и рационального, логического и чувственного в структуре музыкального образа указывают все учёные, занимающиеся исследованием данной категории. А. Зись пишет: «В природе художественного образа заключена эстетически-эмоциональная определённость. Эмоциональное и рациональное, чувственное и умопостигаемое в образе нерасторжимы, даны во взаимопроникновении: мысль выражается через эмоцию, чувство несёт мысль» [4. С.153]. Только «эмоциональная мысль» есть в искусстве, «это мысль – поиск, мысль – страсть, мысль искренняя и одухотворённая» указывает А. Буров [1. С. 141].

Роль эмоционального компонента в содержании музыкального образа трудно переоценить. Специфика музыкального искусства заключается в том, что Эмоция, являясь важнейшим элементом восприятия музыкального искусства, первой ступенькой его познания, одновременно сама составляет предмет содержания этого вида искусства. Общеизвестно, что музыкальное искусство есть эмоциональное

искусство, а эмоция – одна из важнейших составляющих её содержания. Основу музыкального содержания составляет музыкальный образ, который всегда несёт в себе определённую идею, окрашенную эмоционально.

Классификация образного мира содержания музыкального искусства, включает в себя три основные сферы [5. С. 117-144]. Первая – мир человека – охватывает важнейшие аспекты человеческой жизни. Это – образ-эмоция, образ-движение, образ-речь, образ-мышление. Второй образный блок – «мир вне человека». Его образуют предметно-изобразительные, «визуальные» образы и образы – абстракции. И, наконец, третья сфера – «мир самой музыки», куда входят образы звучания и образы – звуковая игра. Специфической особенностью музыкального образа является его синтетичность, интегративность, в нем можно обнаружить соединение признаков сразу нескольких образных сфер. Причём, сочетание существенных качеств разных образных сфер возможно как в одновременности, так и в последовательности. В первом случае возникает своеобразный «образный монолит», в котором могут одновременно соседствовать образ-речь и образ-движение, образ-пейзаж и настроение. Такого рода «единовременный контраст» нескольких образных структур чаще всего встречается в камерных музыкальных формах – миниатюрах, прелюдиях, романсах, песнях. Последовательный переход из одной образной сферы в другую типичен для драматургического решения крупных сочинений, в которых образная система произведения раскрывается только в процессе сопоставления, конфликтного взаимодействия различных образов, в процессе их длительного развития, в результате которого происходит их качественное преобразование и трансформация.

Из системы музыкальной образности, описанной выше, лишь один элемент напрямую выражает эмоцию в её «первозданном» виде, представляет конкретный тип эмоциональной образности – это «образ–эмоция». Образная сфера, где эмоция в её чистом виде составляет предмет музыкального содержания, его смысловое значение легче всего поддаётся слушательскому восприятию и вербальному пояснению. Важнейшим качеством всех остальных образных групп является «тотальная» эмоциональная окраска, которая сопутствует «двигательному», «речевому», «мыслительному» и другим типам образности. В них эмоция представлена в обобщённом виде. Но даже там, где основу музыкального содержания составляет обобщённый тип эмоциональной образности, очевидно, что чувственно-эмоциональному самовыражению человека принадлежит поистине доминантная роль в конструировании образного мира музыкального искусства.

Таким образом, эмоциональное начало, занимает центральное место, как в содержании музыкальной образности, так и в её постижении во время слушания или передачи в момент исполнения, то есть в образном мышлении музыканта-профессионала. Неслучайно, в трудах некоторых учёных, занимающихся психологией художественного творчества можно встретить термины «эмоциональное мышление» (Л. Выготский) и «аффективное мышление» (Г. Майер). Без развития эмоциональной стороны образного мышления невозможен эмоциональный слушатель и эмоциональный исполнитель.

Развитие образного мышления студентов-музыкантов, готовящих себя к педагогической или исполнительской деятельности, должно осуществляться через постижение эмоциональной природы музыкального искусства, а это, в свою очередь, невозможно без развитой эмоциональной культуры. И наоборот, формирование эмоциональной культуры должно базироваться на развитии эмоционально-образной сущности музыки. Таким образом, эмоциональная культура и эмоционально-образ-

ное мышление выступают как две взаимосвязанные, взаимообусловленные категории, определяющие содержание и структуру вводимого нами понятия «культура эмоционально-образного мышления» – КЭОМ.

КЭОМ студента-музыканта понимается нами как важнейшее качество специалиста музыкального профиля, развитие которого выводит профессиональную подготовку музыканта-исполнителя или педагога на новый уровень. Поскольку сущность культуры эмоционально-образного мышления заключается в синтезе педагогического и художественно-творческого видов деятельности и предусматривает полноценную реализацию как эмоциональных, так и рациональных компонентов мышления, развивать его следует одновременно по трём видам практической деятельности. Это слушание-восприятие музыкального произведения, исполнение на музыкальном инструменте, подразумевающем интерпретацию авторского замысла и анализ нотного текста, представляющий собой единство содержания и формы.

## *ПРИМЕЧАНИЯ*

1. Буров А. И. Эстетические проблемы и споры / Буров А. И. – М., 1975. – 175 с.

2. Вилюнас В. К. Основные проблемы психологической теории эмоций // Психология эмоций. Тексты / Под ред. В. К. Вилюнаса, Ю. Б. Гиппенрейтер. – 2-е изд. – М., 1993. – С. 3 – 28.

3. Дорфман Л. Я. Эмоции в искусстве: теоретические подходы и эмпирические исследования / Дорфман Л. Я. – М., 1997. – 424 с.

4. Зись А. Я. Искусство и эстетика / Зись А. Я. – М., 1975. – 447 с.

5. Казанцева Л. П. Основы теории музыкального содержании: Учебное пособие / Казанцева Л. П. – Астрахань, 2001. – 366 с.

6. Курганская Л. М. Формирование эмоциональной культуры – современная задача школы // Эмоциональный компонент содержания эстетического образования: Материалы междунар. науч.-практ. конф. – Тула, 2006. – С. 55-59.

7. Ражников И. Я. Резервы музыкальной педагогики / Ражников И. Я. – М., 1980. – 95 с.

8. Теплов Б. М. Избранные труды / Теплов Б. М. – М., 1985. – 567 с.

9. Хафизов Р. З. Эмоциональная культура музыканта-духовика в функциональной системе исполнительского процесса // Эмоциональный компонент содержания эстетического образования: Материалы междунар. науч.-практ. конф. – Тула, 2006. – С. 260 – 264.

РЯЗАНСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ ИМЕНИ С. А. ЕСЕНИНА

УДК 37.01
ББК 74.00

педагогика

# РЕАЛИЗАЦИЯ КУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКОГО ПОДХОДА В ОБРАЗОВАТЕЛЬНО-ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ШКОЛ ВЕЛИКОБРИТАНИИ

**М. В. Гордова**

***В связи с актуализацией роли культурологического подхода в образовании представляется интересным рассмотреть его место и результаты его использования в образовательно-воспитательной деятельности учебных заведений стран, имеющих многолетний опыт включения данного подхода в образовательно-воспитательный процесс. В данной статье приводится анализ системы школьного образования Великобритании, где, как показали исследования, на всех уровнях имеет место использование культурологического подхода, что способствует достижению одной из главных целей школьного образования Соединенного Королевства – воспитанию гармоничной и всесторонне развитой личности.***

***Также в статье определяются основные элементы духовной культуры страны, чаще всего используемые в воспитательно-образовательном процессе в школах, и влияние, оказываемое ими на формирование культуры личности британских школьников.***

**Ключевые слова**
Великобритания, система школьного образования, культура, культурологический подход, личность, искусство

В настоящее время в работах отечественных и зарубежных исследователей всё больше актуализируется роль культурологического подхода в образовании, который предполагает ориентацию обучения и воспитания на культурного человека, обладающего не только определенным наборов качеств таких, как свобода, духовность, гуманность, творчество и адаптивность, но и обеспечивающего, благодаря этим вышеупомянутым качествам, сохранение, передачу, воспроизводство и развитие культуры.

Образование в данном случае является средством трансляции культуры, овладевая которой человек адаптируется к условиям постоянно изменяющегося социума, становится способным критически мыслить, находить пути рационального решения жизненных ситуаций и социокультурных задач, получает возможность строить коммуникации в различных социальных группах, самостоятельно работать над повышением собственной культуры и приумножать культуру своего народа посредствам своей активной и адекватной деятельности [2].

Культурологический подход с успехом используется в образовательно-воспитательном процессе в школах Великобритании, что помогает притворять в жизнь основной принцип, заложенный в школьном

образовании Великобритании, который заключается в том, что должно быть предоставлено сбалансированное и разностороннее образование, отвечающее возрасту, способностям возможностям и любым специальным образовательным нуждам детей. Статья 351 закона «Об образовании Великобритании» 1996 года и статья 78 закона «Об образовании Великобритании» 2002 года дают определение сбалансированной и разносторонней образовательной программы, как способствующей духовному, моральному, культурному, умственному и физическому развитию учеников в школе и в обществе; готовящей учеников к возможностям, обязанностям и жизненным реалиям в будущей жизни.

На первой ступени обязательного школьного образования (*начальное образование – Primary School)* требуемое развитие академических, социальных, лингвистических и эстетических навыков происходит, как правило, через игру, музыку, искусство, драму, и ручной труд. Например, знакомство с математическими концепциями проходит через применение различных игрушек, предметов и материалов, таких как паззлы, камешки, глина и другое; развитие языковых навыков проходит через обучение стихам, рассказам и пению; физическое развитие – через музыку, движение и игры; социальное развитие осуществляется через вовлечение детей в участие в ролевых играх, театрализованных представлениях, посвященных всевозможным праздникам и памятным датам, выходы на природу и экскурсии по историческим и культурным памятникам города.

Важной частью обучения являются предметы, связанные с искусством. В большинстве школ есть различные оркестры, хоры, драматические кружки, проводится большое количество концертов, различных фестивалей, как в самой школе, так и за её пределами. Организуются посещения художественных галерей, оперных и балетных спектаклей, театров и концертов [6,7].

Особенностью начальное образования в Великобритании является то, что воспитательно-образовательный процесс организуется таким образом, что учителя преподают несколько предметов в одно и то же время, показывая их взаимосвязь в реальном мире [3].

Реализация культурологического подхода на второй ступени школьного образования *(среднее школьное образование – Secondary School)* происходит по средствам включения в образовательно-воспитательный процесс следующих предметов культурологической направленности: религии мира, физическая культура (в особенности национальные виды спорта, распространенные на территории всей страны или отдельной административно-политической её части), искусство, драма и музыка [6, 7].

После завершения среднего образования, школьники могут либо уйти из школы и начать работать, либо продолжить образование для того, чтобы поступить в университет *(The Sixth Form)*. В этом случае учащимся предлагается двухгодичный курс A-levels (фактически это двенадцатый и тринадцатый год обучения) по подготовке к высшему образованию. Систему A/AS-Level часто критикуют за узость, излишнюю специализацию и ограничение выбора предметов. Многие школы для создания «противовеса» вводят в программу обязательные не экзаменационные предметы, изучение которых способствует всестороннему развитию знаний ученика (мировая художественная культура, литература, музыка, религиоведение и т. д.) [6,7].

На всех уровнях школьного образования в Великобритании имеет место использование культурологического подхода, что способствует достижению одной из главных целей школьного образования Соединенного Королевства – воспитанию гармоничной и всесторонне развитой личности.

Основным элементом культуры Великобритании чаще всего используемым в воспитательно-образовательном процес-

се в британских школах и оказывающим наибольшее влияние на формирование культуры личности британских школьников, безусловно, является искусство в его различных проявлениях (чаще всего используется литература, изобразительное искусство и архитектура, музыка и театральное искусство).

*Литература.* Знакомство школьников Великобритании с художественной литературой начинается в начальной школе с произведений народного творчества – народных песенок и сказок. Британский фольклор включает в себя творчество народов, проживавших на территориях четырех административно-политических частей Соединенного Королевства (народные сказки Англии – «Херла – король бриттов» («King Herla»), «Дандо – охотник за демонами» («Dando and the Wild Hunt»), «Как выросла гора» («The Origin of the Wrekin»); народные сказки Шотландии – «Том рифмоплет» («Thomas the Rhymer»), «Дик и Том рифмоплет» («Dick and true Thomas»); народные сказки Уэльса – «Пастух из Мидвей» («The Shepherd of Myddvai»), «Потеренная земля» («The Lost Land of Wales»); народные сказки Ирландии – «Рори спасает Ирландию», «Леприкон – маленький обманщик». В связи с этим существуют некоторые различия в традициях творчества этих народов, что в первую очередь обусловлено непохожестью их культур и истории. Однако, не смотря на это, темы, затронутые в народных сказках и песнях, очень похожи – это истории о необъяснимых природных явлениях, подвигах отважных воинов и правителей, рассказы о хитрости и ловкости простых людей и т. д. В сказках заложен колоссальный образовательный и воспитательный потенциал, поскольку им свойственны глубокая человечность, предельно точная моральная направленность, живой юмор, образность языка [1].

После знакомства с фольклором, школьникам предлагают доступные им авторские сказки, стишки, рассказы. Чаще всего таким произведениям художественной литературы характерны доброжелательные «подкалывания», тонкий юмор дразнилок и считалок, сочетание трудно выговариваемых и едва отличающихся друг от друга слов, что является эффективным средством педагогического воздействия – хорошим лекарством против лени, трусости, упрямства и эгоизма. Наиболее известными детскими писателями, чьи работы входят в список обязательных произведений программы начального школьного образования в Великобритании, являются Льюис Кэрролл (Lewis Carroll), Редьярд Киплинг (Joseph Rudyard Kipling), Роальд Даль (Roald Dahl), Энид Блайтон (Enid Mary Blyton), Алан Александр Милн (Alan Alexander Milne) и многие другие.

В старших классах школьникам предлагают изучить произведения классиков британской прозы и поэзии (Роберт Бернс (Robert Burns), Лорд Джордж Байрон (George Byron), Уильям Блейк (William Blake), Уильям Шекспир (William Shakespeare), Чарльз Диккенс (Charles Dickens), Уильям Теккерей (William Thackeray)). Чтение и анализ работ этих авторов позволяет взглянуть на историю глазами людей, живших в то время, заглянуть в хранилище духовного богатства людей, поскольку в произведениях художественной литературы писатель выражает свои чувства, эмоции, переживания, отношение к миру и всему, что в нем происходит в ту или иную эпоху. Мир человеческих чувств, заложенный в книге, открывается ребенку, изначально лишь пробуждая интерес к личности и внутреннему миру героев. А, научившись сопереживать героям художественных произведений, дети начинают замечать и анализировать настроение близких и окружающих их людей; у них начинают развиваться гуманные чувства – способность проявить участие, доброта, протест против несправедливости и др., что за частую и составляет основу, на которой воспитывается принципиальность, честность и гражданственность.

*Изобразительное искусство и архитектура.* Формирование ценностных ориентации подрастающего поколения и развитие творчески активной личности в большей степени принадлежит предметам художественно-эстетического цикла. При этом особое значение отводится приобщению учащихся к богатейшим традициям национальной художественной культуры [1].

Наиболее эффективным способом освоения национальной художественной культуры, формирования эстетических и идейно-нравственных представлений британских школьников является систематизированное изучение на уроках изобразительного искусства творческого наследия художников и архитекторов Соединенного Королевства. Использование в воспитательном процессе дидактических возможностей национального своеобразия изобразительного искусства Великобритании благотворно влияет на формирование художественного вкуса учащихся, их эстетического отношения к окружающей действительности, способствует развитию их интереса к национальной культуре, а, следовательно, развивает этническое самосознание подрастающего поколения, стимулирует художественно-познавательную активность школьников, развивает их творческие способности, что без сомнения способствует возрождению национальной художественной культуры. Конечной целью эстетического воспитания является воспитание человека - гуманиста, богатого духовными интересами и запросами, интеллигентного в полном смысле этого слова, обладающего чувством собственного достоинства, человека способного жить и творить по законам красоты, способного к творческой деятельности в любой области жизни [1].

Однако, не следует забывать о том, что Великобритания – это многонациональное государство, на территории которого проживают четыре коренных народа (англичане, валлийцы, шотландцы и ирландцы) и множество малочисленных этнических групп людей (галлы и огромное количество эмигрантов) [3]. В связи с этим плодотворность и эффективность образовательно-воспитательного процесса в британских школах достигается путем использования в педагогическом процессе художественного образования школьников Уэльса, Англии, Шотландии и Ирландии специфики самобытного творчества художников каждой отдельно взятой административно-политической части Соединенного Королевства в гармоничном сочетании с традициями изобразительного искусства и архитектуры представителей других частей страны (например: Англия – Уильям Хогарт (William Hogart); Шотландия – Дэвид Уилки (David Wilkie); Уэльс – Том Гилеспи (Thomas Gillespi); Ирландия – Томас Молтон младший (Thomas Malton)), тем самым, с одной стороны, подчеркивая их уникальность и непохожесть друг на друга, а, с другой стороны, указывая на их взаимозависимость и неделимость «художественного пространства» Великобритании в целом.

*Музыка.* Воспитательная миссия музыки заключается в призыве к добру и справедливости. Музыка формирует сильную, творческую, жизнеспособную, целостную и гармоничную личность, отличительной чертой которой является высокая духовность. Однако, воспитание музыкой – это серьезный и длительный духовный процесс, который продолжается всю жизнь. Важно задать правильное направление этого процесса [1]. Именно поэтому в Великобритании важное место отводится изучению детской национальной музыки в начальной школе, когда этот предмет еще является обязательным для всех школьников (английские детские народные песенки – «О, нет, Джон!» («Oh, no, John»), «Мой милый» («My Bonny»), «Skylark» («Жаворонок»), «Наш оркестр» («Our Band»), «Угощайтесь, пожалуйста!» («Help yourself, please!») и т.д.; шотландские детские народные песни – «Зеленые рукава» («Greensleeves»), «Чарли» («Charly») и т.д.). Детская национальная

музыка – это оригинальный и разнообразный пласт музыкального народного и композиторского творчества, богатейшей песенной и инструментальной культуры. Выразительные средства национальной музыки способствуют развитию моральных чувств, глубокому осмыслению нравственно-эстетических представлений детей, таких, как дружба, сотрудничество, взаимоуважение, взаимообогащение. Кроме того, детская музыка является одним из важных средств развития творческих способностей ребенка, полноценной творческой личности.

В старших классах школьники могут по желанию посещать курсы, на которых они познакомятся с историей музыки, различными ее направлениями и т.д., где учащиеся будут не просто слушать музыку, но изучать и оценивать историю, сопереживать автору, поскольку музыка – это неиссякаемый источник знаний об эпохе, о чувствах и переживаниях автора, о его оценке действительности, и, возможно, как результат они сами будут создавать музыку, продолжая музыкальную традицию страны. Для желающих научиться играть на музыкальных инструментах или петь в британских школах существует множество разнообразных музыкальных кружков, где преподавание ведется по новейшим методикам (уроки музыки в стиле «джем-сейшн» и т. д.) [3].

*Театральное искусство.* В школах Великобритании воспитание театром или воспитание средствами театрального искусства, как правило, происходит по двум основным направлениям: приобщение ребенка к театру в качестве 1) актера (курсы актерского мастерства) или 2) зрителя.

Школьные курсы актерского мастерства позволяют ребенку при работе над постановкой естественным образом использовать все ресурсы своего организма: физический, эмоциональный, нравственный, психический, интеллектуальный уровни своего существа; воспитывать в себе строгую внутреннюю психо-эмоциональную самодисциплину - умение владеть собой: своим телом, мыслями, чувствами, настроением [4].

Британские школьники начинают с инсценировок важнейших событий из истории страны, подготовленных, к празднованию памятных дат. Дети играют роли своих знаменитых соотечественников: писателей, поэтов, исторических фигур, правителей и так далее. Как результат, они представляют свои постановки на сцене перед родителями, учителями и учащимися школы [6,7].

Помимо курсов актерского мастерства в школах Соединенного Королевства имеет место практика изучения лучших «образцов» театрального искусства, и это не случайно. В Великобритании театр имеет давние традиции. Его развитие непосредственно связано с историей страны. В разные времена театральное искусство в Великобритании было призвано, то развлекать (*раннее средневековье (V–XI вв.):* народные потешники – гистрионы; *позднее средневековье (XI–XV века):* миракль, мистерия – театрализованные представления, основанные на легендах и сказаниях о святых; *английская буржуазная революция (XVII век):* «театр распущенности и разврата, обслуживающий вкусы аристократов и развращающий простолюдинов»), то воспитывать *(позднее средневековье (XI–XV века)*: моралите – жанр театрального представления, призванный высмеивать человеческие пороки и восхвалять добродетели; фарс - жанр театрального представления, высмеивавший социальные, политические, нравственные понятия феодального общества; возрождение: театр Уильяма Шекспира; *эпоха Романтизма (XIX век):* драмы Байрона, Шелли – трагические и мятежные герои, в гневном порыве, готовности к борьбе, протесте против угнетения; *XIX-XX вв.(1871-1945):* драматургия Б. Шоу, С. Моэм, Д. Б. Пристли – пьесы о социальных проблемах и конфликтах буржуазной интеллигенции), то проповедовать

*(раннее средневековье (V–XI вв.):* литургическая драма – театрализованная церковная служба; *эпоха Возрождения*: театр Бромонта и Флетчера – главная тема пьес – самоотверженное служение королю; *эпоха Просвещения (XVIII):* театр Генри Филдинга – обсуждение событий и последствий революционных событий предшествующего века). Однако, какая бы цель не была у того или иного театрального представления, любое из них является неиссякаемым источником информации об истории, национальной культуре страны и, конечно, о людях. Именно поэтому британских школьников с раннего детства приобщают к театру в роли зрителей, поскольку театральное представление – это ненавязчивый способ рассказать о мире, стране, родном городе, показать человеческие отношения, указать на людские пороки и восхвалить добродетели так, что это не оставит равнодушным зрителя. А если человек неравнодушен к происходящему, он проводит анализ полученной информации, делает для себя выводы, извлекает уроки [4].

Кроме того, в начальной школе особое место в воспитательно-образовательном процессе занимает отмечание *праздников и памятных дат*, проводимое в виде театрализованных выступлений детей с инсценировкой исторических событий, разучиванием и пением традиционных песен или просмотром тематических фильмов о праздничных традициях. Тем самым праздник становится одним из неотъемлемых средств воспитательно-образовательного процесса в начальной школе, и это не случайно. Во многих культурологических источниках отчетливо прослеживается мысль о том, что праздник занимает особое место в человеческой культуре, поскольку в празднике особенно четко проявляется связь с традицией и коллективной памятью народа. Кроме того, данный культурологический феномен не противоречит определению культуры как системы знаний и мировоззренческих идей, присущих конкретному культурно-историческому единству или человечеству в целом и их воплощение в литературных, архитектурных и других памятниках человеческой деятельности.

Важно отметить, что на территории Великобритании отмечается огромное количество разнообразных праздников, которые могут быть расклассифицированы, по меньшей мере, по двум критериям: во-первых, с точки зрения их распространения на территории Британии, и, во-вторых, с точки зрения их содержания.

В соответствии с первым подходом британские праздники прежде всего можно подразделить на федеральные (общегосударственные) и национальные, а именно: английские, шотландские, уэльские и ирландские. В связи с этим справедливо отметить необходимость изучения праздников, с одной стороны, для воспитания патриотизма по отношению ко всей стране в целом, а с другой стороны, для становления национальной принадлежности школьников, основанной на привитии любви к народному ремеслу, народным песням, сказкам и пословицам родного края, поскольку национальные праздники посвящены историческим и культурным событиям отдельных административно-политических частей Великобритании.

В свою очередь каждая из выделенных групп праздников может быть рассмотрена и с точки зрения их содержания. В соответствии с данным подходом британские праздники можно подразделить на: памятные даты, религиозные и народные праздники.

Принимая во внимание данный подход к классификации британских праздников, образовательный процесс с их использованием становится более предметно-направленным. Так, например, изучение памятных дат напрямую связано с обзором важнейших исторических событий всего государства в целом или его отдельных административно-политических частей, религиозные праздники наглядно пред-

ставляют информацию об основных религиозных традициях страны и их изменениях с течением времени, народные праздники описывают быт и традиции тех, кто проживал на территории современной Великобритании многие столетия назад. Следовательно, праздник является неиссякаемым источником страноведческой и культурологической информации. В то же время ее подача проста и интересна для школьников, что повышает мотивацию детей к обучению, а, следовательно, повышает эффективность учебного процесса.

Таким образом, можно заключить, что культурологический аспект занимает одно из важнейших мест в образовательно-воспитательном процессе в школах Великобритании: предметы культурологической направленности являются либо обязательными (начальное школьное образование), либо желательными и рекомендуемыми (среднее и старшее школьное образование). Образовательный процесс, организованный с позиции культурологического подхода, позволяет решить ряд образовательных и воспитательных задач в британских школах таких, как, как воспитание патриотизма и в то же время толерантности, привитие любви и уважения к традициям родного края, воспитание высоко культурной личности средствами морали предков, повышение мотивации учащихся к изучению отдельных дисциплин, вовлечение школьников в активное участие в учебном процессе и т. д. К тому же изучение искусства в различных его проявлениях, как основного элемента духовной культуры Великобритании, способствует формированию полноценной личности школьника, воспитывая качества, необходимые детям для дальнейшей социализации в современном обществе, поскольку, по мнению многих ученых-эстетиков оно воспитывает человека не односторонне, а универсально – оно меняет не только различного рода отношения человека к миру, но и его самого. А. В. Луначарский писал, что, помимо воспитания искусством, практически нет никаких других способов воспитать человеческие эмоции, а следовательно, и человеческую волю. Человек, воспитанный искусством, считал ученый, является творцом, в какой бы области он ни работал, из-за настойчивого стремления внести творческое начало во все виды своей (человеческой) деятельности, которое прививает ему искусство. А. В. Луначарский справедливо отмечал, что искусство является универсальным средством формирования личности человека, поскольку оно захватывает и его разум, и чувства, и волю [4].

## *ПРИМЕЧАНИЯ*

1. Гончаров И. Ф. Действительность и искусство в эстетическом воспитании школьников. Из опыта работы учителя. – М.: Просвещение, 1978. – 160 с.

2. Карпова, Светлана Евангельевна. Культурологический подход в обучении и воспитании школьников как средство их личностного развития : Автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Моск. пед. гос. ун-т. – Москва, 2005.

3. Сатинова В. Ф. Британия и британцы. – Минск: изд-во Вышэйшая школа, 2004.

4. Стуль М. П. Школьник в театре. Новое в жизни, науке, технике / Подписная серия «Педагогика и психология». – 1983.– № 5. – М.: Знание. – 96 с.

5. Формирование личности: проблемы комплексного подхода в процессе воспитания школьника / под ред. Г. Н. Филонова. – М: Педагогика, 1983. – 256 с.

6. David McDowall, Britain in Close-up: An In Depth Study of Contemporary Britain (Longman Background Books). – Longman, 1999.

7. Susan Sheerin, Jonathan Seath, Gillian White, Spotlight on Britain. – Oxford University Press, 1990.

**МЕЖДУНАРОДНЫЙ МЕЖВЕДОМСТВЕННЫЙ ЦЕНТР ПОДГОТОВКИ СОТРУДНИКОВ КРИМИНАЛЬНОЙ МИЛИЦИИ И ПОДРАЗДЕЛЕНИЙ ПО БОРЬБЕ С НЕЗАКОННЫМ ОБОРОТОМ НАРКОТИКОВ ИМЕНИ ГЕНЕРАЛ-ЛЕЙТЕНАНТА МИЛИЦИИ А. Н. СЕРГЕЕВА ВИПК МВД РОССИИ**

УДК 37.013
ББК 74.00

педагогика

# СОВРЕМЕННЫЕ МЕТОДЫ ПОДГОТОВКИ СОТРУДНИКОВ АНТИНАРКОТИЧЕСКИХ СТРУКТУР РОССИИ И ЗАРУБЕЖНЫХ СТРАН

**В. Г. Дикарёв**

***В данной статье дается характеристика о возможности обучения в рамках повышения квалификации и профессиональной переподготовки в соответствии с блочно-модульной (инновационной) моделью. Которая позволяет обеспечить необходимый уровень профессиональной подготовки сотрудников органов внутренних дел, обладающих современными правовыми знаниями, организаторскими способностями, умениями и навыками самостоятельного решения служебных задач, как в повседневных ситуациях, так и при чрезвычайных обстоятельствах.***

**Ключевые слова**
Наркотические средства, психотропные вещества, прекурсоры наркотических средств и психотропных веществ, оборот наркотических средств и психотропных веществ и их прекурсоров, незаконный оборот наркотических средств, психотропных веществ и их прекурсоров, ФСБ, ФСКН, ФТС, МВД, антинаркотические структуры, спецсеминар, подготовка и переподготовка кадров, повышение квалификации

Сложившаяся практика переподготовки и повышения квалификации кадров антинаркотических структур, в том числе и МВД России, в недостаточной степени обеспечивало своевременную и качественную подготовку и переподготовку сотрудников к действиям в современной динамичной социальной ситуации. Этому есть объективная причина. В условиях господства в стране моноуровневой системы образования, ориентации на подготовку узкопрофильных кадров система повышения квалификации была также ориентирована на «профессиональное» образование слушателей, понимаемое, прежде всего, как «специализация». Хотя задачей образовательного процесса являлось, прежде всего, ознакомление слушателя с новой для него информацией, обучение было нацелено на формирование у слушателей способности к репродуктивному воспроизведению информации. Реализовывался государственный заказ на подготовку сотрудников, готовых к обозначенной для них сфере деятельности.

Однако в современной России темп ро-

ста наркопреступлений увеличивается, в течении последнего 10-летия уровень профессионализма и организованности преступников, действующих в сфере незаконного оборота наркотиков, непрерывно возрастает. Поэтому потребовался новый современный подход к подготовке и переподготовке сотрудников антинаркотических подразделений России, внедрения новых инновационных технологий в процесс обучения сотрудников указанной категории. Одним из ведущих образовательных учреждений МВД России, осуществляющим подготовку данных сотрудников, является Государственное образовательное учреждение дополнительного профессионального образования «Всероссийский институт повышения квалификации сотрудников МВД России» образован 6 июня 1967 года и является одним из ведущих учебных заведений системы Министерства внутренних дел Российской Федерации. В состав ВИПК МВД России входит Международный межведомственный центр подготовки сотрудников криминальной милиции и подразделений по борьбе с незаконным оборотом наркотиков.

В состав Центра входят две кафедры:

– оперативно-розыскной деятельности;

– противодействия незаконному обороту наркотиков.

В соответствии с планом комплектования ежегодно в Центре проходят повышение квалификации и профессиональную переподготовку свыше 2000 сотрудников правоохранительных органов России и зарубежных государств различных должностных категорий.

При этом осуществляется повышение квалификации по всем направлениям деятельности криминальной милиции и милиции общественной безопасности. Особое внимание уделяется обучению сотрудников следующих подразделений:

– по противодействию организованной преступности, коррупции, терроризму и экстремизму;

– по борьбе с незаконным оборотом наркотиков;

– по обеспечению транспортной безопасности;

– милиции общественной безопасности (дорожно-патрульная служба, дежурные части, участковые уполномоченные милиции и т.д.);

Сотрудников по борьбе с незаконным оборотом наркотиков Институт обучает более 15 лет.

В 2001 году Постановлением Правительства Российской Федерации создан Международный межведомственный Центр подготовки сотрудников данной квалификации, на базе, которого осуществляется подготовка сотрудников подразделений по борьбе с незаконным оборотом наркотиков не только МВД, но и ФСБ, ФТС, ФСКН России, что позволяет объединять усилия правоохранительных структур в борьбе с наркоугрозой. Обучается руководящий, оперативный и следственный состав.

Кафедрой противодействия незаконному обороту наркотиков (ПНОН) ежегодно обучается свыше тысячи сотрудников данных категорий.

Обучение слушателей указанных ведомств проводится совместное, что позволяет наладить и в дальнейшем поддерживать оперативные контакты между сотрудниками правоохранительных ведомств, прошедшими обучение в Институте.

В сентябре 2005 года Центру присвоено почетное звание имени генерал-лейтенанта милиции Александра Николаевича Сергеева, ставшего инициатором формирования российских антинаркотических структур. Александр Николаевич внёс неоценимый вклад и в создание и развитие Международного межведомственного Центра нашего Института. Он неоднократно выступал с лекциями и беседами перед слушателями, до последних дней жизни трудился в должности профессора кафедры противодействия незаконному обороту наркотиков. На открытии мемориальной доски генерал-лейтенанта милиции А.Н.-

Сергеева присутствовали: Министр внутренних дел Российской Федерации, вдова и дочь А. Н. Сергеева, а также дипломатический корпус Посольств Великобритании, США и других государств.

Помимо российских специалистов с 1992 года в Институте обучаются сотрудники антинаркотических подразделений стран СНГ. Ежегодно по противодействию незаконному обороту наркотиков из стран СНГ обучается более 200 человек, причем обучение проводится на безвозмездной основе (с разрешения Первого заместителя Министра внутренних дел и начальника ДКО МВД России).

Вместе с тем, хотелось бы отметить, что Советом коллективной безопасности Организации Договора о коллективной безопасности (ОДКБ) на Минской сессии принято решение № 620 от 23 июня 2006 г. о придании ВИПК МВД России статуса базового учебного заведения дополнительного профессионального образования сотрудников правоохранительных органов и специальных служб государств-членов ОДКБ в области противодействия терроризму, экстремизму, незаконному обороту наркотиков, незаконной (нелегальной) миграции, иным видам транснациональной организованной преступности.

С российской стороны данное решение подписано Президентом Российской Федерации Владимиром Владимировичем Путиным.

В настоящее время решается вопрос об обучении в Центре ежегодно до 60 сотрудников правоохранительных органов государств-членов ОДКБ на безвозмездной основе в соответствии с принятыми решениями.

Одной из особенностей учебного процесса Центра является организация повышения квалификации и профессиональной переподготовки в соответствии с разработанной институтом блочно-модульной (инновационной) моделью.

Блочно-модульная модель позволяет обеспечить необходимый уровень профессиональной подготовки сотрудников органов внутренних дел, обладающих современными правовыми знаниями, организаторскими способностями, умениями и навыками самостоятельного решения служебных задач, как в повседневных ситуациях, так и при чрезвычайных обстоятельствах.

Повышение квалификации организовано по трем направлениям: должностное, тематическое и проблемное обучение.

Должностное обучение направлено на устранение «пробелов» профессиональных знаний, навыков и умений, соотнесенных с должностной квалификационной характеристикой сотрудника органов внутренних дел.

Проблемное обучение (спецсеминары) – на разработку конкретной проблемы деятельности подразделений органов внутренних дел.

Тематическое обучение – на углубленное изучение конкретного направления профессиональной деятельности сотрудников органов внутренних дел одной и той же должностной категории.

В учебном процессе использованы элементы: развивающего, личностно-деятельностного, проблемного, дифференцированного, контекстного, игрового и концентрированного обучения, которые работают по принципу взаимодополнения.

В учебном процессе широко используется «Метод моделируемых ситуаций служебной деятельности сотрудников ОВД» – осмысленная деятельность слушателей, руководимая преподавателем, по решению практической задачи путем моделирования профессиональной деятельности. С этой целью широко используются деловые, ролевые, операционные, организационно-деятельностные игры и иные формы обучения.

Обучение сотрудников антинаркотических структур носит практическую направленность. В качестве примера можно привести:

– практические занятия по разработке

и поддержанию легенды при проведении оперативно-розыскного мероприятия «оперативное внедрение»;

– организационно-деятельностную игру по организации и проведению проверочной закупки наркотических средств, с разработкой практических ситуаций на улице, в жилом помещении с использованием технических средств;

– практические занятия с использованием игровых ситуаций с распределением ролей и демонстрацией ситуации в режиме реального времени на экран в учебную аудиторию для последующего анализа;

– активные формы обучения в аналоге жилого помещения, где слушатели участвуют в ряде следственных действий с распределением ролей, которые являются основополагающими при расследовании уголовных дел (осмотр места происшествия, освидетельствования, обыск жилого помещения и личного обыска).

Слушатели имеют возможность ознакомиться с макетами уголовных дел, реально рассмотренными в 2005-2009 годах, приговорами, вынесенными судами Российской Федерации, обвинительными заключениями, составленными следователями МВД и ФСКН России.

В аналоге подпольной лаборатории для изучения слушателям представлено промышленное и кустарное оборудование необходимое для изготовления наркотиков, муляжи получаемых наркотических средств, а также прекурсоров, используемых для их изготовления.

Слушатели также имеют возможность самостоятельно изучать представленные здесь учебно-методические материалы и просматривать учебные фильмы по обнаружению подпольных лабораторий.

В мае 2007 года в соответствии с договоренностями МВД России и Генеральным Секретариатом Интерпола на базе кафедры ПНОН создан специализированный центр по подготовке сотрудников Интерпола в сфере пресечения контрабанды героина. Открытие данного центра осуществляли: Министр внутренних дел Российской Федерации и Генеральный секретарь Интерпола господин Ноубл. В настоящее время центр имеет компьютерный класс на 18 рабочих мест, где проходят обучение сотрудники Интерпола и сотрудники антинаркотических подразделений России, Афганистана и стран Центральной Азии.

На полигоне Института отрабатываются приемы взаимодействия сотрудников оперативных подразделений с представителями кинологической службы.

Хочу отметить, что в составе кафедры ПНОН более 12 лет существует служба кинологического обеспечения, на балансе которой находятся собаки, подготовленные для розыска и обнаружения наркотических средств. Практические и методические наработки в этой сфере используют в практических подразделениях не только органов внутренних дел, но и ФТС, ФСКН и ФСБ России.

Особое внимание уделяется подготовке сотрудников в сфере транспортной безопасности, проводятся практические занятия по закреплению навыков выявления контрабанды наркотиков на объектах транспорта.

Демонстрируется работа всех реально действующих систем обеспечения безопасности, используемых, для выявления наркотиков и пассажиров, находящихся в состоянии наркотического опьянения при предполетном и послеполетном досмотре.

В институте имеется фрагмент реального воздушного судна (ТУ-154), приспособленного для учебных занятий, где отрабатываются приемы по выявлению перевозчиков наркотических средств и сопровождению воздушных судов в полете.

Занятия проводятся как силами профессорско-преподавательского состава института, имеющими значительный опыт практической деятельности, так и приглашенными сотрудниками и руководителями антинаркотических подразделений Российской Федерации.

В учебном процессе участвуют представители Департамента уголовного розыска, 14 оперативно-розыскного бюро МВД, экспертно-криминалистического центра МВД России, Следственного комитета при МВД России, Генеральной прокуратуры, Федеральной службы безопасности, Федеральной службы по контролю за оборотом наркотиков России. Это серьезная и действенная помощь в подготовке кадров антинаркотических структур.

Необходимо отметить, что особый интерес к занятиям указанных категорий слушателей проявляют соответствующие структуры стран НАТО.

Так, 22 ноября и 14 декабря 2006 года в установленном порядке в соответствии с планом обучения третьей и четвертой группы экспертом по борьбе с наркотиками Посольства Италии в Москве Марко Мессина были проведены семинары по теме: «Борьба с нелегальным оборотом прекурсоров».

В период с 3 по 14 декабря 2007 года в обучении очередной группы сотрудников антинаркотических структур стран Центральной Азии в рамках реализации Пилотного проекта Совета Россия-НАТО в качестве инструктора принимал участие сотрудник полиции Финляндии Тиинела Теро.

В период с 15 по 19 июня 2008 года в обучении данных групп принимали участие в качестве инструкторов два представителя Центрального управления по борьбе с организованной преступностью и наркотиками МВД Болгарии:

– Георги Иванов Овчаров (Georgi Ivanov Ovcharov) – следователь Центрального управления по борьбе с организованной преступностью и наркотиками Министерства внутренних дел;

– Венцислав Иванов Васильев (Ventislav Ivanov Vasilev) – оперуполномоченный Центрального управления по борьбе с организованной преступностью и наркотиками Министерства внутренних дел Болгарии.

Данный подход к обучению позволяет обмениваться положительным опытом работы подразделений, занимающихся борьбой с незаконным оборотом наркотиков; анализировать пути доставки наркотиков по «северному маршруту», а также обсуждать наиболее действенный меры перекрытия контрабанды наркотиков в Россию и Европу.

Также хотелось бы обратить внимание, что занятия строятся на рассмотрении конкретных уголовных дел, с учетом, как положительного опыта, так и недостатков, допущенных во время сбора материалов предварительного следствия.

При подготовке учебно-методических материалов и на учебных занятиях используется собранный и обобщенный передовой опыт антинаркотических подразделений России, получаемый из профильных департаментов и главного информационного центра МВД России.

В процессе обучения слушатели готовят рефераты, в которых поднимают проблемные вопросы конкретного региона и возможные пути их решения, что позволяет преподавательскому составу использовать данный опыт при проведении занятий.

Накопленный педагогический опыт и уникальная материально-техническая база Института полностью используется при обучении сотрудников антинаркотических структур Афганистана и стран Центральной Азии.

Обучение данной категории слушателей осуществляется по поручению Президента Российской Федерации В.В. Путина и в рамках реализации Пилотного проекта Совета Россия-НАТО.

Исполнительным механизмом определено Управление по наркотикам и преступности ООН в Центральной Азии[1].

Приоритетность обучения сотрудников Афганистана и стран Центральной Азии именно по противодействию незаконному обороту наркотиков несомненна.

Институту поручено обучать ежегодно по 144 сотрудника указанной категории.

За период с 2006-2008 год обучено 26 групп слушателей указанной категории, в количестве свыше 400 сотрудников. В 2009

году запланировано обучение 8 групп по 18 слушателей в каждой учебной группе.

И если сотрудники антинаркотических структур центрально-азиатского региона обучаются в Институте с 1992 года (более 300 человек), то сотрудники Исламской Республики Афганистан до 2006 года в Институте не обучались. Подготовка к обучению сотрудников Афганистана потребовала доработки содержания программ и учебно-тематических планов с учетом специфики данного региона.

При этом первая группа состояла именно из 18 сотрудников афганских антинаркотических структур.

Программа (на 154 часа, включающая 47 тем) и учебно-тематические планы (на 108 часов, включающие 30 тем) повышения квалификации данной категории были рассмотрены и одобрены не только в МВД России, но и представителями афганских правоохранительных структур, а также Управлением по наркотикам и преступности ООН в Афганистане и Центральной Азии во время визита данных делегаций в Институт еще до начала обучения.

Исходя из предварительной проработки программы и учебно-тематических планов, договоренностей, достигнутых во время визита данных делегаций, основной упор в обучении был сделан на отработку практических навыков, с использованием всей учебно-тренировочной базы не только Международного межведомственного центра подготовки сотрудников криминальной милиции подразделений по борьбе с незаконным оборотом наркотиков имени генерал-лейтенанта милиции А.Н.Сергеева Центра по наркотикам, но и всего Института. Это было правильное решение. Так как проблема борьбы с незаконным оборотом наркотиков неразрывно связана с проблемами терроризма, экстремизма, транспортной безопасности, нелегальной миграции.

Помимо указанных занятий проводятся занятия по криминалистическим методам идентификации наркотиков, коррупционным составляющим наркобизнеса.

В каждой группе проводятся более 30 часов выездных занятий. Слушатели выезжают:

– в суд г. Домодедово, где они встречаются с председателем суда и обсуждают проблемы рассмотрения уголовных дел, знакомятся с функционированием судебной системы Российской Федерации. Слушатели также имеют возможность присутствовать на судебных заседаниях по делам, связанным с незаконным оборотом наркотиков.

– в межрайонный отдел ФСКН по Московской области, где знакомятся с организацией работы данной службы.

– в УВД Домодедовского района, ЛУВД а/п Домодедово, где знакомятся с организацией несения службы по противодействию незаконному обороту наркотиков, в том числе на воздушном транспорте, работой сотрудников таможенного терминала по обнаружению наркотиков в багаже и посылках.

Организовывается культурная программа с посещением Красной площади, Собора Василия Блаженного, Третьяковской галереи, музейного комплекса Поклонная гора, Музея МВД России, а также других культурно-исторических достопримечательностей г.Москвы и Московской области.

По окончании обучения на церемонии выпуска слушателям торжественно вручаются свидетельства о прохождения обучения, сертификаты на русском, английском языке и дари, памятные подарки, CD-диски с презентацией ВИПК МВД России, центров Института, учебным пособием «Противодействие незаконному обороту наркотиков», материалами Второй Международной Министерской конференции «О путях доставки наркотиков из Афганистана» («Париж 2 – Москва 1»).

Практическая направленность обучения, возможность обмена положительным опытом работы в области борьбы с наркоугрозой является наиболее действенной и эффективной формой обучения сотрудников правоохранительных структур Аф-

ганистана и стран Центральной Азии.

В своих отзывах о качестве обучения слушатели отмечают, что полученные знания помогут более эффективно проводить операции по перекрытию каналов незаконной контрабанды героина из Афганистана по северному маршруту.

В настоящее время идет активная подготовка к обновлению учебно-методической базы для совместного проекта Регионального Представительства УНП ООН по России и Белоруссии.

Инициатива МВД России по обучению сотрудников антинаркотических структур Исламской Республики Афганистан были поддержаны и одобрены на Пятьдесят первой сессии Комиссии по наркотическим средствам Организации Объединенных Наций в Вене 10-14 марта 2008 года.

В Резолюции ООН дана высокая оценка вкладу ВИПК МВД России «в дело укрепления потенциала органов по обеспечению соблюдения законов о наркотиках и подчеркивает важность изыскания дополнительных возможностей и форм для организации учебных курсов для сотрудников органов по обеспечению соблюдения законов о наркотиках из Афганистана и государств Центральной Азии, а также других субрегионов»[2].

Помимо обучения в 2009 году сотрудников антинаркотических подразделений Афганистана и стран Центральной Азии по проекту Россия – НАТО, планируется обучение еще трех групп сотрудников антинаркотических структур Исламской Республики Афганистан (по проекту ОБСЕ), а также одной группы следователей специализирующихся на расследовании преступлений в сфере незаконного оборота наркотиков Республики Казахстан.

Международный межведомственный центр подготовки сотрудников криминальной милиции и подразделений по борьбе с незаконным оборотом наркотиков имени генерал-лейтенанта милиции А. Н. Сергеева в полной мере соответствует современным представлениям о подготовке кадров для борьбы с незаконным оборотом наркотиков на современном этапе.

### *Словарик терминов*

**Наркотические средства –** это вещества синтетического или естественного происхождения, препараты, растения, включенные в Перечень наркотических средств, психотропных веществ и их прекурсоров, подлежащих контролю в Российской федерации, в соответствии с законодательством Российской Федерации, международными договорами Российской Федерации, в том числе Конвенцией о наркотических средствах 1961 года**.**

**Психотропные вещества -** это вещества синтетического или естественного происхождения, препараты, природные материалы, включенные в Перечень наркотических средств, психотропных веществ и их пре курсоров, подлежащих контролю в Российской федерации, в соответствии с законодательством Российской Федерации, международными договорами Российской Федерации, в том числе Конвенцией о психотропных веществах 1971 года**.**

**Прекурсоры наркотических средств и психотропных веществ –** вещества, часто используемые при производстве, изготовлении, переработке наркотических средств и психотропных веществ, включенные в Перечень наркотических средств, психотропных веществ и их пре курсоров, подлежащих контролю в Российской федерации, в соответствии с законодательством Российской Федерации, международными договорами Российской Федерации, в том числе Конвенцией Организации Объеденных Наций (ООН) о борьбе против незаконного оборота наркотических средств, психотропных веществ 1988 года.

**Оборот наркотических средств и психотропных веществ и их прекурсоров –** культивирование растений, разработка, пересылка, отпуск, реализация, распределение, приобретение, использование, ввоз

на таможенную территорию Российской Федерации, уничтожение наркотических средств и психотропных веществ и их прекурсоров, разрешенные и контролируемые в соответствии с законодательством Российской Федерации.

**Незаконный оборот наркотических средств, психотропных веществ и их прекурсоров** – оборот наркотических средств, психотропных веществ и их пре курсоров, осуществляемый в нарушение законодательства РФ.

**ФСБ** – Федеральная служба безопасности;
**ФСКН** – Федеральная служба по борьбе с незаконным оборотом наркотиков;
**ФТС** – Федеральная таможенная служба;
**МВД** – Министерство внутренних дел;
**Антинаркотические структуры** – правоохранительные органы осуществляющие борьбу с незаконным оборотом наркотиков;
**Спецсеминар** (специализированный семинар) – краткосрочное повышение квалификации (10 дней) по определенному направлению служебной деятельности.

***The basic concepts of article:***

**Narcotics are** substances of a synthetic or natural origin, medicines, the plants included in the List of narcotics, psychotropic substances and their precursors, subject of the state control in the Russian Federation, according to the legislation of the Russian Federation, the international contracts of the Russian Federation, including the Convention on narcotics of 1961**.**

**Psychotropic substances are** substances of a synthetic or natural origin, preparations, the natural materials included in the List of narcotics, psychotropic substances and their precursors which are subject to the control in the Russian federation, according to the legislation of the Russian Federation, the international contracts of the Russian Federation, including the Convention on psychotropic substances of 1971**.**

**Precursors of narcotics and psychotro- pic substances** – the substances often used by manufacture, manufacturing, processing of narcotics and the psychotropic substances, included in the List of narcotics, psychotropic substances and their precursors which are subject to the control in the Russian federation, according to the legislation of the Russian Federation, the international contracts of the Russian Federation, including the Convention of United Nations Organization about struggle against illegal circulation of narcotics, psychotropic substances of 1988.

**The turn of narcotics and psychotropic substances and they be cursors –** cultivation of plants, development, transfer, delivering, realization, distribution, acquisition, use, import on customs' territory of the Russian Federation, destruction of narcotics and psychotropic substances and their precursors, resolved and supervised according to the legislation of the Russian Federation.

**Illegal trafficking of narcotics, psychotropic substances and their components** – a turnover of narcotics, psychotropic substances and their the precursors, carried out in infringement of the legislation of the Russian Federation.

**FSB** – Federal Security Service;
**FSKN** – Federal Service on combating against a drug trafficking;
**FCS** – Federal Customs Service;
**Anti-drug structures** – law enforcement bodies carrying out the struggle against a drug trafficking;
**A specialized seminar** – short-term improvement of professional skill (10 days) in a certain direction of office activity.

## ***ПРИМЕЧАНИЯ***

[1] *Справочно: Пр – 180 от 7 февраля 2006, Пилотный проект ХАС 197.*

[2] Материалы Комиссии по наркотическим средствам ООН «Последующие меры по выполнению решений второй министерской Конференции о путях доставки наркотиков из Афганистана» (Вена 10-14 марта).

ИРКУТСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ЛИНГВИСТИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ




УДК 37.013
ББК 74.58

# МОДЕЛЬ ОРГАНИЗАЦИИ ЭКОНОМИЧЕСКИХ ТЕКСТОВ ДЛЯ ОБУЧЕНИЯ ПИСЬМЕННОМУ ПЕРЕВОДУ

**И. В. Зайкова**

***Данная статья посвящена исследованию проблемы организации экономических текстов для обучения студентов письменному переводу.***

**Ключевые слова**
Экономический текст, организация текстов, принцип организации текстов, письменный перевод

В условиях экономических и политических изменений в стране, модернизации образовательного процесса возрос спрос на услуги переводчиков разного уровня и разного профиля. В последнее время центр тяжести переводческой деятельности переместился в область бизнеса, где резко возросло количество деловых контактов, вызванных бурным развитием различных отечественных фирм, банков, совместных предприятий, ростом иностранных инвестиций, в целом значительным оживлением предпринимательской активности, как международной, так и внутри страны. Таким образом, сегодня достаточно высок спрос на специалистов в области экономики. В этих условиях проблема обучения студентов неязыковых вузов письменному переводу экономических текстов становится особенно актуальной.

Как показывает практика, степень владения умениями письменного перевода текстов по экономике у студентов, обучающихся по программе дополнительного образования «Переводчик в сфере профессиональной коммуникации», остается пока на недостаточном уровне. Материалы, предлагаемые студентам для письменного перевода, характеризуются бессистемностью, их организация не обоснована с научно-методической точки зрения. Это неизбежно ведёт к неэффективности самого процесса обучения.

Возникает, следовательно, проблема определения тех научных положений, которые могут быть положены в основу процедуры организации экономических текстов для подготовки письменных переводчиков. Для успешного проведения данной процедуры необходимо, прежде всего, следовать определенным принципам, а также определенному подходу к моделированию текстового материала, чему посвящена настоящая статья.

Для проведения успешной процедуры организации экономических текстов для обучения студентов письменному перево-

ду необходимо учитывать ряд лингводидактических факторов, которые могут оказать на нее непосредственное влияние. К таким факторам следует отнести:

1) *учёт доступности / посильности текстового материала для обучения письменному переводу*: тексты должны быть корректно организованы:

а) с точки зрения постепенного наращивания трудностей содержательного плана (последовательное использование текстов от более легких в плане содержащейся в них информации к текстам более трудным с этой точки зрения);

б) по мере постепенного наращивания трудностей языкового плана (от текстов, более легких в языковом отношении, к текстам, в этом плане более трудным);

в) по степени увеличения их объема;

г) с точки зрения последовательного применения текстов разных жанров: (от более легких жанров для выполнения специального письменного перевода к жанрам, с этой точки зрения более трудным).

2) *учёт образовательных условий для целей организации экономических текстов для обучения письменному переводу*. Речь идет об учете стартовой / исходной языковой подготовки студентов и специфики этапа обучения. Например, для студентов с хорошим уровнем исходных языковых знаний данные тексты будут организованы с точки зрения их интенсивного усложнения. В зависимости от этапа обучения будут определяться трудности языкового и содержательного планов с целью последующей организации текстов по мере постепенного нарастания этих трудностей.

Эти факторы должны определить специфику организации (упорядочения) текстов для обучения студентов письменному переводу.

Помимо этого для определения специфики процедуры организации текстов необходимо также учитывать имеющийся в данной области опыт. Следует заметить, что проблема организации текстов значительно меньше освещена в научной литературе по сравнению с проблемой отбора текстового материала. При этом имеющиеся работы (Н. Ф. Воропаева, Т. С. Серова, Е. В. Крылова, С. В. Улитина, Т. А. Ковалева, Р. Ф. Хасанова) в абсолютном большинстве касаются проблемы организации текстов для обучения чтению. Как показывает анализ, в дидактике перевода этот вопрос остается практически не изученным.

Анализ исследований показал, что существует ряд общих принципов организации текстов, применимых к любой процедуре упорядочения текстового материала. К ним относится принцип «от простого к сложному» (иначе, принцип нарастания трудностей или усложнения текстового материала и текстовой деятельности), согласно которому тексты должны быть организованы по степени усложнения языкового материала и смыслового содержания. Другим принципом следует назвать принцип постепенного увеличения объема текстового материала, диктующий необходимость упорядочения текстов по степени увеличения их объема. Наконец, указывается на принцип эффективности текстов, который предполагает, что в процессе упорядочения текстов необходимо учитывать условия обучения (уровень подготовки студентов, количество часов, выделяемых на иностранный язык и др.).

Как можно заключить, данные требования полностью соотносятся с названными выше лингводидактическими факторами, обеспечивающими эффективность организации текстов для обучения студентов письменному переводу. Выявленные коррелятивные связи отражены в табл. 1.

Для проведения успешной процедуры организации текстов для обучения письменному переводу необходимо также создание **общей модели** организации данных текстов. В литературе сделано несколько попыток представить несколько подобных моделей.

**Табл. 1.**

***Соотнесение лингводидактических факторов с общими принципами организации текстов***

| *Общие принципы организации текстов* | *Особенности организации текстов по экономике, обусловленные фактором* | *Принципы организации текстов для обучения письменному переводу* |
|---|---|---|
| Фактор 1:<br>**Учет доступности / посильности текстового материала для обучения письменному переводу** | | |
| **Принцип от «простого к сложному»** | Организация отобранных текстов с точки зрения постепенного наращивания трудностей содержательного и языкового планов<br><br>Организация текстов с точки зрения последовательного применения текстов разных жанров: от более легких жанров с точки зрения выполнения письменного перевода с иностранного языка на русский к жанрам с этой точки зрения более трудным. | **(1) Принцип постепенного наращивания трудностей экономических текстов формального и содержательного планов**<br><br>**(2) Принцип постепенного жанрового усложнения текстов** |
| **Принцип постепенного увеличения объема текстового материала** | Организация текстов с точки зрения постепенного увеличения объема текстового материала | **(3) Принцип постепенного увеличения объема текстового материала** |
| Фактор 2:<br>**Учет образовательных условий для целей организации экономических текстов для обучения письменному переводу** | | |
| **Принцип эффективности текстов** | Организация текстов исходя из стартовой / исходной подготовки студентов, с учетом специфики этапа обучения | **(4) Принцип учета образовательных условий** |

Первый подход основывается на принципе **тематического концентризма и цикличности** (Н. Ф. Воропаева, О. Л. Федорова, Л. И. Мартынова). Согласно этому подходу предлагается такая модель организации текстовых материалов, при которой тексты группируются в рамках определенного цикла-темы, включающего в себя тематически связанные тексты.

Другой подход свидетельствует о необходимости применения **принципа тематической целостности и связности** при отборе текстов (Е. В. Крылова, Т. С. Серова, Т. А. Ковалева). Данный принцип подразумевает, что модель организации текстов должна представлять собой *макротекст* – систему тематически связанных между собой текстов. При этом предполагается, что каждый последующий текст макротекста должен добавлять, уточнять, конкретизировать содержание предыдущего. Кроме того, макротекст должен обладать структурной целостностью, предполагающей его делимость на составные части, а именно на тематические блоки – темы, которые подразделяются на подтемы, каждая из которых охватывает несколько текстов.

Данный принцип требует организацию текстов, отличающуюся четкой структурированностью, а также направленностью на наиболее полное представление текстами информации по определенной теме.

В настоящее время наметился еще один подход, отличный от двух предыдущих. Он основан на рассмотрении корпуса отбираемых и организуемых материалов как *дискурса* (Р.Ф. Хасанова)**.** Организация дискурса осуществляется посредством выделения *макродискурса* – микромодели культуры страны изучаемого языка, представленной специально отобранными текстами – компонентами культуры. В свою очередь, макродискурс состоит из *микродискурсов* – подсистем, специально отобранных текстов для определенной ступени иноязычного образования:

- начальной – микродискурс I,
- продолжающей – микродискурс II,
- продвинутой – микродискурс III,
- завершающей – микродискурс IV.

Микродискурс включает в себя субмикродискурсы – комплексы текстов по определенной теме, которые делятся на минидискурсы – подтемы, охватывающие несколько тематически связанных между собой текстов [1]. Для наглядности данная модель организации текстов представлена на схеме 1[1].

Данная организация текстовых материалов характеризуется не только четкой структурированностью и целостностью, но и своей универсальностью. Она может быть использована в других образовательных условиях.

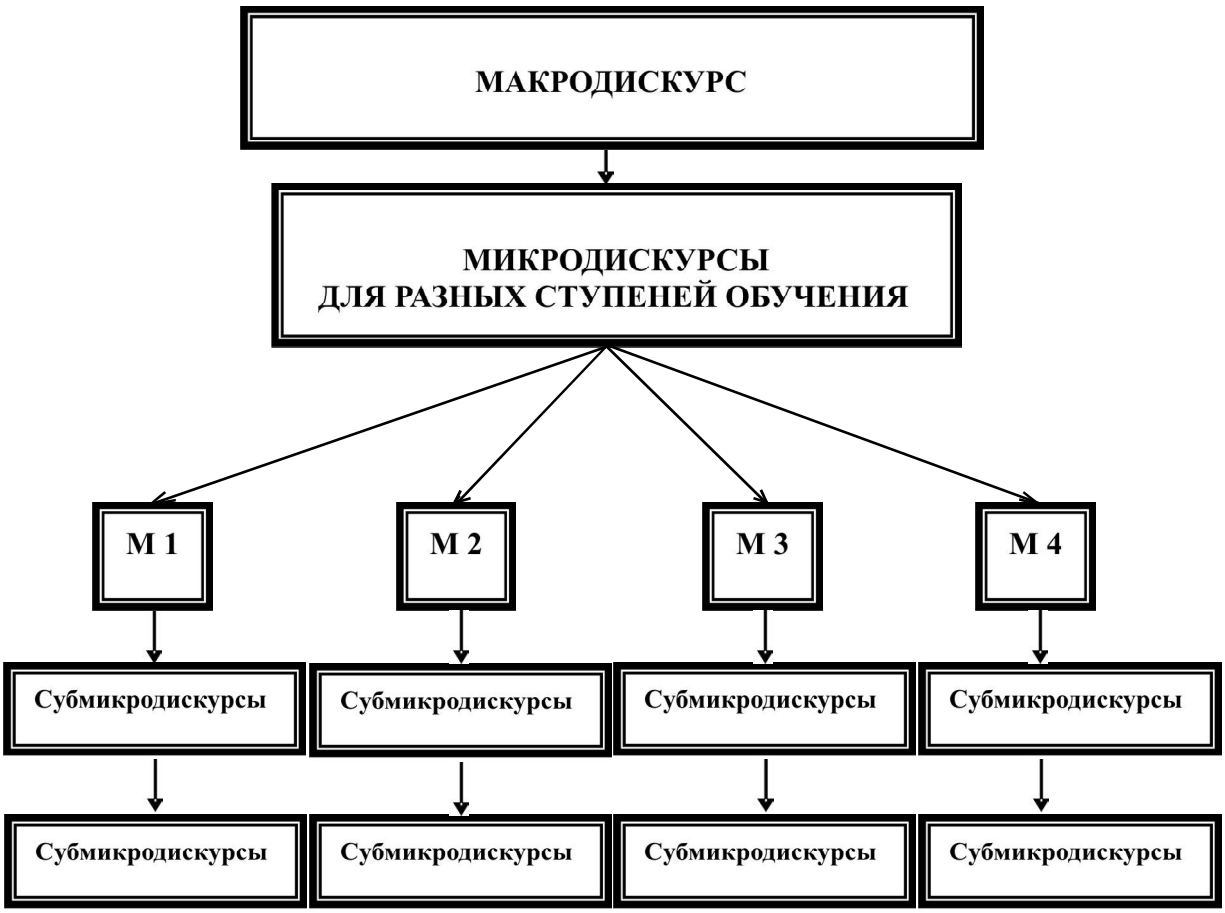
Этот подход является эффективным применительно к обучению студентов письменному переводу экономических текстов. Это обосновывается тем, что экономические тексты, отобранные для обучения студентов письменному переводу, должны являться компонентами специального (экономического) дискурса. Следовательно, *корпус отобранных текстов* должен представлять собой *микромодель профессиональной (экономической) картины мира.*

Модель организации текстов для обучения студентов письменному переводу в сфере экономики должна быть создана следующим образом. Вся совокупность экономических текстов, предназначенных для обучения, должна рассматриваться как *экономический макродискурс***.** Для целей обучения студентов письменному переводу деление макродискурса необходимо производить несколько иначе. Для наглядности данная модель организации показана в представленной далее схеме 2.

*Экономический макродискурс* – корпус отобранных экономических текстов для обучения студентов письменному переводу – делится на *микродискурсы* 1, 2, 3 и т. д. – комплексы текстов по темам–проблемам, которые, в свою очередь, включают в себя *субмикродискурсы* 1, 2, 3 и т.

**Схема 1.**

**БАЗОВАЯ МОДЕЛЬ ОРГАНИЗАЦИИ МАКРОДИСКУРСА**



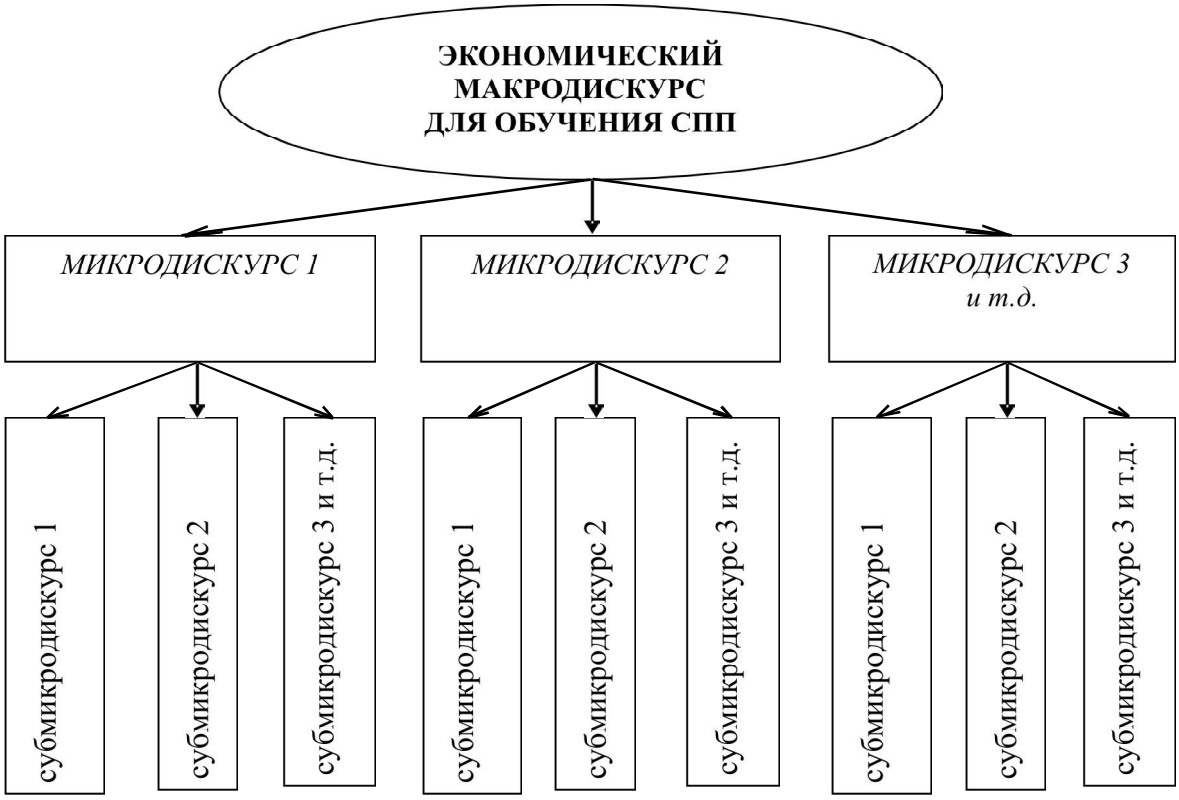

д. – подтемы, охватывающие несколько тематически связанных экономических текстов. В схеме не обозначено точное количество микродискурсов и их составляющих (субмикродискурсов), поскольку их количество должно быть определено с учетом образовательных условий.

На примере данная модель организации текстов по экономике выглядит следующим образом. Отобранные экономические тексты по теме «Межкультурный менеджмент и бизнес» должны быть организованы в один из микродискурсов, который, в свою очередь, необходимо подразделить на определенные субмикродискурсы – подтемы. В каждый субмикродискурс должны быть включены несколько связанных данной темой экономических текстов, которые, в свою очередь, должны быть упорядочены в соответствии с названными выше принципами организации текстов по экономике для обучения студентов письменному переводу.

Итак, в данной статье был исследован вопрос организации экономических текстов для обучения студентов письменному переводу. Выявлено четыре принципа организации текстовых материалов, а также обоснован подход к их (материалов) моделированию, следование которым будет способствовать адекватному проведению процедуры организации учебных текстовых материалов, а следовательно, обеспечит эффективность самого процесса обучения студентов письменному переводу.

**Схема 2.**

**МОДЕЛЬ ОРГАНИЗАЦИИ ЭКОНОМИЧЕСКОГО МАКРОДИСКУРСА ДЛЯ ОБУЧЕНИЯ СТУДЕНТОВ ПИСЬМЕННОМУ ПЕРЕВОДУ**




## *ПРИМЕЧАНИЯ*

1. Хасанова, Р. Ф. Принципы отбора и организации дискурса как компонента деятельностной среды иноязычного образования: на материале французского языка: [Текст] : Дис. … канд. пед. наук : 13.00.02 / Р.Ф. Хасанова. – Уфа, 2008. – 180 с.

[1] В схеме использованы следующие аббревиатуры: М1 – микродискурс, предназначенный для начальной ступени иноязычного образования, М 2 – для продолжающей, М 3 – для продвинутой, М 4 – для завершающей.

МОСКОВСКИЙ ГОРОДСКОЙ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ

УДК 159.9
ББК 88.4

ПСИХОЛОГИЯ

# ОСОБЕННОСТИ ДИНАМИКИ МОТИВАЦИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО СТАНОВЛЕНИЯ СТУДЕНТОВ-МЕНЕДЖЕРОВ В ХОДЕ ВУЗОВСКОГО ОБУЧЕНИЯ

**О. В. Иванова**

***Рассматриваются особенности динамики мотивации профессионального становления студентов-менеджеров в ходе вузовского обучения. Предлагается методика диагностики мотивации профессионального становления студентов-менеджеров. Выявляются показатели мотивационного кризиса у студентов 3-го курса. Показана позитивная роль осмысленности жизни в развитии мотивации профессионального становления студентов-менеджеров.***

**Ключевые слова**
Мотивация, профессиональное становление, осмысленность жизни, студенты-менеджеры

Современный этап социально-экономического развития России характеризуется новыми требованиями к специалисту. Становится все более востребованной способность работника быть субъектом своего профессионального развития, самостоятельно находить решения социально и профессионально значимых проблем в условиях динамично изменяющегося мира.

Высокая практическая значимость проблем профессионализации в целом обуславливает их изучение представителями различных наук, в том числе и психологии. В рамках последней, особую значимость приобретает изучение проблем профессионального развития и становления личности профессионала. Особенно актуальна эта проблема применительно к процессу профессионального становления студентов.

Обучение в вузе является одним из важнейших этапов в профессиональном становлении личности. Именно в этот период закладываются основы профессионализма, формируется адекватное представление о будущей профессии и мотивационно-ценностное отношение к ней.

Сложившаяся система высшего профессионального образования, ориентирована преимущественно на «знаниевую» парадигму, поэтому успешность профессиональной подготовки студентов традиционно принято оценивать по объему и качеству усвоенных ими знаний, профессиональным умениям и навыкам, развитию специальных способностей и уровню интеллекта. Однако, как показывают исследования, «сильные» и «слабые» студенты отличаются друг от друга не столько по уровню интеллекта, сколько по мотивации учебной деятельности. Более того, высокая позитивная мотивация может играть

роль компенсаторного фактора в случае недостаточного запаса необходимых знаний, умений и навыков или недостаточно развитых специальных способностей.

Необходимым условием формирования личности профессионала является соответствие его мотивационных установок содержанию избранной профессии. При этом, так как конечной целью обучения в вузе является овладение профессией, то познавательные и профессиональные мотивы образуют единую систему – мотивацию профессионального становления, которая на сегодняшний день изучена недостаточно. В полной мере это относится и к профессии менеджера.

Профессиональное становление личности рассматривается в работах многих авторов (Э. Ф. Зеер, Е. А. Климов, Т. В. Кудрявцев, Л. М. Митина, Ю. П. Поваренков и др.) В то же время проблема динамики мотивации профессионального становления у студентов-менеджеров в ходе обучения изучена недостаточно, что и обуславливает актуальность проведенного исследования.

Понятие «профессиональное становление» можно рассматривать, с одной стороны, как становление профессионала, когда он еще не существует как реально функционирующий, сложившийся субъект профессиональной деятельности, а лишь как потенциальный, становящийся, будущий профессионал; с другой стороны, как становление различных профессионально важных новообразований, таких как компетентность, опыт, мастерство и т. д. [2].

Под профессиональным становлением мы понимаем «подготовительную» фазу развития субъекта профессиональной деятельности, которая охватывает период от формирования первых профессиональных намерений до реализации профессиональных устремлений и возможностей личности.

Профессиональное становление – это сложный, динамичный процесс поэтапного разрешения противоречий в сфере «человек-профессия», в котором отчетливо выделяются четыре стадии: стадия оптации, стадия профессиональной подготовки, стадия профессиональной адаптации, стадия профессионализации. Каждая стадия имеет свои психологические критерии успешности прохождения. На стадии профессиональной подготовки и обучения в качестве таких критериев выступают развитие профессионально важных качеств, отношение к себе как к субъекту избранной деятельности, иерархически-структурированная мотивационная сфера, в которой оптимально сочетаются содержательные (потребность в самореализации, творчестве) и адаптивные (престиж профессии, зарплата и т. д.) [1]. Базисным компонентом в профессиональном становлении студентов-менеджеров является ориентация не только на профессиональный, но и личностный рост.

Мотивацию профессионального становления личности целесообразно рассматривать как совокупность всех побуждений, которые детерминируют и регулируют процесс профессионального и личностного развития. На разных стадиях профессионального становления происходят определенные изменения в мотивационной структуре личности, меняется вес её отдельных компонентов. Каждой стадии соответствует своя мотивационная структура [5]. На стадии оптации – это мотивы выбора профессии, которые в дальнейшем влияют на мотивы выбора учебного заведения и на мотивы учебной деятельности в период обучения в вузе. Однако на всех этапах становления прослеживается взаимосвязь общих мотивационных тенденций.

Изменение мотивов профессионального становления в ходе вузовского обучения важный показатель успешности профессионального и личностного развития студентов-менеджеров. Существует противоречие между потребностью повышения эффективности обучения студентов-менеджеров в вузе и недостаточной изученностью особенностей их профессиональных и учебных мотивов. Указанное противоречие обуславливает постановку проблемы исследования: каковы особен-

ности динамики мотивации профессионального становления студентов-менеджеров в ходе вузовского обучения?

***Методика исследования***

**Цель** исследования состояла в изучении динамики мотивации профессионального становления студентов-менеджеров 1, 3 и 5 курсов.

**Выборку** исследования составили студенты 1, 3 и 5 курсов, обучающиеся по специальности «Менеджмент» в следующих вузах: Рязанский институт управления и права (Рязань), Рязанский государственный университет им. С.А. Есенина (Рязань), Российский новый университет (Москва), Московская академия бизнеса и управления (Москва). Всего в исследовании приняли участие 224 человека, в возрасте от 17 до 23 лет.

**Методики.** Для диагностики мотивов профессионального становления студентов-менеджеров использовалась авторская анкета для диагностики мотивов выбора института, мотивов учебной деятельности и мотивов выбора профессии. Проведение данной методики позволило получить данные об особенностях мотивации студентов-менеджеров в трех аспектах: 1) мотивация выбора института; 2) мотивация учебной деятельности; 3) мотивация выбора профессии. В общей сложности выявляется выраженность у испытуемых 25 мотивов. Выраженность мотивов выявлялась по 7-бальной шкале.

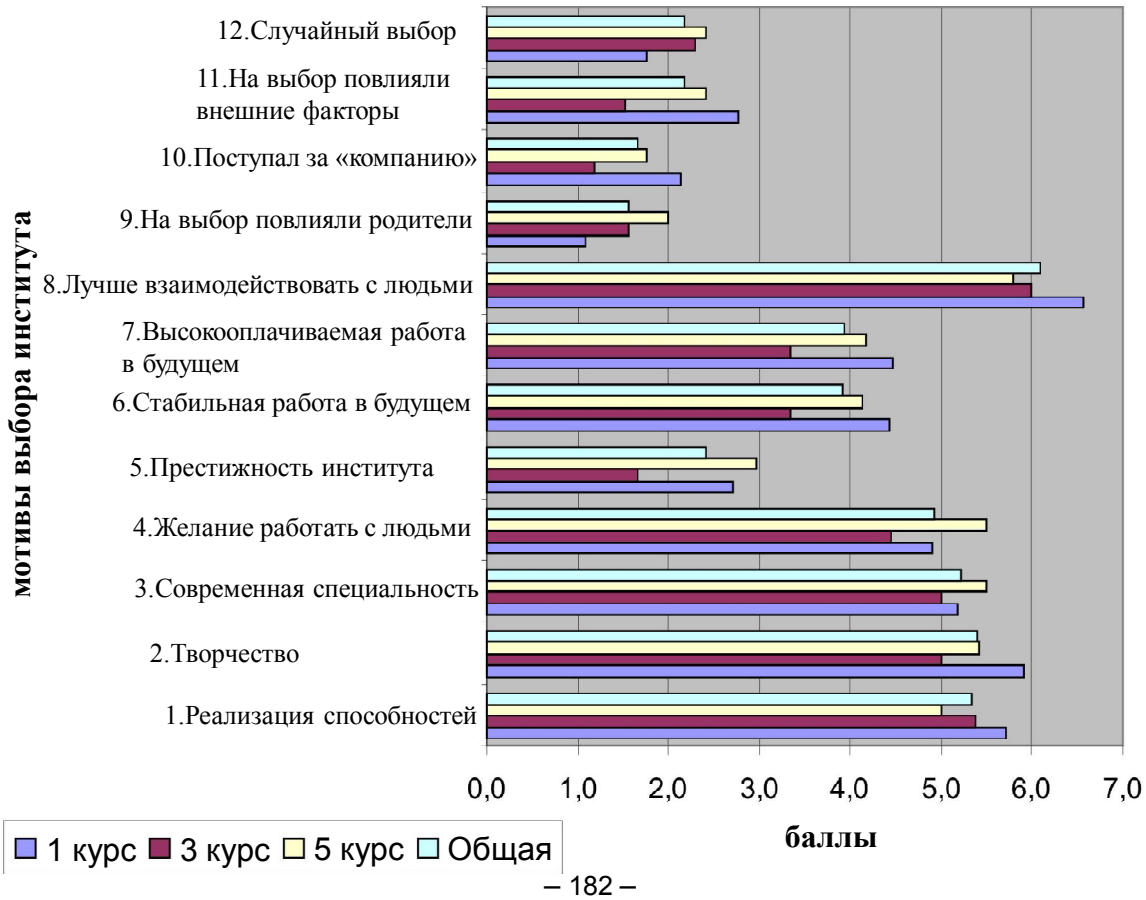
Для диагностики показателей осмысленности жизни испытуемых использовался тест смысложизненных ориентаций (СЖО) Д. А. Леонтьева.

Для выявления **статистической достоверности** результатов исследования проводился расчет критерия Н Крускала-Уоллиса и коэффициентов ранговой корреляции Спирмена (использовалась программа STATISTICA-6).

***Результаты исследования и их анализ***

Динамика мотивации выбора профессии и института от 1 к 5 курсу у студентов-менеджеров отражена на диаграмме 1.

**Диаграмма 1. Средние значения выраженности мотивов выбора института**



Качественный анализ данных, отраженных на диаграмме 1, позволяет сделать вывод о том, что структура мотивов выбора института у студентов-менеджеров разных курсов и в общей выборке носит сходный характер:

· в наибольшей степени выражены у студентов такие мотивы выбора института как «лучше взаимодействовать с людьми», «творчество», «реализация способностей», «современная специальность», «желание работать с людьми» – мотивы самореализации;

· далее по степени выраженности следуют мотивы «стабильность работы в будущем» и «высокооплачиваемая работа в будущем» – прагматические мотивы;

· в наименьшей степени у студентов выражены такие мотивы выбора института как «случайный выбор», «внешние факторы», «поступал за компанию», «влияние родителей», «престижность вуза» – конформистские мотивы.

Как видим, общая структура мотивов выбора института студентов-менеджеров сходна на всех курсах и отражает при выборе института преобладание мотивов самореализации, затем идут прагматические мотивы и в наименьшей степени выражены конформистские мотивы. С нашей точки зрения, такая структура мотивации выбора института у студентов-менеджеров во многом определяется усилением прагматических ценностей в современном обществе. Необходимость думать о своем будущем создает предпосылки для более высокой ответственности студентов за цели обучения, что в частности означает более выраженное стремление студентов к самореализации и учёт прагматической составляющей получения будущей профессии.

Анализ статистической достоверности различий мотивации на разных курсах показал следующее.

Мотив творчества в отношении выбора учебного заведения имеют достоверное снижение на 3 курсе по сравнению с 1 и 5 курсами ($H=9{,}02$, $p\leq 0{,}05$). Как видим, этот мотив самореализации имеют достоверный провал на 3 курсе, что может отражать некую кризисную ситуацию у студентов 3-курсников, ситуацию переоценки ценностей.

Мотив престижности института и высокооплачиваемой работы, а также внешних факторов в отношении выбора учебного заведения имеют достоверное снижение на 3 курсе по сравнению с 1 и 5 курсами ($H=8{,}28$, $p\leq 0{,}05$). Здесь также может иметь место проявление кризиса развития мотивации профессионального становления студентов-менеджеров.

Выявлено достоверное снижение мотива «лучше взаимодействовать с людьми» от 1 к 5 курсу ($H=7{,}69$, $p\leq 0{,}05$). Такой результат может отражать рост реалистичности представлений студентов, то есть по ходу обучения у студентов с одной стороны растет уровень знаний и умений, но с другой – они все лучше понимать, что находятся лишь в начале пути понимания и себя и других людей. Именно это может и приводить к снижению значимости для студентов такого романтического мотива выбора института как «лучше взаимодействовать с людьми».

Итак, анализ динамики мотивов выбора института у студентов-менеджеров 1, 3 и 5 курсов показал достоверное снижение многих мотивов на 3 курсе, что может быть отражением мотивационного кризиса студентов-менеджеров на 3 курсе обучения в вузе.

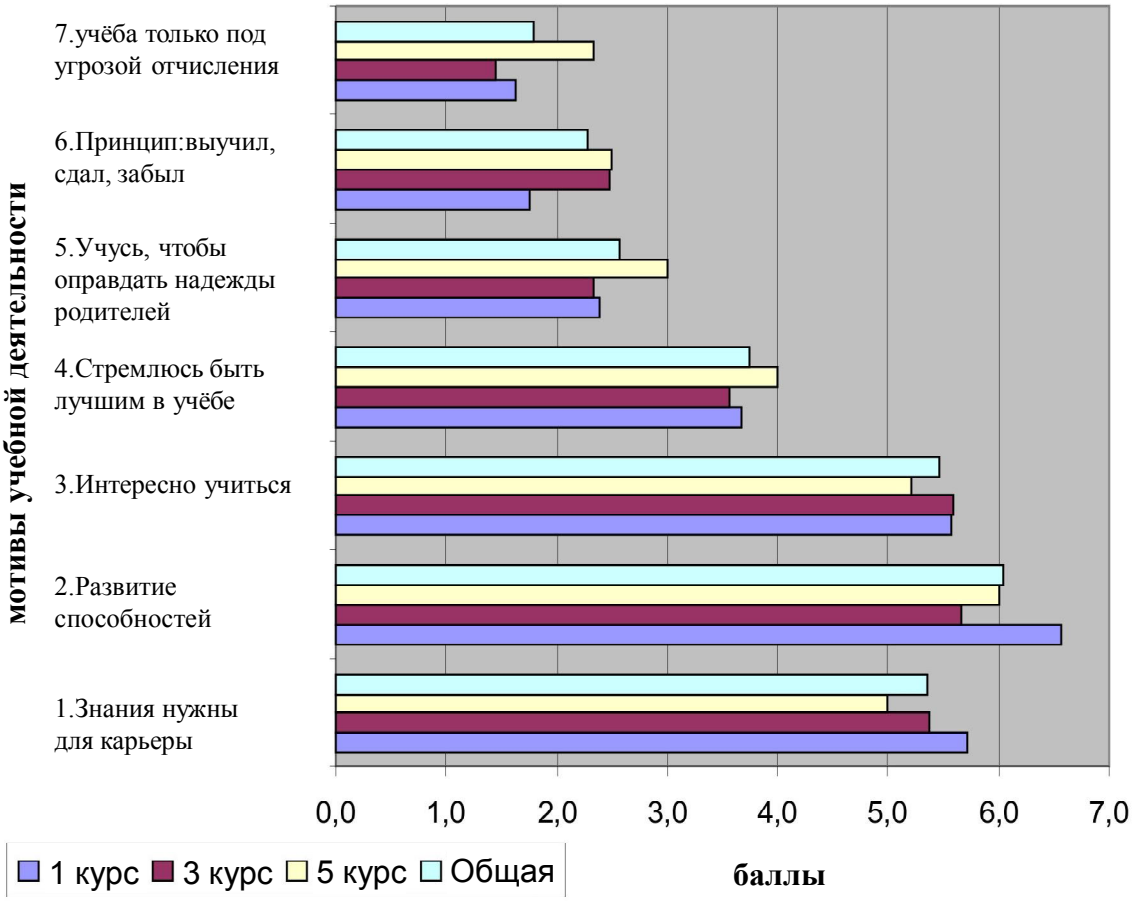
Качественный анализ данных, отражённых на диаграмме 2, позволяет сделать вывод о том, что структура мотивов учебной деятельности у студентов разных курсов и в общей выборке носит сходный характер:

· в наибольшей степени студентов мотивирует на учебу стремление развивать свои способности, интерес и мысли о будущей карьере;

· средний уровень выраженности наблюдается у студентов по мотиву быть первым в учебе;

· в наименьшей степени студентов мо-

**Диаграмма 2. Средние значения мотивации учебной деятельности у студентов**




тивируют на учебу угроза отчисления и надежды родителей.

Как и в случае с мотивами выбора института, структура мотивации учебной деятельности студентов-менеджеров показывает преобладание мотивов самореализации (развивать свои способности) и прагматический мотив (мысли о будущей карьере). Этот результата еще раз подтверждает наше предположение о том, что студентов-менеджеров отличает высокий уровень ответственности.

Мотив развития способностей (отметим, наиболее выраженный у студентов-менеджеров) имеет достоверное снижение на 3 курсе по сравнению с 1 и 5 курсами ($H=9{,}52$, $p\leq 0{,}05$). Как видим, получено еще одно подтверждение того, что у студентов на 3 курсе обучения происходит некоторый мотивационный кризис, в данном случае проявляющийся в том, что снижается значимость для студентов такого важного мотива учебной деятельности как стремление к развитию своих способностей в рамках обучения.

Как видно из диаграммы 3, структура мотивации выбора профессии менеджера имеет сходную структуру по курсам обучения и в целом имеет достаточно сглаженный характер. Это значит, что различия в выраженности разных мотивов выбора профессии незначительны. Можно отметить небольшой перевес познавательной мотивации, то есть с наибольшей силой студентов привлекает в управленческой деятельности желание знаний. Показательна достаточно высокая выраженность у студентов мотива власти, то есть они вполне отдают себя отчёт в том, что управленческая деятельность сопряжена с определенной властью над другими людьми и это важно для наших испытуемых.

Примерно равная выраженность разных мотивов выбора профессии менеджера, с нашей точки зрения, может свидетельствовать о том, что этот вид профес-

**Диаграмма 3. Средние значения мотивации выбора профессии**




сиональной мотивации имеет сложный характер, то есть стремление студентов быть менеджерами полимотивировано. Студенты, как показывают наши данные, вполне осознают что их влечет в эту профессию и высокий заработок, и стремление к знаниям, и престижность профессии менеджера, и ее востребованность в современном обществе, и желание оказывать влияние на других.

Мотивы престижности и востребованности профессии менеджера имеют достоверный спад на 3 курсе по сравнению с 1 и 5 курсами ($H=9,22$, $p\leq0,05$).

В отношении познавательного мотива выявлено достоверное снижение его значимости для студентов с 1 по 5 курс ($H=13,88$, $p\leq0,05$). Как видим роль знаний, с точки зрения выбора именно профессии менеджера, снижается у студентов по мере обучения. Можно предположить, что к концу обучения большинство студентов начинают понимать, что знания не обеспечивают успешность управленца, а служат лишь базой для формирования практических навыков. Именно больший акцент на практических навыках управленца-практика студентами по мере обучения и обуславливает снижения для них значимости познавательного мотива при выборе профессии.

Важным фактором мотивации профессионального становления студентов-менеджеров является уровень осмысленность их жизни. Выявлена следующая динамика его изменения от 1 к 5 курсу у студентов-менеджеров.

Субъективный локус контроля в отношении своего «Я» и своей жизни имеет достоверный спад на 3 курсе по сравнению с 1 и 5 курсами ($H=8,75$, $p\leq0,05$). Это значит, что на 3 курсе у студентов-менеджеров достоверно снижаются, по сравнению с 1 и 5 курсами, представление о себе как о сильной личности, обладающей достаточной свободой выбора, чтобы построить свою жизнь в соответствии со своими целями и представлениями о её смысле, контролировать события собственной жизни, а также снижается убежденность в том, что человеку дано контролировать свою жизнь, свободно принимать решения и воплощать их в жизнь, убежденность в том, что жизнь человека подвластна

сознательному контролю. Как видим на 3 курсе у студентов-психологов происходит снижение уровня интернальности, то есть они чувствуют себя менее ответственными за собственную жизнь, чувствуют в себе меньший потенциал влиять на свою жизнь, чем их коллеги с 1 и 5 курсов.

Как видим, анализ динамики изменений показателей осмысленности жизни, как и в случае анализа изменений мотивации профессионального становления студентов-менеджеров, показал достоверное снижение интернальности на 3 курсе, что может указывать на наличие некоторого кризиса профессионального становления студентов-менеджеров.

Таким образом, выявленные особенности динамики мотивации профессионального становления студентов-менеджеров можно оценить как проявление мотивационного кризиса, кризиса профессионального становления. Этот кризис отличает неоправданность некоторых ожиданий студентов. Они приходят на 1 курс с некоторыми ожиданиями, но к 3-4 курсам обучения оказывается, что многие их ожидания не оправдываются, многое оказывается не совсем так, как им представлялось. Это касается и выбранного института, и выбранной специальности (специализации), специфики обучения в вузе и пр. Такое крушение ожиданий и проявляется как мотивационный кризис, когда ранее значимые мотивы профессионального становления теряют свою значимость. Показательно, что на 3 курсе нами выявлено снижение интернальности, что свидетельствует о том, что кризис ожиданий проходит на фоне снижения у студентов чувства ответственности за свою жизнь, снижения ощущения способности влиять на нее. Такое снижение интернальности может быть как следствием кризиса ожиданий, так и одной из его причин.

Представляет интерес возможное влияние показателей осмысленности жизни на особенности мотивации профессионального становления студентов-менеджеров. Для решения этой задачи мы использовали корреляционный анализ, результаты которого приведены в Табл. 1.

Выявлены достоверные положительные корреляционные связи между показателями осмысленности жизни (целенаправленность жизни, оптимизм, результативность, интернальность) и мотивами самореализации при выборе института (реализация способностей, творчество, современная специальность, желание работать с людьми, престижность института, стабильная работа в будущем, лучше взаимодействовать с людьми). Таким образом, чем выше у студента-менеджера показатели осмысленности жизни, тем в большей степени при выборе института он ориентируется на мотивы самореализации.

Выявлены достоверные отрицательные корреляционные связи между показателями осмысленности жизни (целенаправленность жизни, оптимизм, результативность, интернальность) и мотивами случайного выбора института. Таким образом, чем выше уровень осмысленности жизни студента, тем в меньшей степени выбор института был для него случайностью.

Высокая выраженность показателей осмысленности жизни положительно коррелирует с такими мотивами учебной деятельности как интерес, развитие способностей и для будущей карьеры. Как видим, чем выше у студентов-менеджеров уровень осмысленности жизни, тем в большей степени в своей учебе они стремятся к реализации своего творческого потенциала и ориентированы на будущую профессиональную деятельность.

Высокий уровень показателей осмысленности жизни положительно связан с такими прагматичными мотивами выбора профессии менеджера как ее престижность и востребованность.

Итак, выявленные корреляционные связи показывают, что такие особенности мотивационно-смысловой сферы личности как целеустремленность, удовлетворенность своей жизнью в настоящем, удовлетворенность прожитой частью жизни и ин-

**Табл. 1.**

**Коэффициенты ранговой корреляции Спирмена между мотивами профессионального становления студентов и показателями осмысленности их жизни**

| Мотивы профессионального становления | Цели | Процесс | Результат | ЛК-Я | ЛК-жизнь | ОЖ |
|---|---|---|---|---|---|---|
| Реализация способностей. | 0,35* | 0,26* | 0,13 | 0,33* | 0,18 | 0,28* |
| Творчество. | 0,37* | 0,36* | 0,26* | 0,38* | 0,28* | 0,41* |
| Современная специальность. | 0,28* | 0,23 | 0,29* | 0,38* | 0,32* | 0,32* |
| Желание работать с людьми. | 0,33* | 0,37* | 0,28* | 0,40* | 0,36* | 0,41* |
| Престижность института. | 0,11 | 0,18 | 0,12 | 0,29* | 0,29* | 0,13 |
| Стабильная работа в будущем. | 0,25* | 0,27* | 0,11 | 0,33* | 0,31* | 0,30* |
| Высокооплачиваемая работа в будущем. | 0,18 | 0,12 | 0,04 | 0,30* | 0,23 | 0,11 |
| Лучше взаимодействовать с людьми. | 0,33* | 0,11 | 0,25* | 0,24* | 0,07 | 0,25* |
| На выбор повлияли родители. | -0,12 | -0,10 | -0,05 | -0,07 | 0,00 | -0,05 |
| Поступал "за компанию" | -0,09 | -0,11 | -0,14 | -0,10 | -0,02 | -0,17 |
| На выбор повлияли внешние факторы. | -0,07 | 0,03 | -0,09 | -0,08 | -0,03 | -0,04 |
| Случайный выбор. | -0,24* | -0,25* | -0,08 | -0,31* | -0,11 | -0,28* |
| Знания нужны для карьеры | 0,34* | 0,24* | 0,30* | 0,42* | 0,43* | 0,36* |
| Развитие способностей. | 0,39* | 0,51* | 0,48* | 0,56* | 0,50* | 0,52* |
| Интересно учиться. | 0,36* | 0,31* | 0,24* | 0,37* | 0,17 | 0,33* |
| Стремлюсь быть лучшим в учебе. | 0,10 | 0,28* | 0,01 | 0,30* | 0,03 | 0,29* |
| Учусь, чтобы оправдать надежды родителей. | 0,05 | 0,09 | 0,10 | 0,19 | 0,15 | 0,11 |
| Принцип: выучил, сдал, забыл. | -0,14 | -0,13 | -0,09 | -0,01 | -0,07 | -0,11 |
| Учеба только под угрозой отчисления. | -0,11 | -0,02 | -0,03 | -0,06 | 0,07 | -0,04 |
| Высокий заработок | 0,05 | 0,01 | 0,06 | 0,32* | 0,10 | 0,08 |
| Престижность профессии | 0,02 | 0,16 | 0,11 | 0,30* | 0,32* | 0,24* |
| Востребованность профессии | 0,34* | 0,18 | 0,02 | 0,31* | 0,25* | 0,29* |
| Профессиональный выбор как способ творческой самореализации | 0,06 | 0,13 | 0,03 | -0,01 | -0,11 | 0,08 |
| Познавательный мотив. | 0,27* | 0,15 | 0,15 | 0,01 | 0,08 | 0,02 |
| Мотив власти. | 0,01 | 0,03 | -0,03 | -0,04 | -0,08 | -0,02 |

**** - достоверные корреляции ($p \leq 0,05$)***

тернальность позитивно влияют на формирование у студентов-менеджеров мотивов самореализации при выборе профессии и обучении, а также реалистичной ориентации на будущую профессиональную деятельность. Эти же факторы снижают элемент случайности в профессиональном выборе студентов. Такой результат представляется важным в контексте разработки программ психологической поддержки студентов-менеджеров при обучении в вузе. В частности, развивающие и тренинговые занятия по развитию показателей осмысленности жизни (целеустремленность, удовлетворенность своей жизнью в настоящем, удовлетворенность прожитой частью жизни и интернальность) могут способствовать формированию адекватной целям и задачам профессионального обучения мотивации профессионального становления студентов-менеджеров.

### *Выводы*

Структура мотивации профессионального становления студентов-менеджеров (мотивы выбора института, мотивы выбо-

ра профессии, мотивы учебной деятельности, мотивы будущей профессиональной деятельности) сходна у студентов разных курсов и отличается преобладанием мотивов самореализации и ответственного, отчасти прагматичного, отношения к будущей профессиональной деятельности.

Выявлена определённая динамика мотивов профессионального становления студентов от 1 к 5 курсу. В частности выявлено, что по мере обучения снижается направленность студентов на лучшее понимание других людей (как мотив выбора института), а также познавательный мотив (как мотив учебной деятельности), что, с нашей точки зрения, свидетельствует о росте реалистичности представлений студентов о своей будущей профессиональной деятельности.

В отношении 7 мотивов профессионального становления были выявлены достоверные снижения на 3 курсе, по сравнению с 1 и 5 курсами. В частности на 3 курсе снижаются такие мотивы самореализации, как мотивы творчества, развития способностей. Снижаются также мотивирующее влияние представлений о престижности и востребованности профессии психолога, ориентация на высокооплачиваемую работу в будущем. Такие особенности динамики мотивации профессионального становления студентов-менеджеров можно оценить как проявление мотивационного кризиса, кризиса профессионального становления. Этот кризис отличает неоправданность некоторых ожиданий студентов. Такое крушение ожиданий проявляется как мотивационный кризис, когда ранее значимые мотивы профессионального становления теряют свою значимость.

Показательно, что на 3 курсе нами также выявлено снижение интернальности, что свидетельствует о том, что кризис ожиданий проходит на фоне снижения у студентов чувства ответственности за свою жизнь, снижения ощущения способности влиять на нее. Такое снижение интернальности может быть как следствием кризиса ожиданий, так и одной из его причин.

Анализ корреляционных связей между мотивами профессионального становления студентов-менеджеров и показателями осмысленности жизни показал, что такие особенности мотивационно-смысловой сферы личности как целеустремленность, удовлетворенность своей жизнью в настоящем, удовлетворенность прожитой частью жизни и интернальность позитивно влияют на формирование у студентов мотивов самореализации при выборе профессии и обучении, а также реалистичной ориентации на будущую профессиональную деятельность. Эти же факторы снижают элемент случайности в профессиональном выборе студентов-менеджеров.

## *ПРИМЕЧАНИЯ*

1. Зеер, Э. Ф. Психология профессионального развития. – М.: Издательский центр «Академия», 2006. – 240 с.

2. Климов, Е. А. Психология профессионального самоопределения. – Ростов н/Д: Феникс, 1996. – 512 с.

3. Кудрявцев Т. Н., Шегуров В. Ю. Психологический анализ динамики профессионального самоопределения личности // Вопросы психологии. – 1983. – №2. – С. 51– 60.

4. Леонтьев, Д. А. Тест смысложизненных ориентации (СЖО). – М., 1992. – 16 с.

5. Митина, Л. М. Психология развития конкурентноспособной личности. – М.: Издательство московского психолого-социального института; Воронеж: Издательство НПО «МОДЭК», 2002. – 400 с. – (Серия «Библиотека психолога»).

6. Поваренков, Ю. П. Психологическая концепция профессионального становления личности / Звезды Ярославской психологии. Под ред. В. В. Козлова. – Ярославль: Изд-во ЯрГУ, 2000. – С. 195-218.

КОЛОМЕНСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ИНСТИТУТ

УДК 37.013
ББК 74.00
Педагогика

# ДИНАМИКА ЯЗЫКОВОГО ОБРАЗОВАНИЯ В РОССИИ В ПЕРИОД ГИМНАЗИЧЕСКИХ РЕФОРМ XIX ВЕКА

**Е. А. Ковалёва**

***Образовательная политика России XIX века в области иностранных языков менялась в соответствии с социально-экономическими и политическими установками государства. В данной статье рассматриваются этапы реформирования гимназического образования и особенности языкового образования в российских гимназиях XIX века. В данный период возникает потребность в собственных квалифицированных специалистах, владеющих иностранными языками. Знание иностранных языков становится обязательным для поступления в высшие учебные заведения.***

**Ключевые слова**
Языковое образование, образовательная система, гимназическая реформа, учебный план, устав, образовательная политика, среднее образование, иностранные языки, классическая гимназия, бифуркация, всестороннее образование

Отношение к иностранным языкам в XIX веке менялось в зависимости от образовательной политики Российского государства. В истории педагогики выделяют разные подходы к определению периодов реформирования образовательной системы XIX века. Анализ педагогических трудов П. Ф. Каптерева, Ш. И. Ганелина, И. А. Алешинцева, В. З. Смирнова, К. Шмида позволяет выделить следующие этапы реформирования гимназического образования в России XIX века: первый период – 1803-1828, второй период – 1828-1849, третий период – 1849-1971, четвертый период – 1871-1917.

Первый период характеризовался учреждением Министерства народного просвещения (1802 г.). 24 января 1803 года были подготовлены «Предварительные правила народного просвещения», являвшиеся общим планом учебной системы. В основу ее полагалась идея общеобразовательной школы, необходимой для нравственного образования граждан. Профессиональные цели школы ограничивались тем, что она должна была воспитывать «просвещенных чиновников» [3. С.50]. Указывалось, что по истечении 5 лет после выхода данных правил ни в какой губернии «никто не будет учрежден к гражданской должности, требующей юридических и других познаний, не окончив учения в общественном или частном училище» (ст. 24 «Предварительных правил»).

5 ноября 1804 г. вышел «Устав учебных заведений», который объявил гимназии

всесословными учебными заведениями, подразделенными на 4 годичных курса. Цель их учреждения в «Уставе» определялась так:

1) приготовить к слушанию университетских наук;

2) преподать сведения, необходимые для благовоспитанного человека;

3) приготовить желающих к учительскому званию в уездных, приходских и других низших училищах.

Соответственно этой цели и план обучения в гимназиях заключал в себе начальные основания всех наук. План этот был составлен Фусом по образцу французских лицеев. Для иностранного языка предусматривалось по 16 часов: I класс — грамматика, II класс — чтение более легких прозаических писателей и III класс — поэтов; во II классе 1 час посвящался переводам с русского языка на латинский, а в III классе — обучению «в составлении латинских стихов» [5].

В марте 1805 г. были одобрены и опубликованы в газетах программы гимназий с перечислением книг, удобных для перевода на русский язык, и также таких, которые следовало вновь составить. Первым и главным недостатком программы являлась ее энциклопедичность, так как в попытке охватить самые различные области знания не были учтены возможности восприятия гимназистов, тем самым учащиеся были обречены на поверхностное изучение предметов.

Огромным преимуществом правительственной политики Александра I и Министерства Народного Образования можно считать активную деятельность по повышению престижа образования в России и формированию образовательной потребности в различных слоях общества. 6 августа 1809 г. М. М. Сперанский подготовил Положение, в котором говорилось о необходимости получения университетского образования и университетского диплома для занятия чинов коллежского асессора, статского советника и более высоких чинов в Табели о рангах. Необходимым также являлось знание хотя бы одного иностранного языка. В 1819 году для всех гимназий в России был введен единый учебный план, согласно которому обучение длилось семь лет, увеличено количество часов на латинский и греческий языки (32 часа), а также изучались немецкий и французский языки.

В период с 1828 по 1849 г.г. была предпринята новая реформа образования, характерной чертой которой явился ее ярко выраженный сословный характер и учет существовавших в обществе потребностей в образовании. 8 декабря 1828 году был издан новый «Устав гимназий и училищ, подведомственных университетам». По этому уставу были сохранены типы школ, предусмотренные Уставом 1804 года: приходские и уездные училища, гимназии и университеты. Однако преемственная связь между уездными училищами и гимназиями была нарушена. Вместо единой школьной системы (приходские училища — уездные училища — гимназии — университет) создано две системы: система элементарного образования (приходское двухлетнее училище и уездное училище с трехлетним курсом) и система средней и высшей школы (гимназия с семилетним курсом и пансионом и университет). Каждая школьная ступень предназначалась для определенного сословия.

Приходские училища, обучающие мальчиков и девочек самых нижних сословий, не готовили их для уездных училищ. Уездные училища, предназначенные для детей купцов, ремесленников, мещан, стали трехклассными учебными заведениями. При уездных училищах разрешалось открывать дополнительные курсы, которые давали профессиональное образование. Гимназии (в них учились дети дворян и чиновников) остались преемственно связанными с университетами. Они должны были готовить учащихся к университетскому образованию, а также вы-

пускать молодых людей со знаниями, «приличными их состоянию». Российские гимназии стали классическими, как в Германии и Австрии. Гимназия стала семиклассной с семилетним курсом, благодаря этому учебное время увеличилось на один год. Появились гимназии с греческим языком и без греческого языка. Учебный курс, несмотря на бульшую продолжительность, был упрощен и сокращен, усилено преподавание латинского и немецкого языков (с I класса) и греческого языка для гимназий при университетах [4. С. 29].

Греческий язык вводился в гимназиях не сразу, а постепенно. В гимназиях, где не был введен греческий язык, назначенное на него по уставу время делилось между математикой и новыми языками.

Однако в 1843 г. ослаблено преподавание латинского языка: допускалось оканчивать гимназии и без него, если кто-либо не хотел получать аттестат об окончании полного курса. С 1835 г. в некоторых гимназиях были введены восточные языки. Сокращение древних языков казалось правительству необходимым в связи с вредными влияниями вспыхнувшей в Германии в 1848 году революции. Греческий язык был исключен из учебных планов.

В первой половине XIX века сформировались основные тенденции в организации системы образования в России. Но заимствованная у французских просветителей модель обязательного общего всестороннего образования подвергается существенной корректировке в соответствии с потребностями общества, поэтому ей на смену приходит иная модель. В это время в обществе складывается мнение о необходимости приближения гимназического образования к реальной жизни. В результате этого в содержательном плане формируются два подхода к образованию - классический и прагматический, соответственно этому меняется отношение к изучению иностранных языков.

В третий период классицизм в гимназиях претерпевает упадок. «Возникло убеждение, что занятия древними классиками отвлекают молодежь от понимания народности, что если молодые люди не уважают законов, то это происходит от незнакомства с ними. Стали утверждать, что знание действующих законоположений особенно необходимо для тех учеников, которые после гимназии сразу поступают на гражданскую службу» [4. С.29]. 21 марта 1849 года в России была проведена очередная гимназическая реформа: курс стал делиться на общее и специальное обучение. Начиная с четвертого класса гимназии, все учащиеся разделялись на юридическое и латинское отделение. Первое готовило для чиновной службы, второе – для поступления в университет.

Общее число уроков в низших трех классах осталось без изменения (24). Латинский язык не преподавался теперь в первых трех классах. Часть уроков латинского языка отдана на французский язык, начинавшийся, по Уставу 1828 года, только с IV класса в гимназиях с греческим языком. Другая часть этих уроков отдана географии, так что число уроков по этому предмету почти удвоилось в низших трех классах: вместо прежних 6 стало 11. С IV класса начиналась бифуркация: ученики делились на готовящихся в университет и на службу.

Изучение греческого языка стало обязательным только для поступающих на историко-филологический факультет, притом ограничено двумя уроками в неделю в каждом из четырех высших классов, так что общее число уроков в неделю по этому языку во всех классах стало 8 вместо прежних 20. Готовящиеся на службу не обучались ни латинскому, ни греческому языкам, имели в IV классе по 2 особых урока в неделю по русскому языку и математике для практических упражнений по этим предметам, с V же класса обязаны были обучаться русскому законоведению, уроки которого назначались обычно в одни часы с уроками латинско-

го языка.

В 1852 году изменяются учебные планы гимназии: греческий язык остается лишь в 9 гимназиях из 69, исключается логика, уменьшается объем преподавания математики, увеличивается плата за обучение. Гимназии были разделены с начала 1852/53 учебного года на три типа, в которых преподавались:

1) естественная история и законоведение;

2) одно законоведение;

3) латинский язык в большом объеме и язык греческий.

В гимназиях с естественной историей и законоведением изучались предметы общие (Закон Божий, русский язык, география, история, математика, физика и физическая география, естественная история, немецкий и французский языки, чистописание, черчение и рисование) и специальные (русское законоведение и латинский язык — для поступающих в университет). Здесь отсутствует теперь греческий язык для желающих. В гимназиях классических, то есть с латинским и греческим языками, значительно увеличено число часов на латинский язык (на 7,5 часов) и на греческий (на 13,75 часа). Цель преподавания греческого языка, сформулированная раньше как знакомство с культурой Древней Греции, теперь поставлена иная: это – «основательное изучение творений древних эллинских писателей и в особенности святых отцов восточной церкви» [4. С.32]. Вместо чтения «Илиады» и «Одиссеи» вводится чтение отрывков из Иринея, Иоанна Златоуста, Григория Богослова и других.

Однако уже в это время была начата разработка следующей гимназической реформы.

Четвертый период реформирования начался с подготовки нового Устава 1871 года. Устав признавал лишь классические гимназии с двумя древними языками. В основу реформы легли три пункта:

- преобладание классического типа гимназий;
- точная регламентация учебных планов и программ;
- установление тесной связи между образовательной и воспитательной функциями школы.

Цель предстоящей реформы – организация и распространение классической системы образования по западноевропейскому образцу.

В учебном плане были увеличены часы на преподавание математики, латыни и греческого языка (в среднем на 2 часа в неделю); исключено из числа предметов законоведение, естественная история перенесена в высшие классы, на 2 часа в неделю сокращено преподавание истории и Закона Божьего. Главным средством образования были признаны классические языки.

Однако, как отмечает П. Ф. Каптерев, невозможно было «ввести классицизм, когда не было надлежащим образом подготовленных учителей… Классицизм был введен посредством чисто героических мер, притом совершенно антипедагогического характера. Министерство начало вербовать учителей по древним языкам для классической гимназии повсеместно в Австрии, преимущественно в славянских землях… Другими словами, министерство довольствовалось весьма слабым знанием русского языка своими иностранными кандидатами» [1. С.50].

В 1890 году учебный план изменился: главные перемены коснулись древних языков – уменьшилось число уроков на 11 часов, сократился грамматический материал, значения переводов с русского языка на древние в старших классах стало меньше, внимание было сосредоточено на чтении авторов, с объяснением их содержания.

Эта реформа среднего образования встретила резко отрицательное отношение общества, поскольку учебные планы были заимствованы в немецких газетах, что сказалось на том, что русский язык,

словесность, история, а частично и Закон Божий оказались неоправданно отодвинутыми на второй план. Недостатки среднего образования были сформулированы в циркуляре Министра Народного Просвещения Н. П. Боголепова от 8 июля 1899 года, где говорилось об отчужденности семьи от школы, невнимании к личным способностям учащихся, чрезмерной умственной работе учеников, несогласованности программ, плохом преподавании русского языка, русской истории и литературы, неправильном преподавании древних языков, плохой подготовке выпускников и неспособности их к учебе в университетах и высших училищах. Этим циркуляром министр создал комиссию для подготовки реформы средней школы.

В 1900 году были выработаны принципы реформы, сводившиеся к тому, что гимназия оставалась основным типом средней школы. Изучение латинского языка начиналось с III класса (вместо I), а греческий язык был обязательным с IV класса (вместо III). С IV класса учащиеся делились на две группы: одни изучали дополнительный курс естествознания и графические искусства, другие в эти же часы изучали латинский язык. Греческий язык оставался лишь в немногих гимназиях, и то в качестве необязательного предмета. Летом 1902 года лишь несколько гимназий были оставлены строго классическими с латинским и греческим языками. Во всех остальных гимназиях курс первых двух классов гимназий и реальных училищ сделан общим. Преподавание латинского языка начиналось в гимназиях с III класса.

Таким образом, отношение к изучению иностранных языков в России в XIX веке менялось в зависимости от социально-экономических реформ, осуществляемых правительством. Так, например, усиление влияния классицизма в тот или иной период столетия способствовало углубленному изучению древних иностранных языков. Иностранные языки были ключевым учебным предметом, без знания которого невозможно было продолжить дальнейшее обучение в высших учебных заведениях, получить хорошую должность и считаться образованным человеком, а в отдельные исторические периоды рассматривались как главное средство развития личности.

## *ПРИМЕЧАНИЯ*

1. Каптерев П. Ф. История русской педагогики // Педагогика. – 1996.– №1.– С. 50-60.

2. Колобова Л. В. Иностранный язык в отечественной гимназии (в историческом плане) // Модернизация образования: Проблемы и перспективы: Материалы региональной научно-практической конференции. – Оренбург: Изд-во ОПГУ, 2002.

3. Рождественский С. В. Исторический очерк деятельности Министерства Народного Просвещения (1802-1902 гг.). – Спб., 1902.

4. Христофорова Н. В. Российские гимназии XVIII-XX веков. На материале г. Москвы. – М.: ГЛК, 2001.

5. Энциклопедический словарь Брокгауза Ф. А. и Эфрона И. А. – СПб., 1893.

РЯЗАНСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ ИМЕНИ С. А. ЕСЕНИНА

УДК 37.013
ББК 74.20

педагогика

# ОРИЕНТАЦИЯ УЧАЩИХСЯ НА ВОЕННО-ПРОФЕССИОНАЛЬНУЮ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ В ПРОФИЛЬНЫХ КЛАССАХ

**Н. К. Костина**

***Статья посвящена анализу ориентационной работы в военно-ориентированных классах. В ней рассматриваются основные аспекты профориентационной работы: информационный, психолого-диагностический, воспитательный, методический и организационный. Так же выделяются наиболее эффективные формы организации военно-ориентационной деятельности в кадетских классах. Раскрывается роль учебных предметов в процессе профессиональной ориентации.***

**Ключевые слова**
Профессиональная ориентация, военно-профессиональная деятельность, военно-профессиональная направленность, профессиональное самоопределение, военно-профессиональная ориентация, военно-профессиональное обучение, индивидуальная познавательная деятельность, индивидуально-психологические качества, учебно-воспитательный процесс, военно-профессиональный выбор

В настоящее время система общего образования требует научного и методического осмысления. С этой целью рассматриваются содержание, формы, методы ориентации обучающихся на военные профессии в условиях профильных классов.

В качестве одной из основных функций выделяется профориентационная, содержанием которой, является специально организованная деятельность по предварительному отбору учащихся, в соответствии с требованиями военных профессий, формированию у учащихся готовности к выбору определенного вида военно-профессиональной деятельности, целенаправленной подготовки к реализации индивидуального профессионального плана.

Цель работы в условиях профильного класса по военно-профессиональной консультации школьников – выяснить меру серьезности причин, мотивов выбора ими профессии офицера, уровень развития профессионально необходимых качеств и на этой основе, с учетом состояния здоровья, нервно-физической выносливости, психофизиологических и социально-психологических качеств личности, сопоставления их с профессиональными, рекомендовать конкретные военно-учебные заведения и воинские специальности.

С учётом общей структуры работы кадетского класса можно выделить следующие взаимосвязанные аспекты: инфор-

мационный, психолого-диагностический, воспитательный, методический и организационный.

*Информационный аспект* работы профильного класса военно-профессиональной направленности обусловлен необходимостью обеспечить молодежь всесторонней информацией о всех существующих специальностях российского офицера. Знание военных профессий и их требований к личности специалиста - одно из ведущих условий осознанного военно-профессионального самоопределения молодого человека, полной и правильной реализации им своего конституционного права на свободный выбор трудовой деятельности.

*Психолого-диагностический аспект* работы профильного класса военно-профессиональной направленности предусматривает всестороннее изучение и оценку индивидуально-психологических качеств, физического развития и состояния здоровья молодого человека. Результаты диагностики оцениваются с учётом тех требований, которые предъявляются к человеку различными видами военно-профессиональной деятельности. При этом учитываются не столько то, в какой степени индивидуально-психологические и физические качества юноши отвечают требованиям военной профессии в настоящее время, сколько перспективы его развития, становления как военного специалиста соответствующего профиля. Кроме того, при решении диагностических задач большое значение имеет подбор ряда резервных профессии, в которых выпускник школы также смог бы работать с необходимой эффективностью.

*Воспитательный аспект* работы кадетского класса тесно связан с информационным и психолого-диагностическим. Его особая значимость определяется тем, что в ходе военно-профессиональной ориентации, необходимо не только знакомить молодых людей с различными военными профессиями и оценивать индивидуальные особенности каждого из них, но и проводить активную, целенаправленную работу по формированию у них четких позиций гражданина-патриота, выработке у них интереса и стремления к выбору определенных военных профессий. Важной задачей воспитательной функции следует считать осуществление психологической подготовки и формирование психологической готовности юноши к предстоящему военно-профессиональному обучению и практической деятельности офицера.

*Методический аспект* работы профильного класса предусматривает оказание организационно-методической помощи педагогическому коллективу школы в подготовке учащихся к сознательному и обоснованному выбору военной профессии, а также проведение военно-профориентационной работы непосредственно с учащимися и их родителями.

*Организационный аспект* работы профильного класса предполагает обеспечение единства взглядов и согласованности действий всего педагогического коллектива школы в проведении военно-профориентационной работы, достижение тесного взаимодействия с военным комиссариатом, учебными организациями РОСТО, органами МВД, а также использование в работе по формированию у учащихся готовности к осознанному выбору профессии офицера системного подхода.

Таким образом профильный класс способен решать следующие задачи;

1. Разъяснять учащимся значение научно-обоснованного выбора военной профессии, воспитывать высокий патриотизм, чувство воинского долга, глубокое понимание общественной необходимости и важности профессиональной деятельности российского офицера.

2. Давать юноше систему знаний, необходимых для осознанного и обоснованного выбора военной профессии.

3. Изучать личность молодого человека и формировать у него военно-профессиональные интересы, способности и

мотивы деятельности, вырабатывать конкретную направленность на определенную военную профессию или группу однородных военных профессий и ее приобретение в соответствующем военном заведении.

4. Создавать условия, позволяющие молодежи проверить на практике собственные склонности, организовывать их практическую деятельность в соответствии с индивидуальными способностями и требованиями выбираемой профессии; развивать у них профессионально важные для будущей воинской деятельности индивидуально-психологические качества.

Качество военно-профессиональной ориентации во многом зависит от форм, в которых она осуществляется. Формы обучения показывают наиболее рациональную её организацию, совокупность условий, в которых проводится занятие.

Военно-спортивные лагеря как форма военно-профессиональной ориентации в последние годы получает все большее признание, так как помогает лучше готовить молодежь к военной службе. Военно-спортивные лагеря создаются двух типов; территориальные, т.е. районные, городские или областные, и ведомственные, организуемые предприятиями или учреждениями. Базой для создания таких лагерей обычно являются спортивно-оздоровительные и туристские лагеря, дома отдыха и профилактории. В ряде мест созданы специальные стационарные и палаточные лагеря.

Военно-спортивные лагеря позволяют успешно решать четыре группы задач: хорошо отработать вопросы общевойсковой подготовки, военно-технической подготовки и гражданской обороны; осуществлять задачи правительственного, трудового и воинского воспитания; психологически готовить юношей к военной службе; проводить продуманную систему оздоровительных мероприятий.

Кружки по изучению военного дела организуются по отдельным видам оборонно-массовой работы и военно-технической подготовки. Эффективность кружковой работы зависит от подбора руководителей, технического оснащения, военно-практической направленности и продуманного применения системы методов обучения. Педагогически оправданы проведение соревнований кружков, организация выставок технического творчества, стимулирования членов кружков различными средствами поощрения.

Факультативные занятия – эффективная внеурочная форма дифференцированного обучения, способствующая углублению и расширению знаний. Такие занятия развивают интерес и способности учащихся, решают задачи военно-профессиональной ориентации.

Дополнительные занятия проводятся и виде индивидуальных или групповых консультаций. Их цель состоит в том, чтобы помочь отстающим или пропустившим уроки в устранении пробелов в знаниях по индивидуальной тематике.

Военно-спортивные соревнования имеют ярко выраженный состязательный, игровой и военно-прикладной характер. Они повышают уровень всей учебно-тренировочной работы, воспитывают высокие морально- волевые качества, способность переносить максимальные физические и психические нагрузки в условиях спортивной борьбы, стремление к победе, способствуют выполнению нормативов и требований оборонно-спортивных комплексов, популяризации военно-прикладных видов спорта среди допризывной и призывной молодежи.

Военно-спортивным праздником ежегодно завершается курс обучения в школах, учебных заведениях и на учебных пунктах, где в торжественной обстановке подводятся итоги учебы и проводятся соревнования.

Основным содержанием массовой и групповой работы по военно-профессиональной ориентации школьников является их военно-профессиональное про-

свещение, задача которого не сводится только к ознакомлению учащихся с военными профессиями, а состоит и в том, чтобы развивать и углублять профессиональные интересы ребят, прививать любовь к профессии.

Для решения задач военно-профессиональной ориентации школьников необходимо, прежде всего, реализовать возможности учебно-воспитательного процесса учитывающего то, что в формировании творческой, деятельной, профессионально устремленной личности молодого человека участвует вся система деятельности и поведения, в которую он вовлекается, все факторы и условия социальной среды.

Одно из ведущих мест в военно-профессиональной ориентации учащихся должно отводиться учебным предметам. Особое внимание при этом должно быть уделено предметам, которые в наибольшей мере влияют на формирование мировоззрения учащихся, а так же являются базовыми для той или иной военной профессии.

Обществоведение, литература и история обеспечивают глубокое понимание особенностей зарождения и развития Российских Вооруженных Сил, содержания задач.

Уроки физической культуры обеспечивают высокий уровень физического здоровья и физической подготовки будущих офицеров, определяют степень соответствия своей физической формы требованиям, предъявляемым к военнослужащим.

Особое место в работе по ориентации учащихся на военные профессии принадлежит преподаванию предмета «Основы безопасности жизнедеятельности». Он дает учащимся не только первичные знания и навыки военного дела, но и прививает им гражданские чувства ответственности за судьбу Отечества, формирует интерес к военной службе, учащиеся получают индивидуальную подготовку по определенной группе военных специальностей.

Значительное место отводится учебно-полевым сборам, которые позволяют провести допрофессиональную подготовку учащихся. В Рязанской области и в городе Рязани накоплен большой опыт проведения таких сборов в рамках лагеря «Юный десантник» на базе учебного центра РВВДКУ. Практические занятия по огневой, тактической подготовке позволяют учащимся овладеть первичными умениями и навыками военного дела, определить степень соответствия военной подготовки каждого молодого человека тем требованиям, которые предъявляются к военнослужащим и тем нормативам, которые они должны выполнять.

## *ПРИМЕЧАНИЯ*

1. Военная профессиология. – М.: ВУ, 2004

2. Военно-профессиональная ориентация молодежи в системе формирования готовности к службе военнослужащих по контракту (Социологический анализ): Автореф. дис. … канд. социол. наук. – М.: ВУ, 1997.

3. Евстратов, В. Г. Психология и педагогика профориентационной работы / В. Г. Евстратов. – Тамбов: Издательство ТГУ им. Г. Р. Державина, 1999.

4. Железняк Л. С., Кандыбович Л. А., Блях Г. В. Ориентация школьников на военные профессии. – Минск, 1982.

5. Осипов В. А. Содержание и формы работы классов военно-профессиональной и правовой направленности в общеобразовательной школе: Методическое пособие. – Курган: Издательство Курганский государственный научно-образовательный центр Уральского отделения Российской академии образования, 2001.

РЯЗАНСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ ИМЕНИ С, А, ЕСЕНИНА

УДК 37.013
ББК 74.20

педагогика

# СИСТЕМНЫЙ ПОДХОД К АВТОРСКИМ УЧЕБНО-МЕТОДИЧЕСКИМ ПОСОБИЯМ ПО РАЗВИТИЮ РЕЧИ

**Л. В. Рыжкова-Гришина**

***Важная проблема современного лингвистического образования – формирование у учащихся не только элементарных навыков чтения и письма, развитие у них широкого языкового кругозора и умения пользоваться богатейшими возможностями современного русского языка, но и воспитание у них уважения к слову, как к одному из высших достижений человеческой культуры. Развитие речи становится приоритетной задачей в век микроэлектроники. В силу этого перед системой образования стоят сегодня большие и серьезные задачи – не только вернуть уважение к слову, но и максимально использовать возможности методики преподавания русского языка и литературы для того, чтобы найти эффективные и современные способы развития речи учащихся. Учебно-методические пособия по развитию речи, в том числе и авторские, выполняют именно эту задачу.***

**Ключевые слова**
Развитие речи, системный подход, учебно-методическое пособие, принципы организации учебного материала, критерии отбора дидактического материала, методы обучения, речевые умения и навыки, культура речи, экспериментальное исследование, мотивация к обучению

В последнее время наблюдается тенденция к оскудению речи современников, и связано это, в первую очередь, с общим снижением уровня гуманитарной культуры, техногенным характером цивилизации, масштабным внедрением в жизнь электронных средств, Интернета. Появились новые виды письменной речи, такие как общение в чате в масштабе реального времени, а также различные электронные форумы и конференции. Человек стремится передать максимум информации, при этом он сокращает использование языковых средств, в результате его речь становится более информативной, но значительно обедненной и невыразительной.

Методисты не только решают вопрос, сколько времени уделить учащемуся на обучение грамоте, освоение им в последующем процессе обучения учебного материала, но и о том, как создать технологии обучения, развивающие творческие способности. С этой целью разрабатываются учебно-методические пособия по развитию речи с привлечением нового дидактического материала, которые, наряду с овладением правилами нормативной речи и развитием речевых навыков, ставят задачи развития творческих способ-

ностей и способствуют усилению мотивации к дальнейшему овладению речевыми умениями и навыками и сочинению собственных текстов.

Каковы современные **учебно-методические пособия** в этом отношения, выполняют ли они эти задачи, учат ли детей использовать собственный самообразовательный ресурс и приучают ли их к творчеству? Эти вопросы сегодня остры и актуальны как никогда.

Вопросы развития речи с давних пор являются предметом научных исследований. Работы Ф.И. Буслаева, И.И. Срезневского, К.Д. Ушинского (2,11,13) убеждают в том, что развитие речи уже в XIX веке представлялось крайне важной задачей. Но если в трудах того времени развитие речи связывалось главным образом с изучением грамматики, то современная методика преподавания русского языка обращает внимание на развитие личностных способностей каждого учащегося.

На современном этапе сохранению и развитию русского языка уделяется большое внимание. 2007-й год был объявлен на государственном уровне годом русского языка. Это позволило привлечь к изучению его разнообразных проблем более пристальное внимание. Вопросы русского языка, развития речи оказались в центре внимания не только специалистов, но и общественности. Из научной литературы известно, что 80 % времени, которое человек проводит в бодрствующем состоянии, связано с его речевой деятельностью, и наиболее ярко его социальная роль проявляется в процессе коммуникации.

Значение речи, владение речевыми навыками в жизни человека очень велико, так как речь связана с общением, с коммуникативной функцией. С помощью речи человек передает окружающим сообщение, излагая им важную информацию. С помощью речи он воздействует на окружающих, выражает личное волеизъявление, дает эмоционально-экспрессивную оценку событиям.

Известно, что если обучение грамоте в XVI веке занимало от 4 до 5 лет, то современное обучение занимает один год. Дальнейший процесс развития речи временных рамок не имеет, поскольку совершенствовать речь можно до бесконечности. В нем можно выделить следующие этапы: *формирование* первоначальных умений и навыков, их *развитие* и *совершенствование*.

Процесс развития речи может быть эффективно организован на основе авторских учебно-методических пособий, если соблюдать следующие методические условия:

1) целенаправленный и тщательный **отбор** содержания нового дидактического *текстоориентированного* материала на основе выделенных методических критериев: *когнитивность* – обеспечение познавательного развития учащихся, *креативность* – обеспечение формирование и развитие творческих способностей ребенка; *сензитивность* – соответствие психологическим особенностям возраста с учетом повышенной чувствительности и восприятия образной картины окружающей действительности; *аксиологический* критерий, подразумевающий приоритет ценностных ориентаций ребенка (любовь к отчизне, уважение к культуре родного народа, гордость за творчество народа, воспитание самоуважения); *эмоционально-экспрессивная окраска* текста, предполагающая работу над выразительностью речи и обучение овладением изобразительно-выразительными средствами и стилистическими фигурами речи;

2) **поэтапность презентации** дидактического материала в соответствии с формированием речевых умений и навыков и особенностями развития речи, последовательность в изложении материала, строго закрепленная структура и систематически повторяющаяся подача материала (Запомни пословицу», «Литературные имена», «Загадка» и т. д.);

3) **приобщение к кругу чтения**, развитие творческого мышления учащихся и

способности к дальнейшему самосовершенствованию речевых умений и навыков (социокультурный аспект).

Развитие речи учащихся на уроках чтения, русского языка и литературы предусматривает лингвистические, психолого-педагогические и методические задачи, стоящие перед системой образования в целом.

Человек как существо социальное наиболее ярко проявляет себя в процессе общения. Обучение коммуникативным умениям и навыкам начинается с раннего детства, со школы. Приобретение детьми знаний, умений и навыков – основная задача школьного образования, остающаяся неизменной на протяжении многих лет.

В силу сказанного, речь, ее истоки, назначение, функции, становясь в ряд актуальных научных проблем, требуют систематического научного подхода. Предметом исследований становятся виды речи, критерии правильной речи, формирование коммуникативно-речевых умений и навыков. Педагоги задаются вопросами, как добиться, чтобы речь звучала ярко и образно, что такое культура речи, когда нужно педагогам начинать развитие речи у детей, ведь именно ее развитие способствует тому, займет ли человек достойное место в социуме, и какой след он оставит в жизни. И потому особенно важно, какие учебники и учебные пособия по развитию речи используются сегодня в учебном процессе, ведь они, помимо образовательных функций, должны выполнять и функцию воспитания высоконравственного человека. Они призваны нести красоту, добро и любовь, воспитывать гуманное отношение человека к человеку и формировать у детей и молодежи уважение к тем традиционным ценностям, которые лежат в основе общечеловеческой морали.

Речь, речевая деятельность – понятие лингвистическое, проблемами речевого общения занимаются такие лингвистические дисциплины, как когнитивная лингвистика, теория речевого общения, психолингвистика, культура речи и другие. Опираясь на различных исследователей, можно отметить две основные функции речи: функцию средства общения, орудия общения (коммуникативную) и функцию средства обобщения, орудия мышления. Соотнося признаки языка и речи, выделяют такие различия: язык – средство общения, речь – процесс общения; язык абстрактен, речь – конкретна; язык не имеет цели, речь всегда целенаправленна; язык немотивирован, не зависит от ситуации, речь всегда мотивирована и конкретна; язык существует независимо от времени и пространства, речь же реализуется во времени и пространстве; язык не имеет нравственной характеристики и оценки, речь может быть истинной, так и ложной; язык статичен, речь динамична; язык объективен, речь субъективна; язык – творчество народа, речь – творчество индивида.

Ученые индивидуально решают проблему соотношения функций языка и речи, используя термины «функция языка» и «функция речи». Большое внимание этому уделяли В.А. Аврорин (1), А.А. Леонтьев (6), И.С. Торопцев (12).

Речь как сложившаяся в процессе трудовой и творческой деятельности людей форма общения представляет интерес не только для лингвистов, но и для психологов. Дело в том, что речь занимает важное место в системе высших психических функций человека и тесно взаимосвязана с мышлением, сознанием, памятью, эмоциональным состоянием. Для того чтобы она существовала, требуется согласованное функционирование миллионов нейронных клеток головного мозга. Мозг человека «помнит» значение слов, порядок их расположения в предложении, заставляя артикуляционный механизм работать в соответствии с его командами. Л.С. Выготский отмечал, что мышление человека проходит доречевую стадию. «Доинтеллектуальные корни речи в развитии ре-

бенка были установлены очень давно. Крик, лепет и даже первые слова ребенка являются совершенно явными стадиями в развитии речи, но стадиями доинтеллектуальными. Они не имеют ничего общего с развитием мышления» (3).

Сознание человека, его речь отражают бытие, обозначая его. Собственно, речь – это и есть отражение бытия, это форма существования сознания, мыслей и чувств. В силу этого речь – это язык, который функционирует в контексте индивидуального сознания. Именно поэтому наряду с языкознанием существует психология речи. Речь – особый феномен психики, которая неотрывна от других психических процессов и тесно связана с мышлением. Но речь также зависит от личности самого человека, от его эмоционального состояния, нравственного и интеллектуального уровня и даже его социальной роли. Более того, речь играет значительную роль в регулировании человеческих отношений.

В основе развития речи учащихся лежат определенные принципы, которые представляют собой основные положения, влияющие на формы и **методы** обучения. Различают два основных вида принципов: общедидактические (принципы дидактики) и методические (принципы обучения родному языку и речи).

Целенаправленная работа по развитию речи направлена на формирование коммуникативных умений и навыков, на умение в письменной и устной форме выразить мысль в соответствии с нормами русского языка, ситуацией общения и целью высказывания.

В основе развития речи учащихся лежат **общедидактические и частнометодические принципы** – принципы научности, систематичности, историзма, принцип связи теории с практикой, доступности, принцип индивидуального подхода, последовательности, активности, принцип развивающего обучения, принцип воспитывающего обучения, принцип психологизма, принцип творческого начала. Этот принцип состоит в том, чтобы пробудить в каждом учащемся желание творить самому языковую действительность. Творить, создавать, творчески осмысливать жизнь – это, может быть, высшая цель процесса обучения и развития речи как такового.

Развитие речи учащихся тесно связано с формированием таких понятий, как **речевые умения и навыки**. Речевые умения и навыки формируются в результате длительного времени. Исследователи выделяют этапы в формировании речевых умений – подготовительный, ознакомительный, этап применения полученного знания, формирования умения, усовершенствование умения. В результате усвоения учащимися сведений о языке и речи в виде лингвистических понятий они получают *знание*. Приобретенные ими знания реализуются на практике, в результате чего приобретается *умение*. В результате систематических занятий и упражнений вырабатывается *навык* – умение, доведенное до автоматизма. Но для того, чтобы эти знания стали достоянием учащегося, его интеллектуальным багажом, которым он может воспользоваться при необходимости, их нужно еще закрепить, обобщить и повторить.

Речевые умения и навыки постоянно оцениваются учителем. При этом учитель должен учитывать такие критерии, как правильность ответа, полнота ответа, осознанность изученного, последовательность, правильность языкового оформления, следование нормам литературного языка и соблюдение культуры речи.

**Культура речи** – раздел филологической науки, который изучает речевую деятельность в определенную эпоху и устанавливает на научной основе правила пользования языком как основным коммуникативным средством. Эти правила устанавливают понятие литературной нормы, которая есть основная примета литературного языка.

В свое время Л.В. Щерба (15) указывал, что суть всякого литературного языка в его стабильности, в его традиционности, и в этом – его сила и красота.

**Литературная норма** – динамическая, объективная языковая категория, поскольку сам язык неоднороден. «Нормированность литературного языка заключается в том, что состав словаря в нем отобран из общего лексического богатства общенародного языка, значение и употребление слов, произношение и правописание регламентированы, формообразование и словообразование подчиняются общепринятым образцам», – дает пояснение словарь лингвистических терминов (9).

Обязательным условием культурной речи является **богатство словаря**, в связи с которым ставится задача по обогащению словарного запаса учащихся. Методика преподавания русского языка отмечает, что существуют два понятия нормированной речи – правильная речь, которая соответствует нормам литературного языка и хорошая речь – богатая, точная, выразительная, благозвучная речь. Это речь соответствующая задачам и ситуации общения, то есть коммуникативно целесообразная.

Для того чтобы речь учащегося стала богатой, точной, выразительной и благозвучной, необходима работа по обогащению его словарного запаса. Известно, что словарный запас состоит из активной и пассивной лексики.

Активный словарный запас – это те слова, которые говорящий знает, понимает и активно использует. В зависимости от уровня языкового развития активный словарь в среднем составляет от трехсот до двух тысяч слов. Пассивный словарный запас – это слова, которые говорящий знает, понимает, но не употребляет в обычном речевом общении. Количество используемых слов принято считать основным критерием богатства речи. Безусловно, чем большим количеством слов пользуется человек, тем свободнее он в выражении своих мыслей и чувств, тем яснее выражены его желания, выразительнее и убедительнее звучит его речь.

Обогащению словарного запаса способствует и такая способность нашего языка, как **полисемия**, то есть многозначность слов. Многозначность слова возникает в результате развития первоначального смысла (*Земля – название планеты, земля – суша*), путем переноса названия по сходству *(зерно злаков, зерно истины)* и т. д.

Основным содержанием работы учителя по обогащению словарного запаса является работа над значением и употреблением слова, понимание лексической сочетаемости слов, а также использование в речи различных изобразительно-выразительных средств и стилистических фигур речи.

Работа учителя по обогащению словарного запаса – кропотливый и творческий труд, позволяющий включать в методическую практику упражнения над значением слов, их употреблением, лексической сочетаемостью, а также использование в речи различных **изобразительно-выразительных средств и стилистических фигур речи** – языковых средств, усиливающих действенность высказывания благодаря различным экспрессивно-эмоциональным оттенкам. Они широко используются в различных языковых стилях, особенно это характерно для стиля художественной литературы, публицистики, а также разговорного стиля. Усиление выразительности речи достигается различными средствами, но особую стилистическую и изобразительно-выразительную функцию выполняют в речи слова, употребленные в переносном значении – тропы. При употреблении слова в переносном значении оно приобретает иные лексические связи с другими словами, чем при употреблении его в прямом значении. Слова переходят из привычного контекста в другой и таким образом утрачивают свою предметную отнесенность. В учеб-

но-методическом пособии «Волшебный букварь» предпринята попытка познакомить учащихся с тропами на основе различных разделов, пытаясь раскрыть их роль в создании большей художественной выразительности.

Развитие речи – процесс длительный, протекающий в дошкольном, школьном возрасте и у взрослого (М.Р. Львов), и начинается он с обучения грамоте. Обучение грамоте является неотъемлемой частью учебного процесса в целом, без овладения навыками чтения невозможно дальнейшее систематическое образование и освоение других, неязыковых дисциплин. Обучение грамоте представляется одним из самых важных этапов в общем развитии человека как личности, и оттого, по какой азбуке, по какому букварю он начнет свое вступление в мир русского языка и литературы, зависит его дальнейшее образование, а иногда и выбор жизненного пути.

Методика обучения грамоте имеет богатую историю, специалисты всегда старались найти самые эффективные способы и вели научные поиски в разнообразных направлениях.

Авторские учебно-методические пособия имеют свои особенности и отражают реалии и приметы времени. Современная методика старается учитывать все особенности и вносит свои коррективы в процесс дальнейшего обучения. Имеющиеся учебно-методические пособия и буквари, отражая реалии сегодняшнего дня, уделяют большое внимание работе над развитием как первичных, так и последующих речевых умений и навыков, а также работе над словом. В них представлен обязательный учебный материал, способствующий активному усвоению школьниками навыков устной и письменной речи; предложен необходимый объем знаний и умений, который ученики получают в процессе обучения по данному учебно-методическому пособию; умело и профессионально сочетается традиционный и инновационный подход; учитываются возрастные психологические особенности учащихся.

Вместе с тем в современных учебно-методических пособиях и букварях имеются определенные недочеты. Некоторые действующие буквари сосредоточены на частных проблемах и не дают ребенку целостного представления об огромном мире русского языка и литературы, не имеют охвата картины мира, в котором предстоит жить маленькому человеку. Букварь, являясь первой книгой в жизни человека, обучает его не только собственно чтению, но и умению ориентироваться в сложных условиях современного социума, основываясь на традиционных принципах нравственности – доброте, милосердии, уважении к людям, любви к Родине. Букварь словно нацеливает маленького человека, гражданина общества, как ему жить в этом обществе, как регулировать свои отношения с миром. В силу этого букварь является личностно ориентированной книгой, пробуждающей в ребенке желание стать социально полезным членом общества.

В общей системе учебно-методических пособий определенное место занимает и предложенный автором этого исследования пособие «Волшебный букварь». Учитывая особенности и сложности современной методики, была предпринята работа по совершенствованию методических приемов, форм и методов и предложена авторская методика использования учебно-методического пособия в учебном процессе.

Наряду с традиционным дидактическим материалом и методическими приемами предложен инновационный материал, который может быть использован педагогами в процессе обучения учащихся чтению, письму, развитию речи. При отборе и структурировании дидактического материала, составлении и написании новых заданий и упражнений учитывался накопленный педагогический, психологический и методический опыт совре-

менной методики преподавания русского языка. Процесс обучения школьников по данному пособию организован с учетом сочетания обучающего и воспитательного компонентов.

Учебно-методическое пособие «Волшебный букварь» представлен, прежде всего, как целостная система, включающая в себя дидактический *текстоориентированный* материал для разных возрастных категорий учащихся. С одной стороны, он выполняет функцию совершенствования речевых навыков, но, с другой стороны, были поставлены иные задачи. Одна из них – в процессе обучения чтению создать условия для анализа прочитанного в плане речевого оформления, а следовательно, и более глубокого проникновения в смысл.

**Назначение** данного пособия весьма широко, поскольку он может быть использован как для совершенствования первоначальных навыков чтения, так и для читающих детей, которые, опираясь на первичные умения и навыки, на повторно-обобщающем уровне могут применять этот материал в практике дальнейшего изучения русского языка и литературы.

Акцентируя внимание на системном походе, подчеркнем, что именно системность является необходимым условием в работе по развитию речи. Понятие «система» заключает в себе общедидактический принцип систематичности. С этой целью был отобран определенный дидактический материал, расположенный в рациональной последовательности с учетом его доступности для учащихся. Принцип последовательности заключается в том, что каждое последующее задание в пособии логически опирается на предыдущее. Кроме того, задания отобраны и сформулированы с учетом классификации упражнений, предложенной Л.П. Федоренко (14): упражнения аналитические, аналитико-синтетические, синтетические. Нами учитывалась типология упражнений, разработанная в трудах таких ведущих ученых, как Т. А. Ладыженская, М. Р. Львов, Н. А. Пленкин (4, 7, 8).

В современных условиях важное значение приобретает создание учебно-методических пособий по развитию речи нового типа с учетом поставленных задач, а также создание экономной технологии обучения, это касается как начальной, так и средней школы. Несмотря на дефицит времени, современная методика преподавания, по мнению языковеда Л.С. Сильченковой (10), не должна страдать ни наукообразием, ни обилием терминологии, ни сухостью и скупостью изложения учебного материала. Она считает, что новые образовательные методики, опирающиеся на современные научные достижения, «не могут быть отягощены обилием терминов и научных понятий, особенно для учащихся начальной школы» (10).

Обязательным направлением современной методики обучения должна быть **нацеленность ребенка на дальнейшее самообразование**. Не только получение навыков чтения и письма является важной задачей современной методики, но и обучение ребенка мыслить, пробуждение у него мотивации к обучению и дальнейшему совершенствованию речевых умений и навыков.

Одной из задач современной методики обучения является пробуждение у него творческого сознания, осмысление полученных знаний, умений и навыков. Не механическое запоминание определенных правил и не боязнь к предмету должны руководить им, – учебник, учебное пособие и, прежде всего, букварь призван пробуждать креативные способности ребенка, нацеленные в перспективе на создание им самим речевых текстов.

В процессе работы был разработан **план** букваря, предусматривающий логичное и рациональное расположение учебного материала. Весь материал был разделен на две части, связанные между собой логикой, построением и задачами – методическими, педагогическими, пси-

хологическими. Первая часть представляет собой практическое пособие в стихах для самых маленьких. Вторая часть пособия содержит разнообразный в жанровом отношении материал: авторское четверостишие о цветке; написание учителем слов по слогам на определенную букву; рассказ о буквах русского алфавита, гласных и согласных; исторические сведении о появлении букваря; пословицы и поговорки.

Строя работу по развитию речи в соответствии с принцами методики и соблюдая традиции преемственности, была предпринята попытка создания новых приемов и упражнений.

Первое теоретическое положение, лежащее в основе структурирования учебно-методического пособия – тщательный, дозированный подход в отборе содержания дидактического *текстоориентированного* материала на основе методических **критериев** *когнитивности*, *креативности*, *сензитивности*, *аксиологического* приоритета ценностных ориентаций ребенка, *поэтапности презентации* дидактического материала, *эмоционально-экспрессивной окраски* текстов.

Вторым исходным положением является строгий отбор оптимальных приемов и упражнений в работе с отобранными текстами.

Третьим положением считаем необходимость организации совместной работы учителя и ученика с учетом этапов становления речевых умений над новым материалом, а именно: а) первый этап – *формирование* речевых умений и навыков; б) *развитие* их с учетом принципа нарастающей трудности; в) *совершенствование*, то есть овладение учениками способностью строить самостоятельные высказывания и создавать собственные тексты (в тесной взаимосвязи, взаимовлиянии и взаимопроникновении устной и письменной речи ребенка).

Был учтен фактор особой восприимчивости ребенка. Например, при подборе литературных фрагментов учитывалось, что «Волшебный букварь» можно использовать в дошкольном возрасте, когда ребенок является пассивным слушателем. В этот период он словно наполняет свой опыт литературного слушания, сопряженный с эмоциональным сопереживанием, который потом превращается в потребность общения с книгой и развивает у него мотивацию к самостоятельному чтению. Пассивный этап закономерно сменяется активным, когда учащиеся самостоятельно и продуктивно осваивают литературу, постепенно становясь грамотными читателями и образованными людьми.

С целью приобщения учащихся к активному чтению были использованы определенные приемы. Например, учитель предлагал работу по картинке или словесное описание какой-либо сценки, картины природы и т. д., стремясь к тому, чтобы учащиеся получили эстетическое удовольствие, подлинное наслаждение от прочитанного.

Большую показательную роль в этом призван сыграть учитель и, если он на уроках будет выразительно наизусть читать стихотворные строфы, демонстрируя детям красоту и эмоциональное богатство литературного слова, это может стать прекрасным примером для учащихся. Испытанное в детстве красивое эмоциональное переживание может стать в дальнейшем для человека мощным стимулом для развития его творческого потенциала.

«При изучении лирического текста учитель является таким же читателем, как и ученик, но читателем с большим жизненным и чувственным опытом, больше знающим, более образованным. Прежде чем идти на урок, учитель, конечно, проанализировал произведение сам, и он вроде бы заранее знает то, к чему должен «привести» учеников, но в разговоре с детьми произведение может повернуться новыми гранями, ведь коллективное восприятие всегда богаче и объемнее, и в процесс учебного полилога открывается многогран-

ность и бездонность художественного текста», – отмечает В. Лазарева (5).

Все разделы букваря являются постоянными для изучения каждой буквы русского алфавита. Подобная схема позволяет не только выработать у школьников навыки чтения, но и приучить их к определенному порядку и дисциплине, а также пробудить у них желание трудиться и усилить мотивацию к изучению русского языка и литературы.

Меняющаяся реальность заставляет методистов по-новому взглянуть на требования к учебникам, учебно-методическим пособиям по развитию речи и букварям, и в первую очередь это относится к учебникам для младших классов. Техногенный характер цивилизации в большей степени развивает у человека прагматико-техническое сознание, поэтому современная методика призвана быть нацеленной на развитие гуманитарно-творческого мышления ребенка, в силу этого при написании «Волшебного букваря» одной из задач было пробудить у ребенка творческие задатки и способствовать развитию его скрытых способностей. Более всего этому способствует приводимые фрагменты художественных текстов, речь поэтов и писателей. Именно образное мышление способствует воспитанию более цельной и многогранной личности, не замкнутой на узких, прагматичных интересах.

При организации учебного материала учитывался *текстоцентристский принцип*, который заключается в целенаправленной работе по развитию речи над текстом, так как в тексте реализуются функциональные возможности языка. Каждое упражнение пособия носит текстовый характер и направлено на формирование конкретного текстового умения и навыка. «Волшебный букварь» представляет собой учебно-методическое пособие, учитывающее *герменевтический принцип* организации учебного материала, предусматривающий работу над пониманием текста, толкованием его смысла, вдумчивом прочтении и подробном анализе интерпретативного характера. Активная самостоятельность учащихся наряду с совместной работой учителя проявлена в *деятельностном принципе*, который также учитывался при организации учебного материала. Этот принцип тесно связан с принципом коммуникативности, проявленным в диалоговой форме организации уроков и осознании учащимися ролевых позиций в коммуникации. Выявленные закономерности организации учебного материала позволяют строить работу в соответствии с ними и решать поставленные методические и педагогические задачи.

Подтверждением эффективности системы уроков по развитию речи стал предпринятый научный эксперимент и анализ экспериментального исследования, методики его проведения, целей и задач. В процессе эксперимента нами была разработана научная концепция и отобран необходимый понятийный и терминологический аппарат, определены знания и умения, которыми следовало овладеть учащимся при использовании «Волшебного букваря».

Эксперимент проводился в два этапа. Первый этап включал проведение констатирующего эксперимента, определение уровня знаний учащихся на основе анкетирования и обучение по разработанной системе уроков. Второй этап предусматривал проведение анкетирования и определение уровня знаний учащихся после окончания экспериментального исследования. Целью эксперимента было сравнение уровня развития речи учащихся, а также речевых умений и навыков на начальном этапе и заключительном, после того, как был проведен обучающий эксперимент с использованием специальной разработанной системы уроков.

С этой целью были подготовлены 33 специальные анкеты с контрольными вопросами по каждой букве русского алфавита. Каждая анкета содержала от 6 до 25 вопросов различного типа, а именно: научного характера; повышенной сложнос-

ти; развивающие внимание; нацеленные на формирование образного восприятия; способствующие развитию творческого мышления; развивающие память; повышающие общий уровень развития и эрудиции.

В результате экспериментального исследования проанализированы полученные данные и сделаны выводы. Констатирующий и обучающий эксперименты позволили выявить знания учащихся по следующим параметрам: насколько развита речь детей и каков кругозор учащихся; знают ли ученики современные и старинные названия букв русского алфавита; знакомы ли учащиеся с пословицами, поговорками и скороговорками; насколько развито у детей образное мышление, легко ли они умеют находить в речи образные выражения; хорошо ли учащиеся могут пользоваться эпитетами и сравнениями; умеют ли учащиеся определять, что такое речь поэтическая и прозаическая, что такое рифма и ритм, какие бывают рифмы и какие имеются основные стихотворные размеры; знают ли ученики, что такое архаизмы, неологизмы и для чего их используют в речи; достаточно ли развита у детей способность к эстетическому восприятию художественного текста и созданию собственных текстов; умеют ли находить однокоренные слова и выделять в них корень; понимают ли учащиеся значение знаков препинания; имеют ли они представление о древнегреческой и славянской мифологии; хорошо ли знают учащиеся имена поэтов и писателей; на каком уровне находится эстетическое восприятие природы; какое место в жизни учащихся занимают русский язык и литература; имеется ли у детей понимание того, что язык требует к себе бережного отношения.

Приведем таблицы, обобщающие результаты проведенного экспериментального исследования.

Отметим, что результаты констатирующего эксперимента в экспериментальном классе и результаты эксперимента в контрольном классе оказались приблизительно на одном уровне. Итоговый эксперимент показал положительную динамику. Все учащиеся показали высокую активность при знакомстве с именами поэтов и писателей и фрагментами их произведений (в начале 5 положительных ответов, в конце – 25). Большое значение имело выразительное чтение учителем данных фрагментов.

Такой же интерес учащиеся проявили к пословицам, поговоркам и скороговоркам (в начале эксперимента 18 положительных ответов, в конце – 25). Использование в речи архаизмов, тропов не только не вызвало у учащихся больших затруднений, напротив, представляло для них увлекательный процесс (6 положительных ответов – в начале и 16 – в итоге). Как показал эксперимент, все вопросы, связанные с нахождением в речи образных выражений, вызвали у них повышенный интерес (5 положительных ответов в начале и 24 – в итоге).

Это позволило сделать определенные выводы о том, насколько развита речь учащихся, каков их кругозор, и что нового они узнали во время уроков по данной книге. Приведем сводную таблицу результатов исследования.

Как показывают данные по проверке теоретических знаний и практических умений учащихся, в динамике правильных ответов наблюдается тенденция к росту. В большей степени это относится к заданиям, связанным с развитием образного мышления и нахождением в речи образных выражений (76%), знанием литературных имен (80%), упражнениями на создание собственных текстов (52%).

Разработанная система уроков, как показали результаты эксперимента, продемонстрировала, что достигнут ожидаемый результат обучения в единстве познавательного и воспитательного компонентов.

Учащиеся приобрели языковые и культурологические знания, так как познавательная ценность отобранного в соответствии с выделенными критериями дидак-

тического материала достаточно велика; познакомились с именами и фрагментами произведений многих поэтов и писателей, как известными, так и малоизвестными, но внесшими индивидуальный вклад в развитие литературного процесса.

Учащиеся в большей степени овладели навыками самостоятельного и творческого мышления. На уроках давались упражнения на создание собственных тек-

**Табл. 1**

**Сводная таблица результатов констатирующего и итогового эксперимента по проверке теоретических знаний основных тем «Волшебного букваря» и практических умений учащихся в экспериментальном и контрольном классе**

| **Вопросы и задания** | **Результат констатирующего эксперимента в экспериментальном классе. Данные приведены в цифрах и % из расчета, что в классе 25 учащихся** | **Результат эксперимента в контрольном классе** | **Результат итогового эксперимента в экспериментальном классе** |
|---|---|---|---|
| Знакомы ли учащимся имена поэтов и писателей, приводимых в букваре? | 5 положительных ответов (20 %), 0 недостаточно полных (0%), 20 отрицательных (80 %) | 7 положительных ответов (28%), 0 недостаточно полных (0%), 18 отрицательных (72%) | 25 положительных ответов (100 %), 0 недостаточно полных (0%), 0 отрицательных (0 %) |
| Знакомы ли пословицы, поговорки и скороговорки, приведенные в пособии? | 18 положительных ответов (72 %), 6 недостаточно полных (24 %), 1 отрицательный ответ (4 %) | 15 положительных ответов (60%), 7 недостаточно полных (28%), 3 отрицательных ответа (12%) | 25 правильных ответов (100 %), 0 недостаточно полных (0%), 0 отрицательных (0 %) |
| Вопросы, развивающие образное мышление и связанные с нахождением в речи образных выражений | 5 положительных ответа (20 %), 1 недостаточно полный (4 %), 19 отрицательных ответов (76 %) | 4 положительных ответа (16%), 6 недостаточно полных (24%), 15 отрицательных (60%) | 24 положительных ответа (96 %), 1 недостаточно полный (4 %), 0 отрицательных ответов (0 %) |
| Умение пользоваться тропами в речи (сравнениями и эпитетами) | 18 положительных ответов (72 %), 7 недостаточно полных (28 %), 0 отрицательных (0 %) | 16 положительных ответов (64%), 6 недостаточно полных (24%), 3 отрицательных (12%) | 25 правильных ответов (100 %), 0 недостаточно полных (0%), 0 отрицательных (0 %) |
| Знание архаизмов и умение использовать их в речи | 6 положительных ответов (24 %), 17 недостаточно полных (68 %), 2 отрицательных (8 %) | 8 положительных ответа (32%), 12 недостаточно полных (48%), 5 отрицательных (20%) | 16 положительных ответов (64 %), 9 недостаточно полных (36 %), 0 отрицательных (0 %) |

стов, например, при описании картинки, создании словесного портрета и т. д.

Процесс обучения в первую очередь связан с воспитательным компонентом, в большей степени это относится к урокам по русскому языку и литературе, воспитывающим в человеке такие ценные духовные качества, как гражданственность и патриотизм, любовь к отечественной культуре, уважение народных традиций и традиций других народов, гуманизм и милосердие.

Эффективность подобного обучения признана учителями. Принято во внимание проявление положительной реакции самих учащихся на процесс обучения и **усиление мотивации к обучению**, так как мотивация, являясь положительной реакцией учащихся на процесс обучения, его комфортным самочувствием во время уроков и желанием совершенствовать свои познания в дальнейшем – один из основных показателей качества обучения.

Меняющаяся реальность побуждает

**Табл. 2**

**Сводная таблица результатов экспериментального исследования по проверке теоретических знаний основных тем «Волшебного букваря» и практических умений учащихся в начале и конце исследования с указанием эффективности и положительной динамики**

| Вопросы и задания | В начале экспериментального исследования (правильные ответы) | В конце экспериментального исследования (правильные ответы) | Эффективность проведенного эксперимента. Положительная динамика прав. ответов |
|---|---|---|---|
| Знание исторических названий букв русского алфавита | 3 (12%) | 20 (80%) | 17 (68%) |
| Знание пословиц и поговорок, содержащих в своем составе названия старых букв русского алфавита | 0 (0%) | 23 (92%) | 23 (92%) |
| Упражнения на овладение навыками самостоятельного мышления и создание собственных текстов (напр., при описании картинки) | 7 (28%) | 20 (80%) | 13 (52%) |
| Упражнение на нахождение однокоренных слов и выделение в них корня | 8 (32%) | 18 (72%) | 10 (40%) |
| Хотели бы вы в дальнейшем изучать творчество поэтов и писателей, о которых прочитали в букваре? | 12 (48%) | 23 (92%) | 11 (44%) |
| Знакомы ли учащимся имена поэтов и писателей, приводимых в букваре? | 5 (20%) | 25 (100%) | 20 (80%) |
| Знакомы ли пословицы и поговорки, приведенные в пособии? | 18 (72%) | 25 (100%) | 7 (28%) |
| Вопросы, развивающие образное мышление и связанные с нахождением в речи образных выражений | 5 (20%) | 24 (96%) | 19 (76%) |
| Умение пользоваться в речи | 18 (72%) | 25 (100%) | 7 (28%) |

лингвистов, педагогов и методистов по-новому взглянуть на проблемы, связанные с развитием речи и речевой культуры. Авторские учебно-методические пособия по развитию речи нового поколения, в том числе и авторские, призваны выполнять эти задачи, так как социальная значимость проблематики, важность повышения речевой грамотности и речевой культуры современных учащихся является актуальной.

## *ПРИМЕЧАНИЯ*

1. Аврорин, В. А. Проблемы изучения функциональной стороны языка (к вопросу о предмете социолингвистики) / В. А. Аврорин. – Л.: Наука, Ленингр. отд., 1975. – 276 с.

2. Буслаев, Ф. И. О преподавании отечественного языка / Ф. И. Буслаев. – Л.: Учпедгиз, 1959. – 386 с.

3. Выготский, Л. С. Мышление и речь / Л. С. Выготский. – М.: Лабиринт, 2007. – 352 с.

4. Ладыженская, Т. А. Методика развития речи на уроках русского языка / Т. А. Ладыженская [и др.]. – 2-е изд., испр. и доп. – М.: Просвещение, 1991. – С. 4–17.

5. Лазарева, В. А. Методические рекомендации к учебнику «Литературное чтение» для второго класса / В. А. Лазарева. – М.: Институт инноваций в образовании имени Л. В. Занкова, 2002. – 64 с.

6. Леонтьев, А. А. Функции и формы речи / А. А. Леонтьев // Основы теории речевой деятельности / Отв. ред. А. А. Леонтьев. – М.: Наука, 1974. – С. 5–17.

7. Львов, М. Р. Словарь-справочник по методике русского языка: Учеб. пособие. для студентов пед. ин-тов по спец. № 2101 «Рус. яз и лит.» / М. Р. Львов. – М.: Просвещение, 1988. – 240 с.

8. Пленкин, Н. А. Умение создавать текст / Н. А. Пленкин // Русский язык в школе. – 1981. – № 5. – С. 13 – 16.

9. Розенталь, Д. Э. Словарь-справочник лингвистических терминов. Пособие для учителей. Изд. 2-е, испр. и доп. / Д. Э. Розенталь, М. А. Теленкова. – М.: Просвещение, 1976. – 543 с.

10. Сильченкова, Л. С. Языковые закономерности и принципы как основа обучения русской грамоте: Автореф. дисс. … д-ра пед. наук / Л. С. Сильченкова. – М., 2007. – 44 с.

11. Срезневский, И. И. Об изучении родного языка вообще и особенно в детском возрасте / И. И. Срезневский. – СПб., 1899. – 185 с.

12. Торопцев, И. С. Язык и речь / И. С. Торопцев. – Воронеж: Изд-во Воронежск. ун-та, 1985. – 200 с.

13. Ушинский, К. Д. Педагогические сочинения / Сост. С. Ф. Егоров: В 6 тт. / К. Д. Ушинский. – М.: Педагогика, 1989.

14. Федоренко, Л. П. Принципы и методы обучения русскому языку / Л. П. Федоренко. – М.: Просвещение, 1964. – 212 с.

15. Щерба, Л. В. Языковая система и речевая деятельность / Л. В. Щерба. – Л.: Наука, 1974. – 428 с.

**РЯЗАНСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ ИМЕНИ С. А. ЕСЕНИНА**

УДК 37.013
ББК 74.2
Педагогика, теория и методика обучения и воспитания

педагогика

# УМЕНИЯ И НАВЫКИ, ФОРМИРУЕМЫЕ В ПРОЦЕССЕ СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ РЕЧЕВОЙ ТЕХНИКИ НА УРОКАХ РИТОРИКИ

**Т. Ю. Сунько**

***Статья посвящена проблеме формирования слуховых, произносительных умений и навыков, лежащих в основе владения речью. В ней обозначены и обоснованы условия совершенствования техники речи с позиции артикуляционно-произносительной, приведены результаты исследования уровня сформированности умений, связанных с дыханием, голосом, дикцией, правильным использованием интонационных средств выразительности.***

**Ключевые слова**
Риторика, речевая техника, дыхание, голос, дикция, интонация, артикуляционно-произносительные умения

Для того чтобы научить детей общаться и использовать дар слова на уроках риторики, необходимо, прежде всего, обратить внимание на формирование определенных умений в речевой деятельности. Разделяя мнение Н. Е. Богуславской, В. И. Капинос, А. Ю. Купаловой, Т. А. Ладыженской, В. В. Львова, Г. Н. Приступы, Л. П. Федоренко и др. о тесной связи слуховых и произносительных способностей, мы считаем, что процесс совершенствования техники речи с позиции артикуляционно-произносительной основывается на следующих умениях, которые условно подразделяются на две группы: слуховые и артикуляционно-произносительные [1. С. 71]. Отсюда актуальность проводимого исследования определяется недостаточной разработанностью данной проблемы в лингвистической и методической науке и обуславливается необходимостью создания специальной методики работы над техникой речи.

Анализ программ и учебных пособий по риторике, наблюдения за речевой деятельностью школьников дают основания полагать, что работе над техникой речи в школьной практике не уделяется достаточного внимания, речевая техника детей в большинстве случаев не совершенствуется. В настоящее время учебно-методических пособий по технике речи для начальной школы явно недостаточно. Это снижает качество знаний, затрудняет формирование слуховых, артикуляционно-произносительных умений и групп навыков, составляющих владение речью.

Цель настоящего исследования заключается в определении уровня сформированности умений, связанных с дыханием, голосом, дикцией, правильным использованием интонационных средств выразительности в начале данного исследования и в конце, после систематического обучения в соответствии с разработанной нами методикой работы над техникой речи на

уроках риторики.

Поставленная цель исследования предполагала решение следующих основных задач: 1) формировать правильное произвольное дыхание во время речи и чтения; 2) развивать в голосе высоту, длительность, гибкость; 3) формировать ясность и чистоту произнесения всех звуков русского языка; 4) научить различать элементы интонации звучащей речи: логическое ударение, паузы, темп, ритм речи; 5) формировать и развивать речевой слух учащихся; 6) воспитывать внимание к звучащей речи.

Эффективность формирования слуховых и артикуляционно-произносительных умений определяется рядом методических условий, основными из них являются: а) обучение на основе усвоения определённого объёма теоретических знаний, адаптированных для восприятия школьников (основные понятия о дыхании, голосе, дикции и др.); б) совершенствование техники речи учащихся должно проводиться с помощью системы упражнений, включающей аналитические (подготовительные и иллюстративные), аналитико-синтетические (закрепительные), синтетические (повторительно-обобщающие и творческие) упражнения (по Г. Н. Приступе) [2]; в) проведение упражнений на новом дидактическом материале, отобранном с учётом обозначенных нами критериев (физическое развитие органов речи, постепенное наращивание трудностей в обучении и др.).

Теоретическую основу исследования составляют труды учёных в области лингвистики (Р. И. Аванесова, В. В. Виноградова, Б. Н. Головина, В. Г. Костомарова, С. И. Ожегова, В. М. Панова, А. А. Реформатского, Л. И. Скворцова, Л. В. Щербы и др.); психологические, психолингвистические, физиологические основы работы над техникой речи, определены в свете теории речевой деятельности (Л. С. Выготский, А. Н. Гвоздев, Н. И. Жинкин, И. А. Зимняя, А. А. Леонтьев, А. Н. Леонтьев, А. А. Люблинская, И. П. Павлов, З. М. Панибратцева, И. М. Сеченов и др.).

В рамках нашего исследования выделены основные группы умений: 1) умение произносить ударные и безударные слоги (данное действие подготавливает речевой аппарат для выделения логического ударения и перечислительной интонации в предложении); 2) умение четко и внятно произносить отдельные слова, различные фразы на одном речевом дыхании; 3) умение правильно использовать силу, высоту своего голоса, а также интонационные средства выразительности; 4) умение анализировать и оценивать говоримую речь в конкретной обстановке общения с точки зрения техники речи. Все умения опираются на группы навыков (*физические* (мускульные): артикуляционные, интонационные и *интеллектуальные*) [3. С.11-12].

С целью полноценного овладения учащимися известными знаниями, умениями и навыками, опираясь на классификацию Л. П. Федоренко [3. С. 73], выделены две группы дидактического материала, используемого на уроках риторики: 1) теоретический материал (правила, определения, памятки, схемы орфоэпического анализа слов); 2) практический материал (фрагменты образцовой речи, карточки с заданиями).

В связи с анализом учебных книг и методической литературы по риторике, рекомендациями лингвистов и методистов, а также основываясь на наблюдениях за процессом обучения, в качестве основных *критериев* отбора дидактического материала определяем постепенное наращивание трудности в обучении; учёт типичных ошибок в устной речи учащихся; физическое развитие органов речи; доступность дидактического материала с точки зрения понимания школьников; последовательность обновления дидактического материала; связь с темами и разделами начального курса риторики; когнитивность материала для работы над техникой речи; образовательно-воспитательная ценность.

Основываясь на общедидактических принципах, выведенных из психологии усвоения знаний, таких, как научность, систе-

матичность, наглядность, сознательность, прочность и др., процесс совершенствования техники речи на уроках риторики необходимо осуществлять различными методами и приёмами. Целесообразно использовать методы практические, теоретические, теоретико-практические (по Л. П. Федоренко) [4] в единстве. К числу *практических* относим такие методы и приёмы, как наблюдение за речью дикторов, учителей, актёров и др., работа со справочными пособиями, артикуляционная и дыхательная разминка, выступление с собственными высказываниями и др. Примером *теоретических* методов и приёмов являются следующие: наблюдение, выведение правила, рассказ учителя, беседа и др. В качестве *теоретико-практических* мы выделяем такие методы и приёмы, как составление схем и таблиц, анализ выступления одноклассников, составление памяток, анализ текстов и др.

При создании системы упражнений была использована последовательность и типология, предложенная Г. Н. Приступой. При этом по характеру мыслительной деятельности учащихся выделено три типа упражнений: аналитические, аналитико-синтетические и синтетические. В своем исследовании к аналитическим относим подготовительные и иллюстративные упражнения, направленные на развитие речевого слуха; к аналитико-синтетическим – закрепительные упражнения, направленные на развитие произносительной культуры; к синтетическим – повторительно-обобщающие упражнения, направленные на формирование интонационной выразительности и анализ устной речи с произносительной стороны.

В экспериментальном обучении 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.

Из сопоставительного анализа результатов в начале данного исследования и в конце, после систематического обучения в соответствии с разработанной нами методикой работы над техникой речи на уроках риторики, следует, что уровень сформированности умений распределять дыхание, говорить на выдохе в результате экспериментального обучения повысился в среднем на 12%; уровень сформированности умений, связанных с силой, высотой голоса, – на 30%; уровень сформированности умений, связанных с чёткостью, внятностью, чистотой произнесения, – на 55,1%; уровень сформированности умений, связанных с правильным использованием интонационных средств выразительности, – на 14%.

Итак, проводя целенаправленную, последовательную работу по формированию навыков, составляющих владение речью, применяя различные типы упражнений для закрепления артикуляционно-произносительных и слуховых умений, используя теоретический и практический дидактический материал, мы достигли некоторых результатов в совершенствовании техники речи при правильном использовании интонационных средств выразительности, повысили уровень произносительно-слуховой культуры школьников.

## ***ПРИМЕЧАНИЯ***

1. Методика развития речи на уроках русского языка: Кн. для учителя / Н. Е. Богуславская, В. И. Капинос, А. Ю. Купалова и др.; Под ред. Т. А. Ладыженской. – 2-е изд., испр. и доп. – М.: Просвещение, 1991. – 240 с.

2. Приступа, Г. Н. Теория и практика урока русского языка. Часть первая. Принципы и методы обучения. Пособие для студентов педвузов и университетов. – Рязань, 1993. – 80 с.

3. Федоренко, Л. П. Принципы обучения русскому языку. Пособие для учителя. – М.: Просвещение, 1973. – 160 с.

4. Федоренко, Л. П. Принципы и методы обучения русскому языку. – М.: Просвещение, 1974. – 169 с.

**РЯЗАНСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ ИМЕНИ С. А. Есенина**

УДК 37.013
ББК 74.20

педагогика

# ПРОБЛЕМЫ ВОСПИТАНИЯ ЦЕННОСТНЫХ ОРИЕНТАЦИЙ У УЧАЩИХСЯ

**О. А. Шилина**

***Российское общество вступило в новый этап своего развития, связанный со сменой социально-экономических преобразований, изменением ценностных ориентаций, как у старшего поколения, так и у подрастающего. Наблюдается усиление ориентации на материальные ценности, замкнутость на себе и своих проблемах без должной заботы о ценностях духовных. Однако, первые «постперестроечные» девяностые годы показали, насколько необходима определенная система ценностей для общества и государства. Наиболее восприимчивыми к негативным явлениям оказались подростки. Их увлекли низкопробные образцы массовой культуры, криминальные структуры, секты. А ведь именно подростковый возраст является важным в процессе формирования ценностных ориентаций, так как именно в этом возрасте идет интенсивное формирование нравственных понятий, представлений, убеждений, которыми подростки начинают руководствоваться в своем поведении.***

***Анализ современной практики школьного воспитания выявляет необходимость рассмотрения таких проблем как сущность понятия «ценностные ориентации», их место в структуре личности, функции, возрастные особенности, механизмы формирования в процессе обучения.***

***Большим воспитательным потенциалом обладает российское образование в целом и каждый учебный предмет в отдельности. География один из традиционных учебных предметов российской школы. Как учебная дисциплина она обладает уникальными возможностями в воздействии на личность школьника. Географическое содержание располагает многими возможностями для формирования у школьников общечеловеческих ценностей – любви к отчеству, земле, людям, труду, знаниям, система которых определяет позицию человека по отношению к окружающему его миру.***

**Ключевые слова**
Ценности, ценностные ориентации, нравственность, массовая культура, подростковый возраст, духовное богатство, содержание образования, школьный предмет «география»

В последние десятилетия в нашей стране произошли большие перемены, связанные со сменой социально-экономических преобразований в обществе. Поиск новых ценностных приоритетов в жизни общества идёт преимущественно в двух направлениях: по пути возрождения и сохранения традиционных

российских ценностей, направленных на восстановление духовности, и внедрения западных ценностей, ориентированных на материальное благополучие. В то же время глобальные процессы «начинающейся деструкции» (распад гуманитарного знания, дегуманизация общества, деперсонализация личности и пр.), характерные для цивилизованных стран, связаны именно с кризисом ценностей.

Первые «постперестроечные» девяностые годы прошлого столетия с особой остротой показали насколько необходимо для каждого человека, для общества и государства возрождение духовных и нравственных ценностей отечественной культуры, являющихся той основой, опираясь на которую необходимо строить межличностные отношения, отношения внутри государства и с миром в целом. Об этом говорил Святейший Патриарх Московский и всея Руси Алексий II: «От воспитания новых поколений россиян зависит будущее страны – зависит не меньше, чем от политики или экономики. Вот почему создание обновленной системы воспитания должно стать не только государственной, но и общенародной заботой» [1].

Проблема ценностей всегда актуализировалась, её постановка обострялась, приобретала широкое и нравственное значение в сложные переломные эпохи. Именно поэтому Президент РФ Д. А. Медведев в своем послании Собранию РФ большое значение придавал следующим ценностям:

1) «Справедливость – понимаемая как политическое равноправие, … достойное место для каждого человека в обществе и для всей российской нации в системе международных отношений.

2) Свобода – личная, индивидуальная свобода, общая, национальная…

3) Жизнь человека, его благосостояние и достоинство, межнациональный мир, единство разнообразных культур, защита малых народов.

4) Семейные традиции, любовь и верность, забота о младших и старших.

5) Патриотизм, вера в Россию, глубокая привязанность к родному краю, к родной культуре» [3].

О необходимости, важности работы по воспитанию ценностных ориентаций говорят и результаты социологических исследований. Так, на вопрос: «Можно ли поступиться моралью ради того, чтобы разбогатеть?», среди пенсионеров только 21% согласился на то, чтобы их дети поступились моральными принципами ради того, чтобы стать богатыми. А 59% убежденно ответили: пусть их дети будут бедными, но честными. Среди молодежи 28% считают, что моральными принципами ради богатства жертвовать нельзя. А 54% готовы поступиться морально и соображениями нравственности, если это потребуется для собственного обогащения [2].

В кризисные периоды состояния общества подростки оказались самыми социально неустойчивыми, нравственно неподготовленными и не защищенными, они оказались наиболее восприимчивыми к негативным явлениям, которые свойственны обществу потребления, поддались влиянию «рынка», низкопробным образцам массовой культуры, криминальным структурам, деструктивным сектам. В современной России осознается падение нравственности молодежи: философы, социологи, политологи отмечают, что в стране складывается новая морально-нравственная атмосфера, идёт переоценка ценностей.

Не имея положительных образцов массовой культуры, имея перед глазами ложные идеалы подростки утратили внешнюю поддержку школы, молодёжных общественных организаций, спортивных секций и внутреннюю – семьи. Родители в изменившихся социально-экономических условиях вынуждены много работать, в результате чего детям уделяется мало внимания.

А ведь именно подростковый возраст очень важен в процессе формирования

ценностных ориентаций личности. И. С. Кон говорил, что подростковый возраст это переход от детства к взрослости, который предполагает не только физическое созревание, но также приобщение к культуре, овладение определенной системой знаний, норм и навыков, благодаря которым индивид может трудиться, выполнять общественные функции и нести вытекающую отсюда социальную ответственность. Созревание, таким образом, предполагает социализацию и не может осуществляться вне и помимо неё. Поэтому и переходный возраст мыслится уже не только и не столько как фаза развития организма, сколько как этап развития личности, как процесс перехода к самостоятельной и ответственной деятельности взрослого человека [8].

Данный возраст является наиболее острым и сложным периодом социального развития, интенсивного формирования нравственных понятий, представлений, убеждений, нравственных принципов, которыми подростки начинают руководствоваться в своем поведении и которые формируются под влиянием окружающей действительности, в процессе учебно-воспитательной работы школы. В тесной связи с формированием убеждений и мировоззрения складываются и нравственные идеалы подростков, закладываются ценностные ориентации, которые в дальнейшем могут привести как к положительным, так и отрицательным последствиям [5].

Современные подростки испытывают острый кризис в процессе формирования их ценностных ориентаций. Прежде всего, он проявляется в отсутствии у большинства из них базовых ценностей (смысл жизни, понятие о жизни, духовность, патриотизм и многое другое). Поэтому необходимо обеспечить доступ подростка ко всем сферам духовного опыта, чтобы его нежное и восприимчивое сердце научилось отзываться на все ответственное в мире и в людях. Постепенно его душе должны стать доступны: природа в её красоте, величии и целесообразности, искусство, дающее радость, сочувствие всему страдающему, любовь к ближнему, совестный акт, мужество национального героя и творчество национального гения.

И. А. Ильин считал, что «самое важное в воспитании – это духовно пробудить ребенка и указать ему перед лицом грядущих трудностей, а может быть, уже подстерегающих его опасностей и искушений жизни – источник силы и утешения в его собственной душе. Надо воспитать в его душе будущего победителя, который умел бы внутренне уважать самого себя и утверждать свое духовное достоинство и свою свободу – духовную личность, перед которой были бы бессильны все соблазны и искушения современного сатанизма» [6].

Особое значение имеет то, какие ценности формируются у подростков в процессе воспитания. Ценностные ориентации в нравственном воспитании подростков – это целостное бытие человека, это парадигма культуры и образования, которая позволяет «достроить» целостный образ мира, нравственно-духовную личность на основе достижения и реализации её сущностных сил, это последовательное изменение и усвоение системы отношений субъекта к общечеловеческим ценностям через эмоционально-интеллектуальное влияние на психическую сферу личности.

Ценностные ориентации – важнейшая характеристика личности человека, поскольку определяет его отношение к окружающему миру и его поведение. Формирование ценностных ориентаций личности – длительный и сложный процесс. На него оказывают влияние социальная обстановка в мире, стране, регионе, средства массовой информации, ценности малых групп (семья, друзья) и т. д. Термином «ценность» обозначается природное свойство человека в его отношении к

миру, окружающим его людям, к самому себе, в котором присутствует оценка субъекта, проявление избирательности, предпочтения по отношению к другим объектам. Можно сказать, что ценности это идеалы, обращенные в нравственные ориентиры воспитания и обучения. Они определяют то, к чему следует стремиться, относиться с уважением, признанием, почтением, и, в итоге, влияют на поведение человека.

По мнению Б. Т. Лихачева, «… ценности есть духовные и материальные феномены, положительно влияющие и воздействующие на ребенка в силу позитивных объективных общественных условий, обстоятельств, отношений. Ими являются также привносимые в результате активной, субъектно-воспитательной педагогической деятельности воспитателей (родителей и педагогов) общественные ценности, формирующие детскую личность в соответствии с современными представлениями о сущности и назначении человека, делающие её способной адаптироваться в обществе и получать удовлетворение от жизни [4].

Анализ современной практики школьного воспитания выявляет необходимость рассмотрения таких проблем как сущность понятия «ценностные ориентации», их место в структуре личности, функции, возрастные особенности, механизмы формирования в процессе обучения. Однако недостаточно исследований, выявляющих формирование ценностных ориентаций средствами содержания образования.

Следует отметить, что духовное богатство человека определяется не столько его образованностью, сколько воспитанностью у него традиционных для отечественной культуры ценностных ориентаций, однако максимум внимания в образовательном процессе уделяется формированию интеллектуальных способностей.

Об этой ситуации в своих работах говорил К. Д. Ушинский: «Всякая школа, прежде всего, должна показать человеку то, что в нём есть самого драгоценного, заставив его познать себя частицей бессмертного и живым органом мирового, духовного развития человечества. Без этого все фактические познания – иди он даже до глубочайших математических или микроскопических исследований – не только не принесут пользы, но положительный вред самому человеку, хотя, может быть, и сделают его полезной, а иногда и очень вредной машиной в общественном устройстве» [7].

В данном процессе велика роль учебно-воспитательных организаций, представленных в современных условиях учебными заведениями разного типа, так как система российского образования, сохранившая свою жизнестойкость благодаря, прежде всего, гуманистическим ценностям, заложенным в его содержание, продолжает «оставаться на плаву».

Каждый учебный предмет обладает свойственной ему системой ценностей, это свойственно и школьному курсу «география». География – один из традиционных учебных предметов российской школы. Как учебная дисциплина она обладает уникальными возможностями в воздействии на личность школьника. Одной из характерных черт географического содержания является её интегративная направленность, многоаспектность изучаемых проблем. Область географического знания объединяет биологические, геологические, экономические, социальные, политические и другие процессы и явления. Другая черта – это комплексный географический подход при изучении жизнедеятельности общества и его взаимодействия с природой. География обеспечивает формирование у школьников целостных представлений о человеке и окружающем его мире. Важной особенностью этого учебного предмета является его «пространственность», т. е. возможность изучать взаимодействия человека, общества и природы на разных уровнях:

глобальном, региональном, локальном. Эта черта определяет культурологическую направленность географии, воспитание посредством содержания школьного предмета географической и экологической культуры как часть общей культуры (В. П. Максаковский, А. И. Алексеев, И. В. Душина и др.). Огромные воспитательные возможности несет в себе региональное содержание географического образования, учитывающее культурные, природные, хозяйственные особенности конкретной территории. Ценность географии – в ознакомлении и истолковании текущих событий социально-экономического характера, природных отличий и тем самым в создании ценностных отношений. Географическое содержание не бесстрастно. Учащиеся не только усваивают знания и умения, но и с помощью учителя вырабатывают своё отношение к изучаемому материалу.

Географическое содержание располагает многими возможностями для формирования у школьников общечеловеческих ценностей – любви к отчеству, земле, людям, труду, знаниям, система которых определяет позицию человека по отношению к окружающему его миру. Также география раскрывает такие ценности как универсальная ценность природы, многообразие культурных миров.

Таким образом, учебный предмет «География» располагает большими возможностями для формирования ценностных ориентаций, с другой стороны они используются фрагментарно, в отдельных темах.

## *ПРИМЕЧАНИЯ*

1. Святейший Патриарх Московский и всея Руси Алексий II. Выступление на VIII Международных Рождественских Образовательных чтениях в Москве, 2000.

2. Звягинцев А. И закон и духовность // Аргументы и факты. – 2007. – № 8. – С. 12.

3. Из послания Президента Федеральному собранию Российской Федерации // Вечерняя Рязань. – 2008. – 13 ноябр. – №45. – С. 3.

4. Лихачев Б. Т. Введение в теории и историю воспитательных ценностей (теоретико-исторический анализ воспитательных ценностей в России в XIX и XX веках). – Самара: СИУ, 1997.

5. Фильдештейн Д. И. Психология взросления. Структурно-содержательные характеристики процесса развития личности. – М.: Московский психолого-социальный институт, 1999.

6. Ильин И. А. Путь духовного обновления. – М.: Альта-принт, 2006.

7. Ушинский К. Д. Собрание сочинений. Т. 2. – М.: Издательство Академии педагогических наук, 1950.

8. Кон И. С. Психология старшеклассника. – М.: Просвещение, 1982.

РЯЗАНСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ ИМЕНИ С. А. ЕСЕНИНА

УДК 37.013
ББК 74.20

педагогика

# СЕЛЬСКАЯ ШКОЛА И ИНФОРМАЦИОННО-КОММУНИКАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ: СОВРЕМЕННОЕ СОСТОЯНИЕ, ПРОБЛЕМЫ, РЕШЕНИЯ

**А. А. Щевьёв**

***Статья посвящена актуальной проблеме использования и развития информационно-коммуникационных технологий в условиях сельского образовательного учреждения. Автором описывается модель информатизации школы, особенности формирование информационной культуры школьников и педагогов.***

**Ключевые слова**
Сельская школа, информационно-коммуникационные технологии, образовательно-воспитательный процесс, информационная культура

Современное состояние российского общества, кардинальные изменения образовательной парадигмы в нашей стране, более широкое и профессиональное применения различных педагогических технологий, а особенно повсеместное внедрение информационно-коммуникационных технологий в образовательной школьной практике - диктуют необходимость тщательного изучения этих явлений, так как данные обстоятельства приводят к изменениям и в самой внутренней концепции образования.

В современных условиях модернизации образования изучение влияния информационно-коммуникационных технологий на личность, на особенности ее интеллектуального развития, является одной из приоритетных отраслей педагогической науки. В связи с этим, особую значимость приобретает ориентация на образование как на процесс формирования информационной культуры подрастающего поколения. Особенно рельефно и значимо проблема качественного применения и развития информационно-коммуникационных технологий видится в условиях сельской школы. Это обусловлено тем, что сельское образовательное учреждение – совершенно особое образование, которому, к сожалению, не уделяется необходимого внимания. Формирование информационной культуры личности и развитие информационно-коммуникационных технологий в сельской школе выступают как одни из ведущих проблем современного образования. Сельское образовательное учреждение должно выпускать учеников развитых, конкурентоспособных на рынке труда, а это в настоящее время немыслимо без высокой информационной культуры, знаний информационных технологий. Этого можно достигнуть только путем развития таких технологий в сельс-

кой школе, правильной подготовке педагогических кадров.

Проблемы сельской школы в России – это всегда круг интересов небольшого числа заинтересованных людей, которые занимаются ей не из-за научных изысков, а потому что это жизненно необходимо. Существует достаточное количество работ, которые, так или иначе, касаются сельской школы, ее нынешнего состояния, прошлого и будущего. Подробный анализ развития сельской школы региона представлен в работах В. В. Маскина, А. А. Петренко, Т. К. Меркуловой [2], которые раскрывают современные подходы к процессам модернизации учреждений образования на селе. С точки зрения практики интересно методическое пособие М. П. Гурьяновой «Резервы модернизации сельской малочисленной школы России» [1], где обрисованы проблемы модернизации сельской малочисленной школы России, пути их решения, кроме того, представлен обзор иностранных публикаций по данной проблеме. Постоянно появляются статьи в периодической печати, посвященные одной из важнейших на сегодняшний день проблем сельской школы – их закрытии. Например, статьи Е. Комаровой «Раз, два, три, четыре, пять: будем закрывать? Большие проблемы маленьких школ», А. Копыловой «Сохранение сельской школы – основа духовного возрождения села». Публикаций и исследований достаточно, но проблем у школы меньше не становится.

Неверно считать, что сельская школа сама по себе является проблемой российского образования, и, что больнее всего, часто так думают те, от кого судьба образования на селе зависит напрямую.

Проблемы (а их действительно очень много) сельских школ всегда оставались нерешенными, их пытались «залатать», «подремонтировать», но никогда они не решались полностью. Надежда появилась, когда был принят национальный проект «Образование». Внимание власти сначала удивляло, но потом это удивление постепенно переросло в убеждение о том, что сельская школа нужна и востребована. Как показывает опыт, финансовые вливания и неустанная работа педагогических коллективов некоторых школ преобразили их, укрепилась учебно-материальная база. Однако в большинстве школ проблемы остаются до сих пор, а сами образовательные учреждения не видят себя в будущем.

Какие же первостепенные вопросы, на наш взгляд, стоят перед образованием на селе? Перечислим наиболее важные:

– низкая наполняемость классов;

– слабая учебно-материальная база;

– низкая (в большинстве случаев) информационная культура;

– отсутствие комплексного внимания со стороны власти;

– наличие большого количества педагогов, ведущих «не свой» предмет.

Эти пять проблем далеко не единственные, но, как показывает наша работа, наиболее важные.

Низкая наполняемость классов – это реальность не только сельского, но и всего российского образования. Что говорить про село, когда в школах областных центров ликвидируются целые параллели классов. Демографическая проблема для России, для ее образования в настоящее время стоит наиболее остро. Наследие «ужасных» 90-х годов дамокловым мечом висит над нами, о чем говорят и недоборы в ВУЗы, а особенно в СУЗы. Однако, если решить эту проблему, как уже когда-то ее решали с детскими садами, т.е. просто закрыть «нерентабельные» здания, на наш взгляд – антинационально и недопустимо. На данном этапе необходимо терпение, внимание и уважение со стороны власти. Без сомнения, если проводить правильную политику в этом отношении, в будущем проблема исчезнет сама собой.

Вопрос, связанный со слабой учебно-материальной базой сельских школ решается, что не может не радовать. И в будущем, как показывает положительная ди-

намика, этому можно будет уделять точечное внимание, если сейчас данный вопрос решить комплексно и без промедлений, свойственных Министерству образования и науки РФ.

Именно здесь мы сталкиваемся с определением информационной культуры, под которым мы понимаем совокупность качеств, отражающих человеческие знания и представления об информационных процессах в окружающем мире, владение информационными средствами, освоение систем морально-эстических и юридический норм, ценностей, установок, связанных с информационно-коммуникационными средствами, а также владение компьютерной грамотностью. Практика показала, что проблема низкой информационной культуры напрямую связана с проблемой укрепления учебно-материальной базы. Школа на селе, зачастую, единственный «островок» современного информационного развития. У сельских жителей до недавнего времени персональные компьютеры были редкостью, да и сейчас этот процент не высок. Понятие о реальных его возможностях размыты, знания об Интернете отрывочны и часто ошибочны, отсутствует элементарный опыт обращения с цифровыми устройствами современного мира (кроме телевизора, видеомагнитофона, DVD-плеера, фотоаппарата). Здесь школа выступает как инициатор и катализатор развития информационной культуры большинства учеников и сельского социума вообще.

Информационная культура напрямую зависит от того, как применяются в школе информационно-коммуникационные технологии. Они с каждым годом всё шире используются в жизни нашего общества. Теперь уже безоговорочно они проникли во многие сферы, в том числе и образование.

Сейчас почти не осталось школ, не подключенных к Интернету, а в скором времени образовательных учреждений без Всемирной паутины совершенно не останется по одной из двух причин: либо по причине поголовного подключения, либо в связи с ликвидацией школ.

К сожалению, при присоединении к Интернету (как частному проникновению информационно-коммуникационных технологий (далее ИКТ)) Министерство образования и науки РФ не обращает особого внимания на то, что сельская школа – это совершенно особая структура, требующая другого, более тонкого и детального подхода. Ограничиваться двумя-тремя, даже одним десятком брошюр с некоторыми интернет адресами не стоит, хотя на начальном этапе это полезно.

Процессу информатизации обязательно должна сопутствовать информационная культура. Ее формирование – процесс, охватывающий ученический и учительский коллективы. По нашему мнению, даже ликвидация примитивного страха перед компьютером – этап в формировании информационной культуры. Информационная культура играет немаловажную роль именно в сельской школе, т.к. городская школа находится в информационной среде априори. В сельском социуме такой среды просто не может быть. Такую микросреду необходимо формировать именно в школе, то есть, обратить внимание не только на уроки информатики, но и на кружки, факультативы, элективные курсы. Нужно дать возможность и ученикам и, что немаловажно, учителям пользоваться тем, что дает информатизация. Не нужно превращать классы информатики в «комнаты за семью печатями», доступ в которые разрешен только избранным. Необходимо дать полностью использовать образовательный потенциал средств мультимедиа, ограничив, конечно, доступ к нежелательной информации. Если это возможно, в информационное пространство школы необходимо включать и родителей.

Открывая практически полный доступ к электронным ресурсам, необходимо провести тщательную подготовительную

работу с детским и педагогическим коллективами.

Следует отметить, что формирование информационной культуры длительный процесс, который может идти только путем эволюции. Намечая линии такого формирования, нужно помнить, что ведущую роль здесь играет именно информационная микросреда сельской школы, сам подход к решению этой проблемы.

Сельское образовательное учреждение, как особая и совершенно уникальная структура, нуждается в правильном подходе в деле информатизации образования и внедрения информационно-коммуникационных технологий в педагогический процесс. Это разноплановое движение имеет непосредственное отношение к формированию информационной культуры. Как показывает опыт, некоторые этапы такого развития были пройдены сельской школой сравнительно недавно и с разным успехом. Оснащение школы целым комплексом информационно-технических средств и развитие материальной базы информатизации, безусловно, положительны. До этого централизованное поступление компьютеров в сельские школы было только в 2000 году. Такое отставание от реалий современного мира было недопустимым.

На сегодняшний день положение улучшилось, но встают другие, не менее, а может быть и более важные проблемы. Как качественно и в короткие сроки внедрить информационно-коммуникационные технологии в образовательный процесс сельской школы? То есть, не только поставить в классах компьютеры, но и стимулировать учителей к активному их использованию. Объяснить детям, что компьютер нужен не только для игр, но и для плодотворной учебы и дальнейшей работы, а учителям – это не электронная печатающая машинка, а помощник педагога с огромными возможностями. Именно для этого нужно разрабатывать и применять элективные курсы, уделять особое внимание технологиям Интернета, прояснить его отрицательное и положительное влияние. Необходимо и формирование информационного пространства сельской школы, стимулирование творческой работы по применению учителями информационно-коммуникационных технологий.

Однако глобальная компьютеризация современной школы также глобально изменяет не только материально-техническую базу образовательного учреждения, сколько личностные особенности учителя, приемы его работы, всю структуру учебно-воспитательного процесса. Так происходить должно. Учитель не может оставаться равнодушным и не реагировать на прогрессивные изменения. Принято считать, что учителя сельской школы наименее подвержены модернизации процесса обучения. Очень часто сельская школа может адекватно реагировать на изменения. Перед учителем открывается весь спектр информационно-коммуникационных технологий, остается «самая малость» – спроектировать и эффективно применять компьютерные знания на занятиях и во внеклассной деятельности.

Любая, а особенно сельская школа выглядит более привлекательно и современно, если учителя в ней используют ИКТ. Образование XXI века требует присутствия таких технологий в образовательном учреждении. Говоря о некоторых позитивных изменениях, стоит упомянуть о нашумевшей системе поощрения грантами, и о менее нашумевшей, но более действенной системе субвенций (когда выделенные правительством деньги могут тратиться только на информатизацию и только в образовании.

Для успешного овладения целым рядом информационно-коммуникационных технологий, в частности технологиями Интернета, сельской школе нужен опыт. Необходимо обратить внимание на такую проблему, как создания сайта школы. Сама по себе идея сайта очень интересна и позволит активизировать деятель-

ность и педагогического, и ученического коллективов в русле развития ИКТ. Сайт наиболее наглядно и для огромной аудитории представляет школу, тех, кто там работает и учится, освещает многие аспекты деятельности педагогического и детского коллективов. Но обратим особое внимание на то, что сайт городской школы и сайт сельского образовательного учреждения – это далеко не одно и то же. Например, если очень часто в рекомендациях по созданию сайта можно встретить точку зрения, что – школьная страничка в Интернете должна помогать родителям активнее участвовать в жизни школы, то, к сожалению, к сельской школе это не имеет никакого отношения, да и применять такой подход просто не целесообразно. Так как в сельской школе контакт учителей с родителями всегда теснее, чем в городе, им легче просто встретиться, чем использовать какие-то средства коммуникации.

Сайт сельской школы – это культурная страничка из жизни образовательного учреждения и села в целом. Где особое место стоит отвести под информацию об интересных людях села, например, ветеранах войн и труда. Часть сайта нужно отдать выпускникам, историям их жизней, их победам и деятельности на благо родного села. Именно в этом плане сайт сельской школы выступает как своеобразная краеведческая «витрина» населенного пункта. Целесообразно выделять для этого, если не отдельный сайт, то достаточно большое место на официальной web-страничке. В качестве одного из аспектов нашего эксперимента в Коровкинской средней общеобразовательной школе Сапожковского района Рязанской области закончена подготовка так называемого интерактивного краеведческого музея (на базе существующих официального сайта школы и школьного же краеведческого музея).

Планомерное и качественное развитие информационно-коммуникационных технологий в условиях сельской школы подразумевает подготовку и учеников и педагогического коллектива. Элективные курсы помогают сделать ее действенной и не требующей чрезвычайных усилий. Результативность курсов можно оспаривать, но их положительное значение переоценить невозможно.

В начале 2007-2008 учебного года на нашей экспериментальной площадке (Коровкинская средняя общеобразовательная школа Сапожковского района Рязанской области) мы ввели в программу для 10-11 классов в рамках факультатива и в рамках кружка «Электроша» для учеников 7-9 классов элективный курс «Информационные технологии», состоящий из двух частей.

При планировании курса мы учли опыт известной модели базового курса «Информатика и ИКТ» Г. К. Селевко, однако вместо трех основных направлений: мировоззренческого, связанного с формированием представлений о системно-информационном подходе к анализу окружающего мира, о роли информации в управлении, пользовательского, связанного с формированием компьютерной грамотности, подготовкой школьников к практической деятельности и алгоритмического [3, с. 175-178], основное внимание мы уделили первым двум компонентам, так как последний связан со средами программирования.

Так же как и в базовой модели, наш курс имеет сбалансированное содержание, включающее общее представление о современных информационных технологиях с различными их аспектами. Не подвергается сомнению, что освоение учениками информационной культуры и даже простейшее умение работать за компьютером, позволяет им применять и прикладные программы по предметам, использовать компьютер для выполнения различных учебных заданий, приобретать новые умения и навыки [3, с. 175-178].

Особенное и едва ли не важнейшее

значение в преподавании такого курса приобретает практика. Количество практических часов подавляющее (более 60%), т. к. это позволит учащимся не только более детально познакомиться с исследуемой проблемой, преодолеть барьер «общения» с компьютером, но и не бояться провести простейший ремонт или подсоединение узлов и периферийных устройств.

Курс позволяет существенно восполнять пробелы и расширять информационную компетенцию учеников. В конечном итоге, задача данного элективного курса сводится к успешной социализации выпускников сельских школ, формированию готовности к работе с современными информационными средствами.

Ученые отмечают, что, используя элективные курсы или же спецсеминары параллельно основному курсу информатики, увлеченные школьники могут существенно повысить уровень своих знаний [3, с. 175-178]. Такие ученики «пригодятся» и самой школе, а ответы на уроках могут стать значительно интереснее, домашняя подготовка действенной и увлекательной.

Конечно, формирование информационной компетенции у учеников и учителей должна проходить не только параллельно, но и с большим опережением у преподавательского состава. На базе экспериментальной площадки Коровкинской средней общеобразовательной школы похожий элективный курс проводится и с преподавателями, так как несистематические занятия, не могут заменить курс с единой концепцией. Особое внимание здесь следует обращать на практически безграничные возможности применения информационно-коммуникационных технологий в воспитательном процессе.

Следовательно, сельской школе необходимы информационно-коммуникационные технологии, что в свою очередь требует повышенного внимания Министерства образования и науки РФ, региональных министерств и управлений по образованию. В том числе направленное на финансирование и укрепление учебно-материальной базы сельских школ на основе современных средств обучения. Все это необходимо для будущего сельского образовательного учреждения, а, следовательно, и села в целом.

## *ПРИМЕЧАНИЯ*

1. Гурьянова М. П. Резервы модернизации сельской малочисленной школы России. – М.: ИСПС РАО, 2004. – 160 с.

2. Маскин В. В., Петренко А. А., Меркулова Т. К. Вариативные модели модернизации сельской школы. – М.: АКТИ, 2005. – 68 с.

3. Селевко Г. К. Энциклопедия образовательных технологий: В 2 т. – Т. 2. – М.: НИИ школьные технологии, 2006. – 816 с.

РЯЗАНСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ ИМЕНИ С. А. ЕСЕНИНА

УДК 911.52
ББК 26.823.1

ГЕОГРАФИЯ

# К ВОПРОСУ О СТРУКТУРЕ МОРФОЛОГИЧЕСКИХ КОМПЛЕКСОВ (на примере региональных морфологических комплексов Рязанской области)

**М. М. Комаров**
**Доктор географических наук В. А. Кривцов**

***Характерный (типический) облик каждого морфологического комплекса определяется его структурой, то есть составом, соотношением площадей, размеров и взаимным расположением морфоэлементов, связанных между собой в процессе их развития.***

**Ключевые слова**
Морфологический комплекс, Рязанская область, структура, рельеф

Слово «структура» прочно вошло в научный язык. Философские энциклопедии дают следующие определения понятию «структура»:

– совокупность устойчивых связей объекта, обеспечивающих сохранение его основных свойств при различных внешних и внутренних изменениях, основная характеристика *системы*, её инвариантный аспект [12];

– совокупность устойчивых связей объекта, обеспечивающих его целостность и тождественность самому себе, то есть сохранение основных свойств при различных внешних и внутренних изменениях [22];

– относительно устойчивое единство элементов, их отношений и целостности объекта; инвариантный аспект системы [21].

В современной науке понятие «структура» обычно соотносится с понятиями «система» и «организация» [22]. Хотя единой точки зрения на соотношение этих понятий нет, в большинстве случаев в качестве наиболее широкого из них рассматривается понятие «системы», характеризующее все множество проявлений некоторого сложного объекта (его элементы, строение, связи, функции и т. д.); «структура» выражает лишь то, что остается устойчивым, относительно неизменным при различных преобразованиях системы; «организация» же включает в себя как структурные, так и динамические характеристики системы, обеспечивающие ее направленное функционирование [22]. Структура есть некоторый аспект системы – единство её элементов, отношений и целостных свойств, выделенных на основе признаков сохранения или инвариантности [21].

Собственно структурный анализ системы начинается с выявления определенного *состава* системы, с исследования ее частей, или элементов, с открытия их неделимости в определенном отношении [21].

Изучением структуры своих объектов занимаются все естественные науки, не является исключением и физическая география. В ландшафтоведении давно и достаточно успешно развивается направление, связанное с изучением морфологической структуры ландшафтов [1, 6, 15]. Согласно работам Н.А. Солнцева и его учеников [15, 1], «... каждый географический ландшафт имеет только ему свойственный набор природных территориальных комплексов (морфологических частей), причем эти части располагаются внутри ландшафта в определенном порядке... В совокупности они образуют определенную структуру (расположение частей), которая называется *морфологической структурой ландшафта*» [1. С. 7.].

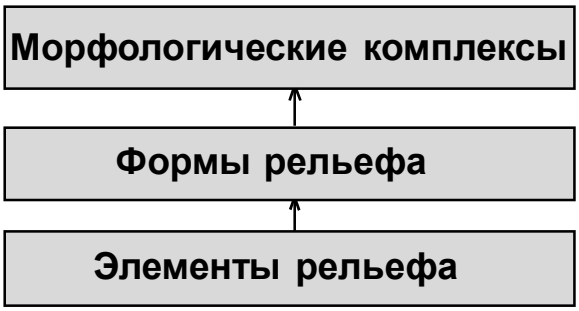
В геоморфологии понятие «структура» изначально употреблялось как понятие о геологической структуре (например, в работах В. Дэвиса [4]). Позднее появилось понятие «морфоструктура», которое было предложено И. П. Герасимовым для обозначения генетической категории рельефа, созданной под ведущим воздействием эндогенных процессов, т.е. тектонической структуры [2, 3]. После этого стало ясно, что понятие «структура» в геоморфологии следует использовать в более широком смысле, как понятие о структуре рельефа – «о геоморфологической структуре, различаемой по сложившимся морфологическим (физиономическим) признакам, а также по ее происхождению и возрасту» [19. С. 180].

А. И. Спиридонов пишет: «На мой взгляд, геоморфологическая структура – это именно структура рельефа. Поскольку рельеф может характеризоваться по разным, в частности по внешним (физиономическим признакам, можно говорить об орографической структуре, или об орографических структурных элементах. Однако если речь идет о геоморфологической структуре, то при этом должны приниматься во внимание все основные геоморфологические признаки: физиономические (морфографические, морфометрические), генетические, возрастные, закономерности группировки и распространения элементов и форм рельефа разного порядка, происхождения и возраста. Следовательно, вполне правомерно говорить не только о геоморфологической структуре, обусловленной структурой земной коры, но и о структуре экзогенного рельефа, например о гляциодинамически обусловленной структуре ледникового рельефа, о гидродинамически обусловленной структуре флювиального рельефа и т. п., о сложных геоморфологических структурах, обусловленных взаимодействием и эндогенных, и экзогенных факторов… Поэтому вполне допустимо оформление в будущем структурной геоморфологии как нового направления, осуществляющего структурный анализ рельефа в полном объёме, а не только в соответствии с геологической структурой» [18. С. 39].

«Познание геоморфологической структуры начинается с изучения ее морфологических признаков. По аналогии со структурной геологической картой, на которой геологическая структура изображается при помощи стратоизогипс, наглядное представление о морфологической структуре рельефа, о его орографической структуре дает карта поля высот земной поверхности, изображаемого системой горизонталей. Эта карта позволяет выделить составные структурные части рельефа, к которым в порядке усложнения относятся элементы рельефа (точечные, линейные, поверхностные), простые и сложные формы рельефа и закономерные группировки взаимосвязанных элементов и форм» [19, С. 181].

А. И. Спиридонов пишет, что разоб-

раться во всем сложном многообразии рельефа можно только разложив его на ряд все более дробных составных частей, для которых легко подобрать простую физиономическую характеристику и аппроксимирующую геометрическую фигуру [16]. В соответствии с представлениями разных авторов о рельефе земной поверхности [5, 13, 14, 16, 17], состав рельефа можно выразить следующей схемой:




По Ю. К. Ефремову, «*элементами рельефа* называются отдельные геометрические точки, линии и поверхности, ограничивающие формы рельефа; это простейшие и неделимые составные части рельефа, присущие формам любого происхождения и создающие каркас всякого рельефа» [5. С. 11]. «Формами рельефа называются отдельные геометрические тела, слагающие рельеф и имеющие определенный объем (считая над или под условной уровневой поверхностью)» [5. С. 11]. С точки зрения геометрии эти определения можно считать универсальными. Однако сразу возникает проблема *неделимости элементов рельефа*, которая связана с тем, что формы рельефа не являются геометрическими фигурами. Суть проблемы становится ясной при рассмотрении фотографии (рис. 1). На фотографии представлен простейший морфологический комплекс, образованный «муравьиными кочками». Если рассматривать в качестве основных форм рельефа 1) кочки и 2) пространство между кочками, то сразу возникает целый



**Рис. 1.** ***Простейший морфологический комплекс***

ряд вопросов:

1. Следует ли выделять в пределах этих форм элементы или рассматривать их как простые формы и сразу аппроксимировать геометрическими фигурами (например, кочки, как шаровые сегменты, конусы и т.п.), или же рассматривать их как точечные элементы и описывать густотой точек?

2. Рассматривать пространство между кочками как одну форму рельефа или же разделить его на ряд форм?

3. Какой минимальный размер имеют формы рельефа?

4. Является ли это сочетание муравейников морфологическим комплексом?

Ответы на эти вопросы принципиально важны, так как сочетания более крупных форм рельефа являются более сложными образованиями.

1. Если рассматривать любую кочку ближе, то оказывается, что ее поверхность далеко не идеальна и состоит из еще более мелких форм (размером несколько сантиметров), которые также состоят из еще более мелких форм (размеров несколько миллиметров), следовательно, можно рассматривать каждую кочку не только как сложную форму, но и как сочетание форм. 2. Пространство между кочками не является идеально ровным и его также можно рассматривать как сочетание форм. 3. В качестве минимальных по размеру форм рельефа обычно называют *наноформы*, к которым относятся: луговые кочки, сурчины, мелкие эрозионные бороздки, знаки ряби на морском дне или на поверхности эоловых форм рельефа [11]. Однако даже эти приведенные в качестве примеров формы нередко различаются по величине более чем на порядок и, как правило, не являются простейшими, далее не делимыми, образованиями. 4. Изображенный на фотографии участок земной поверхности можно рассматривать и как морфологический комплекс наноформ, и как форму рельефа (часть формы) – междуречье, и как элемент рельефа (часть элемента) – придолинный пологонаклонный участок междуречья.

Из отмеченного выше следует, что принципиальных различий между элементами и формами рельефа нет. Нередко один и тот же участок земной поверхности можно рассматривать и как элемент какой-либо более крупной формы, и как форму рельефа, и как морфологический комплекс более мелких форм. Все зависит от воли исследователя и определяется целями и задачами исследования.

В геоморфологической литературе нет однозначного определения понятия «структура» и методов ее изучения. Это связано со сложностью рельефа земной поверхности как объекта исследования.

Нами ранее [8] понятие *структура* определялось и как взаимное расположение, и как пространственно-временная организация связанных между собой в процессе их развития морфоэлементов. Под *морфоэлементами* мы понимали основные морфологически обособленные составляющие рельефа – комплексы форм и формы рельефа. Морфоэлементы подразделялись на сложные (междуречья, долины, балки) и простые, которые являются их составными частями (плоские и пологонаклонные поверхности в пределах междуречий, поверхности пойм, террас, террасоувалов и склонов в пределах долин, поверхности днищ и склонов балок). Однако легко убедиться в том, что эти простые морфоэлементы не являются *совсем простыми* образованиями. Например, любой участок сегментно-гривистой поймы реки Оки можно рассматривать и как комплекс форм – грив и межгривных ложбин, и как часть формы рельефа – долины реки Оки, и как часть элемента рельефа – поймы долины реки Оки. Однако размеры Рязанской области (39,6 тыс. кмI) структуру рельефа которой мы изучали, не позволяли далее детализировать выделенные простые морфоэле-

менты, то есть выделение таких элементарных единиц было оправдано целями исследования.

В литературе используются и другие по размеру и содержанию элементарные морфологические единицы (морфоэлементы,

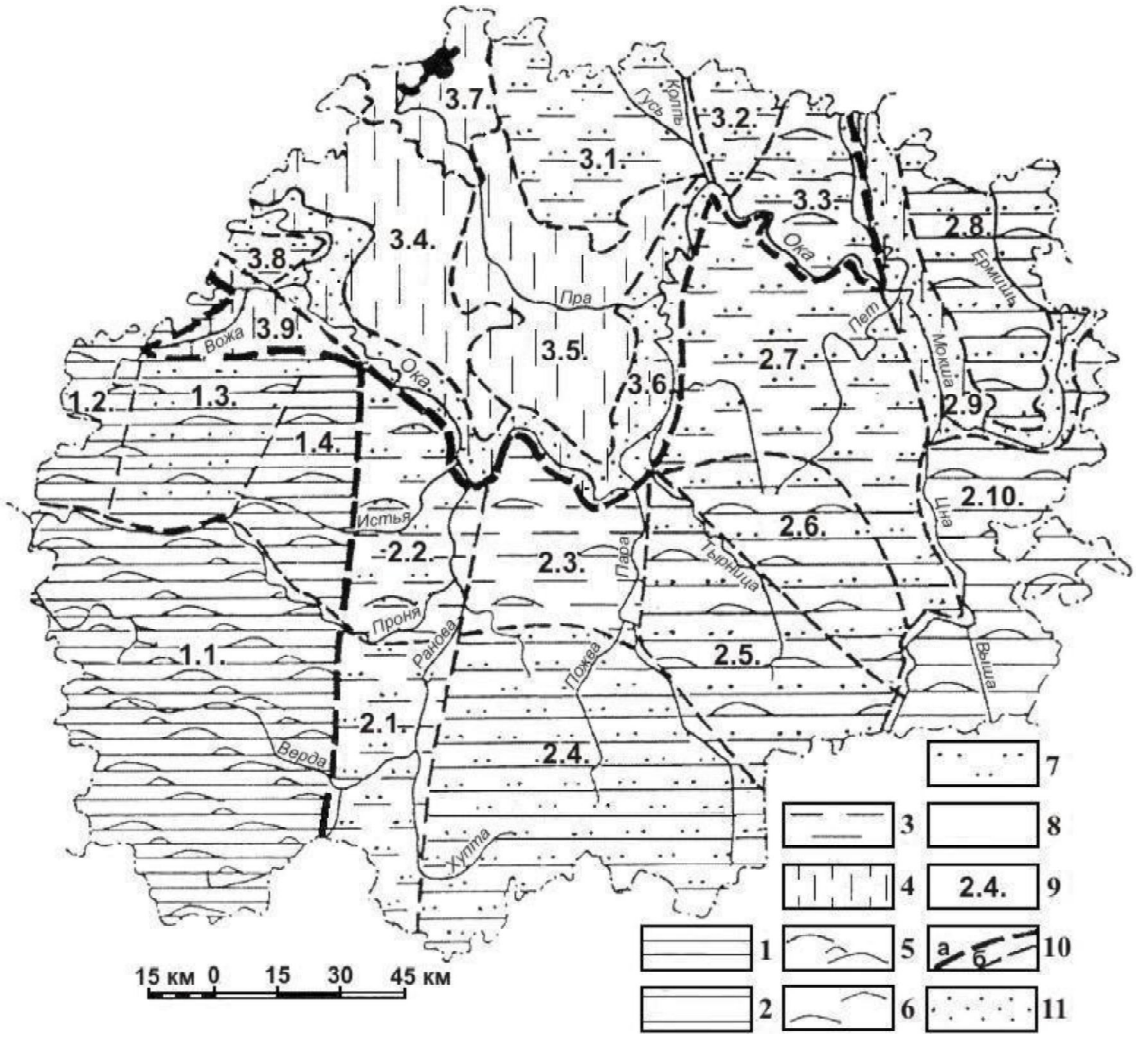



Рис. 1. Региональные морфологические комплексы на территории *Рязанской области по В.А. Кривцову* [7]

1 – возвышенные равнины, 2 – средневысотные равнины, 3 – сниженные равнины и плато, 4 – низины, 5 – холмисто-увалистые, 6 – пологоувалистые, 7 – плосковолнистые, 8 – плоские, 9 – номера морфологических комплексов, 10 – границы региональных морфологических комплексов: а) основных, б) малых, 11 – поймы рек.

**Основные РМК:** 1 – Рязанско-Пронско-Донской, 2 – Окско-Донской, 3 – Мещерский.

**Малые РМК:** 1.1. Пронско-Донской, 1.2. Михайлово-Зарайский, 1.3. Михайлово-Рязанский, 1.4. Пронско-Рязанский, 2.1. Раново-Пронский, 2.2. Нижнепронский, 2.3. Пара-Пронский, 2.4. Хупта-Пара-Воронежский, 2.5. Пара-Цнинский, 2.6. Тырницко-Цнинский, 2.7. Окско-Цнинский, 2.8. Ермишинский, 2.9. Окско-Мокшинский, 2.10. Цнинско-Мокшинский, 3.1. Тумско-Куршинский, 3.2. Сынтульский, 3.3. Ковров-Касимовский, 3.4. Приокский, 3.5. Пранско-Приокский, 3.6. Окский, 3.7. Клепиковское позерье, 3.8. Константиновский, 3.9. Вожский.

элементы рельефа и т.п.) [5, 10, 13, 14, 16, 20], выделение которых также оправдываются целями исследований. Достаточно подробный обзор элементарных морфологических единиц приведен в статье Д. А. Тимофеева [20]. Он под *элементарной морфологической единицей* (ЭМЕ) предлагает понимать «наименьшие по площади, как правило, более неделимые участки поверхности, единые по уклону, морфологии и экспозиции и отделенные от смежных ЭМЕ перегибами» [20, С. 20].

На данном этапе мы разделяем представление о *структуре* как о современной пространственной характеристике объекта, входящей в более сложное понятие *организация* (организованность), включающей и пространственные (структурные), и временные (динамические) свойства объекта. В соответствии с этим мы применительно к рельефу предлагаем следующее определение понятия ***«структура рельефа» – это состав, соотношение площадей, размеров и взаимное расположение морфоэлементов, связанных между собой в процессе их развития. Морфоэлемент – морфологически и (или) генетически обособленная составная часть рельефа.*** Содержание понятия «морфоэлемент» определяется исследователем в соответствии с целями и задачами исследования.

В 1998 г. В. А. Кривцовым [7] в пределах Рязанской области был выделен ряд относительно обособленных участков с характерным для каждого из них внешним обликом – региональных морфологических комплексов (РМК) разного ранга (Рис. 1).

По определению В. А. Кривцова [7], ***региональный морфологический комплекс*** – это территориально целостное, исторически сложившиеся сочетание форм рельефа характерного внешнего облика, созданное соответствующими экзогенными рельефообразующими процессами в пределах определенной морфоструктуры и сохраняющее в той или иной мере черты, унаследованные от реликтовых морфологических комплексов.

Как показывают выполненные ранее В. А. Кривцовым и А. В. Водорезовым [7, 9] геоморфологические исследования на территории Рязанской области, РМК является наиболее естественным объектом для изучения особенностей рельефа любой территории, так как для понимания специфики ее развития требуется анализ всей совокупности неровностей поверхности и их взаимного расположения. Кроме того, РМК являются основой для комплексного среднемасштабного геоморфологического и физико-географического районирования, а также для составления геоморфологических карт синтетического типа.

Состав и соотношение (доля) площадей, занятых разными морфогенетическими элементами, то есть морфогенетическая структура РМК, определялись по геоморфологической карте Рязанской области масштаба 1:200000, составленной В.А. Кривцовым.

Изучение рельефа (без анализа отложений) на территории Рязанской области позволяет выделить следующие основные морфологические элементы: 1) слабонаклонные поверхности (междуречья и надпойменные террасы); 2) склоны долин, балок и оврагов; 3) днища долин (пойма, включая русла и старицы), 4) днища балок. Состав и соотношение площадей занятых разными морфологическими элементами, в значительной степени определяет морфологический облик РМК.

Доля площади, занятая разными морфологическими элементами, определялась по топографическим картам масштаба 1:50000 – 1:100000 тремя методами: 1) сплошное профилирование, 2) ключевое профилирование, 3) ключевой анализ. При сплошном профилировании территория области покрывалась сплошной сеткой линий-профилей через 20 км. При

**Табл. 1.**

***Доля морфогенетических элементов в пределах РМК на территории Рязанской области***

| Название РМК | Общая площадь | | Поверхности аккумуляции возрастом | | Поверхности аллювиального и озерно-аллювиального генезиса, переработанные последующими субаэральными процессами | | | | | | | | Пойма | | Эрозионно-денудационные (овраги) | | Поверхности аккумуляции неясного возраста | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | | Поверхности аккумуляции переходного возраста | | пойм, вкл. ст. | | I надпойменных (пе | | II надпойменных (ран | | III надпойменных (ме | | террасы | | поверхности надпойменных | | | |
| | км² | % | км² | % | км² | % | км² | % | км² | % | км² | % | км² | % | км² | % | км² | % |
| **1. Среднерусский** | **7197** | **89,1** | **1,0** | **2,8** | **1,4** | **0,7** | **0,2** | **0,7** | **0,1** | **0,0** | **3,5** | **0,4** | | | | | | |
| 1.1. Пронско-Донской | 4338 | 87,6 | 1,3 | 3,3 | 1,4 | 1,0 | 0,3 | 0,6 | 0,2 | 0,0 | 3,9 | 0,4 | | | | | | |
| 1.2. Михайлово-Зарайский | 795 | 93,9 | 0,0 | 2,0 | 1,1 | 0,3 | 0,0 | 0,0 | 0,0 | 0,0 | 2,5 | 0,2 | | | | | | |
| 1.3. Михайлово-Рязанский | 1059 | 90,9 | 1,3 | 2,2 | 1,4 | 0,6 | 0,2 | 0,5 | 0,0 | 0,0 | 2,7 | 0,3 | | | | | | |
| 1.4. Пронско-Рязанский | 1005 | 89,9 | 0,0 | 1,9 | 1,6 | 0,0 | 0,0 | 2,3 | 0,0 | 0,0 | 3,8 | 0,5 | | | | | | |
| **2. Окско-Донской** | **21864** | **47,3** | **28,4** | **8,9** | **4,7** | **4,6** | **3,3** | **0,2** | **0,1** | **0,7** | **1,6** | **0,2** | | | | | | |
| 2.1. Раново-Пронский | 2229 | 19,3 | 54,7 | 7,8 | 6,5 | 4,0 | 5,8 | 0,0 | 0,0 | 0,0 | 1,6 | 0,3 | | | | | | |
| 2.2. Нижнепронский | 1894 | 73,9 | 0,0 | 7,2 | 4,5 | 5,6 | 6,1 | 0,0 | 0,0 | 0,0 | 2,4 | 0,3 | | | | | | |
| 2.3. Пара-Пронский | 1662 | 67,5 | 8,1 | 7,0 | 2,2 | 5,3 | 7,3 | 0,3 | 0,0 | 0,0 | 2,2 | 0,2 | | | | | | |
| 2.4. Хупта-Пара-Воронежский | 4117 | 77,9 | 10,7 | 3,7 | 2,9 | 2,0 | 1,2 | 0,3 | 0,2 | 0,0 | 0,8 | 0,3 | | | | | | |
| 2.5. Пара-Цнинский | 2195 | 83,1 | 7,0 | 2,7 | 2,0 | 3,2 | 0,0 | 0,0 | 0,0 | 0,1 | 1,5 | 0,3 | | | | | | |
| 2.6. Тырницко-Цнинский | 1279 | 82,9 | 10,0 | 0,8 | 0,8 | 3,4 | 0,0 | 0,0 | 0,0 | 0,0 | 1,8 | 0,3 | | | | | | |
| 2.7. Окско-Цнинский | 3385 | 28,5 | 59,4 | 1,4 | 3,6 | 2,8 | 0,0 | 0,7 | 0,4 | 0,1 | 2,8 | 0,2 | | | | | | |
| 2.8. Ермишинский | 1856 | 16,0 | 53,2 | 2,1 | 11,3 | 7,5 | 5,0 | 0,0 | 0,0 | 3,6 | 1,1 | 0,2 | | | | | | |
| 2.9. Окско-Мокшинский | 950 | 0,0 | 0,0 | 92,3 | 4,0 | 1,2 | 0,0 | 0,0 | 0,0 | 2,5 | 0,1 | 0,0 | | | | | | |
| 2.10. Цнинско-Мокшинский | 2297 | 1,7 | 49,9 | 14,4 | 9,4 | 12,4 | 8,9 | 0,0 | 0,0 | 2,5 | 0,7 | 0,1 | | | | | | |
| **3. Мещерский** | **10525** | **7,3** | **13,2** | **20,7** | **8,5** | **27,3** | **11,5** | **0,2** | **2,5** | **7,7** | **0,9** | **0,0** | | | | | | |
| 3.1. Тумско-Куршинский | 2090 | 0,0 | 28,3 | 3,4 | 7,5 | 25,8 | 30,2 | 0,0 | 0,0 | 4,8 | 0,0 | 0,0 | | | | | | |
| 3.2. Сынтульский | 503 | 6,2 | 73,0 | 6,1 | 1,8 | 0,0 | 0,0 | 4,3 | 0,0 | 7,0 | 1,6 | 0,1 | | | | | | |
| 3.3. Ковров-Касимовский | 888 | 61,7 | 10,9 | 15,0 | 3,5 | 0,0 | 1,0 | 0,0 | 0,0 | 0,2 | 7,4 | 0,3 | | | | | | |
| 3.4. Приокский | 1793 | 0,0 | 0,0 | 0,2 | 10,0 | 49,6 | 19,1 | 0,0 | 0,0 | 21,0 | 0,0 | 0,0 | | | | | | |
| 3.5. Пранско-Приокский | 2275 | 0,0 | 0,0 | 4,5 | 18,7 | 59,2 | 7,9 | 0,0 | 0,0 | 9,8 | 0,0 | 0,0 | | | | | | |
| 3.6. Окский | 1854 | 0,0 | 0,0 | 96,5 | 1,1 | 0,0 | 0,0 | 0,0 | 0,0 | 2,3 | 0,0 | 0,0 | | | | | | |
| 3.7. Клепиковское поозерье | 335 | 0,0 | 0,0 | 0,0 | 0,0 | 0,0 | 0,0 | 0,0 | 79,1 | 10,5 | 0,0 | 0,0 | | | | | | |
| 3.8. Константиновский | 201 | 81,6 | 0,0 | 0,4 | 0,8 | 0,9 | 7,8 | 0,0 | 0,0 | 0,0 | 8,0 | 0,4 | | | | | | |
| 3.9. Вожский | 586 | 5,1 | 56,3 | 8,0 | 13,0 | 16,7 | 0,0 | 0,0 | 0,0 | 0,0 | 0,8 | 0,1 | | | | | | |

Примечание:
площади пойм и надпойменных террас даны в таблице без учета площади, занятой торфяниками

ключевом профилировании профили проводились только через характерные участки РМК. Доля площади, занятой поверхностями разной крутизны, находилась как отношение длины участков с определенным наклоном на профилях к суммарной длине профилей в пределах РМК. При ключевом анализе доля площади, занятой поверхностями разной крутизны на ключевых участках находилась с помощью пакета программ ГИС «Карта – 2005» (версия 9.15).

Полученные данные (Табл. 1-2) показывают, что для каждого основного и малого РМК характерно свое сочетание морфогенетических и морфологических элементов – то есть своя структура, которая и определяет характерный (типический)

**Табл. 2.**

***Доля морфологических элементов в пределах РМК на территории Рязанской области***

| Название РМК | Поверхности междуречий и надпойменных террас | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | Пло (1–0 | Поч (1–1 | Пол (2–4 | Пол (4–6 | Сла (6–9 | Пок (1–8 | Скл б | Дни в | Дн ок |
| | % | % | % | % | % | % | % | % | % |
| **1. Среднерусский** | **4,0** | **23,3** | **41,2** | **20,5** | **3,4** | **0,6** | **2,0** | **3,9** | **1,0** |
| 1.1. Пронско-Донской | 5,8 | 18,2 | 38,7 | 23,8 | 3,7 | 0,7 | 2,1 | 5,9 | 1,0 |
| 1.2. Михайлово-Зарайский | 0,5 | 32,0 | 44,4 | 13,5 | 2,6 | 0,8 | 1,8 | 3,4 | 1,0 |
| 1.3. Михайлово-Рязанский | 3,5 | 39,8 | 32,0 | 15,0 | 1,4 | 0,9 | 1,2 | 5,1 | 1,0 |
| 1.4. Пронско-Рязанский | 2,8 | 13,9 | 43,5 | 26,1 | 4,3 | 1,2 | 1,4 | 5,7 | 1,0 |
| **2. Окско-Донской** | **31,3** | **30,1** | **17,7** | **6,0** | **1,6** | **0,4** | **1,4** | **10,5** | **0,9** |
| 2.1. Раново-Пронский | 29,6 | 33,9 | 16,8 | 5,9 | 1,3 | 0,2 | 1,3 | 10,0 | 0,9 |
| 2.2. Нижнепронский | 17,6 | 31,3 | 27,0 | 10,1 | 1,3 | 0,5 | 1,3 | 9,9 | 0,9 |
| 2.3. Пара-Пронский | 25,5 | 30,9 | 24,5 | 7,1 | 0,7 | 0,3 | 1,1 | 8,8 | 1,0 |
| 2.4. Хупта-Пара-Воронежский | 38,8 | 28,3 | 18,3 | 5,4 | 1,7 | 0,1 | 1,1 | 5,2 | 1,0 |
| 2.5. Пара-Цнинский | 31,8 | 27,1 | 24,3 | 8,5 | 2,0 | 0,6 | 1,5 | 3,1 | 1,0 |
| 2.6. Тырницко-Цнинский | 28,1 | 26,8 | 27,5 | 8,2 | 2,8 | 0,6 | 1,2 | 3,7 | 1,0 |
| 2.7. Окско-Цнинский | 40,7 | 28,4 | 18,1 | 5,6 | 1,0 | 0,2 | 1,3 | 3,8 | 0,8 |
| 2.8. Ермишинский | 18,7 | 36,6 | 23,3 | 8,8 | 2,0 | 0,5 | 1,3 | 7,8 | 0,9 |
| 2.9. Окско-Мокшинский | 0,0 | 0,0 | 3,8 | 1,2 | 0,1 | 0,1 | 0,4 | 94,4 | 0,0 |
| 2.10. Цнинско-Мокшинский | 26,2 | 21,9 | 23,8 | 7,3 | 1,2 | 0,3 | 1,3 | 17,1 | 0,8 |
| **3. Мещерский** | **59,9** | **13,6** | **6,9** | **2,5** | **0,4** | **0,1** | **0,4** | **16,0** | **0,2** |
| 3.1. Тумско-Куршинский | 75,2 | 13,8 | 5,4 | 1,1 | 0,2 | 0,2 | 0,5 | 3,3 | 0,3 |
| 3.2. Сынтульский | 45,0 | 21,8 | 16,7 | 6,6 | 1,0 | 0,1 | 0,8 | 7,1 | 0,7 |
| 3.3. Ковров-Касимовский | 26,3 | 31,3 | 23,8 | 6,4 | 1,9 | 1,2 | 3,7 | 4,2 | 1,1 |
| 3.4. Приокский | 84,7 | 7,4 | 5,2 | 1,6 | 0,1 | 0,1 | 0,2 | 0,6 | 0,0 |
| 3.5. Иранско-Приокский | 83,1 | 9,1 | 2,1 | 2,0 | 0,1 | 0,1 | 0,4 | 3,0 | 0,0 |
| 3.6. Окский | 0,0 | 0,0 | 1,0 | 0,3 | 0,1 | 0,1 | 0,3 | 98,2 | 0,0 |
| 3.7. Клепиковское поозерье | 66,5 | 4,5 | 5,5 | 3,0 | 0,9 | 0,2 | 0,1 | 19,3 | 0,0 |
| 3.8. Константиновский | 10,2 | 25,6 | 42,9 | 8,6 | 4,1 | 0,9 | 2,3 | 4,3 | 1,0 |
| 3.9. Вожский | 58,6 | 23,2 | 7,0 | 1,8 | 0,2 | 0,1 | 0,6 | 7,6 | 0,8 |

облик каждого РМК.

**Среднерусский РМК** в границах области имеет площадь почти 7,2 тыс. кмI и состоит из четырех малых РМК (рис. 1). Он характеризуется абсолютным преобладанием междуречий (90% от общей площади), которые образованы почти исключительно поверхностями ледниковой аккумуляции днепровского возраста, переработанными последующими субаэральными процессами (табл. 1). Поверхности водно-ледниковой аккумуляции в пределах РМК локальны (1% от общей площади) и встречаются в виде небольших «пятен» площадью 6–27 кмI в Пронско-Донском и Михайлово-Рязанском малых РМК.

На территории Среднерусского РМК преобладают пологие поверхности междуречий, которые занимают более 2/5 от общей площади РМК (табл. 2). Менее распространены субгоризонтальные (почти 1/4 от общей площади) и пологонаклонные (1/5) поверхности. Горизонтальные и субгоризонтальные поверхности тяготеют к приводораздельным частям междуречий, пологонаклонные – к придолинным частям междуречий и надпойменным террасам.

Поверхности аллювиального и озерно-аллювиального генезиса занимают почти 6% от общей площади РМК, их доля меняется от 3,3% в Михайлово-Зарайском малом РМК до 6,8% в Пронско-Донском малом РМК. Более чем 1/3 площади аллювиальных поверхностей (около 150 кмI) приходится на долину реки Прони.

Эрозионно-денудационные поверхности (склоны долин, балок и оврагов с наклоном более 8є) занимают 2% от общей площади РМК. Около 1% от площади РМК приходится на днища балок.

**Окско-Донской РМК** в пределах области имеет площадь почти 21,9 тыс. кмI и состоит из десяти малых РМК. Он характеризуется преобладанием междуречий (76% от общей площади), которые образованы как поверхностями ледниковой аккумуляции (3/5 от общей площади междуречий), так и поверхностями водно-ледниковой аккумуляции (2/5). Поверхности ледниковой аккумуляции, как правило, тяготеют к относительно приподнятым участкам, а поверхности водно-ледниковой аккумуляции – к пониженным участкам. Поверхности ледниковой аккумуляции преобладают в Нижнепронском, Пара-Пронском, Хупта-Пара-Воронежском, Пара-Цнинском и Тырницко-Цнинском малых РМК, поверхности водно-ледниковой аккумуляции – в Раново-Пронском, Окско-Цнинском, Ермишинском и Цнинско-Мокшинском малых РМК.

На территории Окско-Донского РМК преобладают плоские и почти плоские поверхности междуречий, которые занимают более 3/5 от общей площади РМК. Значительную территорию (чуть более 1/6) занимают пологие поверхности междуречий. На территории РМК встречаются обширные плоские поверхности междуречий, практически не затронутые эрозией, получившие названия «плоскоместий». Наиболее распространены «плоскоместья» в южной части РМК, близ Окско-Донского водораздела. Плоские поверхности междуречий нередко осложнены западинами глубиной до 2 м и диаметром от десятков до первых сотен метров.

Поверхности аллювиального и озерно-аллювиального генезиса занимают почти 5 тыс. кмI, то есть почти 22,5% от общей площади РМК, их доля меняется от 5% – в Тырницко-Цнинском малом РМК, до 47,5% – в Цнинско-Мокшинском и даже до 100% – в Окско-Мокшинском малом РМК. В долинах основных водотоков: Оки, Прони, Рановы, Верды, Пары, Мокши, Цны и Выши – присутствуют террасы трех уровней. Первые надпойменные террасы (поздневалдайского возраста) занимают площадь 1080 кмI (4,9% от общей площади РМК), вторые (ранневалдайского возра-

ста) – 1035 км$^2$ (4,7%), третьи (московского возраста) – 712 км$^2$ (3,3%), террасоувалы – 40 км$^2$ (0,2%).

Окско-Донской РМК, по сравнению со Среднерусским, характеризуется меньшей освоенностью междуречий балками и, как следствие, лучшей сохранностью первичных неровностей на поверхностях ледниковой и водно-ледниковой аккумуляции, а также сниженной почти в 1,5 раза долей склонов.

**Мещерский РМК** в границах области имеет площадь чуть более 10,5 тыс. км$^2$ и состоит из девяти малых РМК. Мещерский РМК, по сравнению с другими, характеризуется преобладанием по площади поверхностей аллювиального и озерно-аллювиального генезиса (более 3/4 от общей площади РМК), занимающих сейчас большую часть междуречий, а также повышенной долей пойм и поверхностей биогенной аккумуляции.

Для территории Мещерского РМК характерна ступенчатость (ярусность) поверхности. Надпойменные террасы и поверхности водно-ледниковой аккумуляции образуют плоские ступенчатые междуречья, которые типичны для низменной части Мещеры. Поверхности озерно-аллювиальной аккумуляции на ряде участков осложнены грядами, буграми, западинами, ложбинами расплывчатых очертаний разного генезиса.

Мещерский РМК отличается самой низкой долей склонов долин, балок и оврагов с наклоном более 8є (0,4% от общей площади) и днищ балок (0,2%). Аномально высокую для Мещеры долю имеют склоны крутизной более 8є и днища балок в Ковров-Касимовском и Константиновском малых РМК, что ставит под вопрос обоснованность присоединения этих участков к Мещерскому РМК. Значительный вклад в расчленение территории низменности вносят понижения болот и озер. Наиболее крупные озера – Великое, Великое (к востоку от поселка Криуша), Иванковское, Шагара, Белое, Сокорево и Лебединое – имеют площадь более 1 км$^2$.

Изучение структуры РМК на территории Рязанской области показало, что характерный (типический) облик каждого морфологического комплекса определяется его структурой, то есть составом, соотношением площадей, размеров и взаимным расположением морфоэлементов, связанных между собой в процессе их развития. Наличие очень существенных различий в структуре малых РМК, входящих в состав Мещерского РМК, ставит вопрос о необходимости уточнения границ основных РМК в пределах Рязанской области. Данные о структуре РМК могут стать основой дробного физико-географического районирования территории области.

## *ПРИМЕЧАНИЯ*

1. Анненская Г. Н., Видина А. А., Жучкова В. К. и др. Морфологическая структура географического ландшафта / Под. ред. Н. А. Солнцева. – М.: Изд-во МГУ, 1962. – 54 с.

2. Герасимов И. П. Опыт геоморфологической интерпретации схемы геологического строения СССР // Проблемы физической географии. Вып. 12. – М.-Л.: АН СССР, 1946.

3. Герасимов И. П. Структурные и скульптурные особенности рельефа Казахстана / / Вопросы географии: Сб. 1. – М.: Географгиз, 1946. – С. 63-74.

4. Дэвис В. М. Геоморфологические очерки. – М.: Изд-во ин. лит-ры, 1962.

5. Ефремов Ю. К. Опыт морфографической классификации элементов и простых форм рельефа // Вопросы географии: Сб. 11 – М.: Географгиз, 1949. – С. 109-136.

6. Исаченко А. Г. Ландшафтоведение и физико-географическое районирование. – М.: Высшая школа, 1991. – 368 с.

7. Кривцов В. А. Рельеф Рязанской области (региональный морфологический анализ). – Рязань: Изд-во РГПУ им. С.А. Есенина, 1998. – 195 с.

8. Кривцов В. А. Структура региональных морфологических комплексов на территории Рязанской области // Вопросы региональной физической географии, геоэкологии и методики их преподавания. Сб. научн. тр. / Отв. ред. В. А. Кривцов. – Рязань: Изд-во РГПУ им. С. А. Есенина, 2005. – С. 81-88.

9. Кривцов В. А., Водорезов А. В. Особенности строения и формирования рельефа на территории Рязанской области. – Рязань: Изд-во РГУ им. С. А. Есенина, 2006. – 279 с.

10. Ласточкин А. Н. Рельеф земной поверхности (принципы и методы статической геоморфологии). – Л.: Недра, 1991. – 340 с.

11. Леонтьев О. К., Рычагов Г. И. Общая геоморфология: Учебн. пособ. – М.: Высшая школа, 1979. – 278 с.

12. Новая философская энциклопедия: В 4 т. / Предс. научно-ред. совета В. С. Степин. – М.: Мысль, Т. III. – 2001. – 692 с.

13. Симонов Ю.Г. Морфометрический анализ ральефа. – М.: Изд-во СГУ, Смоленск, 1998. – 272 с.

14. Симонов Ю. Г. Объяснительная морфометрия рельефа. – М.: ГЕОС, 1999. – 263 с.

15. Солнцев Н. А. О морфологии природного географического ландшафта // Вопросы географии: Сб. 16. – М.: Географгиз, 1949. – С. 61-86.

16. Спиридонов А.И. Физиономические черты рельефа как показатель его происхождения и развития // Индикационные географические исследования. – М.: Наука, 1970. – С. 92-104.

17. Спиридонов А.И. Основы общей методики полевых геоморфологических исследований и геоморфологического картографирования. – М.: Высшая школа, 1970. – 456 с.

18. Спиридонов А.И. О содержании геоморфологии: (В продолжение дискуссии) // Геоморфология. – 1979. – № 4. – С. 34-42.

19. Спиридонов А.И. Понятия «структура» и «система» в геоморфологии // Проблемы теоретической геоморфологии. – М.: Наука, 1988. – С. 180-187.

20. Тимофеев Д. А. Элементарные морфологические единицы как объект геоморфологического анализа // Геоморфология. – 1984. – № 1. – С. 19-29.

21. Философская энциклопедия / Гл. ред. Ф. В. Константинов. – М.: Сов. Энциклопедия, 1970. – 740 с.

22. Философский энциклопедический словарь / Гл. редакция: Л. Ф. Ильичев, П. Н. Федосеев, С. М. Ковалев, В. Г. Панов. – М.: Сов. Энциклопедия, 1983. – 840 с.

# К 50-ЛЕТИЮ РОССИЙСКОГО УЧЁНОГО-ПЕНИТЕНЦИАРИСТА НИКОЛАЯ ИВАНОВИЧА МАХИБОРОДЫ

***В апреле 2009 года профессору кафедры социальной психологии и социальной работы Академии права и управления Федеральной службы исполнения наказаний Николаю Ивановичу Махибороде исполнилось 50 лет***



Махиборода Николай Иванович родился 16 апреля 1959 года в селе Наша Нива Чернянского района Белгородской области. В 1982 году окончил Белгородский государственный педагогический институт, факультет иностранных языков, в 1992 году адъюнктуру Рязанской высшей школы МВД России, в 1993 году защитил кандидатскую диссертацию на тему: «Формирование положительных отношений в среде несовершеннолетних осужденных женского пола», в 2000 году окончил докторантуру Академии управления МВД России в Москве. Служил в группе советских войск в Германии в качестве военного переводчика (1982-1983 гг.). Работал практическим психологом, воспитателем (1984-1989 гг.), преподавателем, старшим преподавателем (1992-1993 гг.), заместителем начальника кафедры юридической психологии и педагогики Рязанской высшей школы МВД России (1992-1997 гг.). С 2000 года по настоящее время – профессор кафедры социальной психологии и социальной работы Академии права и управления Федеральной службы исполнения наказаний, полковник. Опубликовал более 150 научных и учебно-методических работ, среди которых три монографии. Работал внештатным корреспондентом, опубликовано более 150 статей, очерков, рассказов в газетах и журналах.

Широка и область научных интересов Н. И. Махибороды. Она охватывает проблему ресоциализации правонарушителей; психолого-педагогические, организационные и правовые аспекты общения сотрудников и осужденных в исправительных учреждениях; проблему оптимизации межличностных отношений в среде несовершеннолетних осужденных; зарубежный опыт деятельности пенитенциарных учреждений в области психолого-педагогической и социальной работы. Основными работами Н. И. Махибороды являются:

1. Сборник задач и упражнений по пенитенциарной педагогике: Учебное пособие для учебных заведений МВД России. Рязань: РВШ МВД РФ, 1993. – 107 с. (в соавторстве).
2. Формирование положительных отношений в среде несовершеннолетних осужденных женского пола: Учебно-методическое пособие. Рязань: РИПЭ МВД РФ, 1996. – 255 с.
3. Педагогическое общение в воспитательных колониях: монография. М.: Академия управления МВД РФ, 2000. – 125 с.
4. Организация социально-педагогической профилактики делинквентного поведения молодежи (на материале США и Англии): монография. – Рязань: Академия права и управления Федеральной службы исполнения наказаний, 2006. – 136 с. (в соавторстве с Кузнецовой И. А.).
5. Социальная работа в уголовно-исполнительной системе: Учеб. пособие – 2-е изд., испр. – Рязань: Академия права и управления Федеральной службы исполнения наказаний, 2006. – 355 с. (в соавторстве).
6. Педагогическое общение в воспитательных колониях (психолого-педагогический, организационный и правовой аспекты): монография. – Рязань: Академия права и уп-

равления Федеральной службы исполнения наказаний, 2007. – 256 с.

Махиборода Н. И. принимает активное участие в международных проектах: в российско-финском проекте «Подготовка социальных работников и психологов для исправительных учреждений России и Финляндии» – 1997-2006 гг., в российско-швейцарском проекте «Подготовка социальных работников для уголовно-исполнительной системы России» – 1997-2008 гг., в подготовке учебного пособия «Социальная работа в Уголовно-исполнительной системе» под патронажем Департамента юстиции и полиции Швейцарской конфедерации – 2005-2006 гг.

За 20 лет работы в ВУЗах увеличилось и количество преподаваемых профессором Махибородой Н. И. предметов: «Юридическая психология», «Социальная психология», «Политическая психология», «Социальная психология педагогического общения», «Основы профессиональной педагогики», «Психология общения», «Психология коммуникации», «Риторика», «Основы аутотренинга», «Основы эмоционально-волевого тренинга», «Профессионально-этические основы социальной работы», «Конфликтология», «Конфликтология в социальной работе», «Прикладная конфликтология», «Социально-прсихологический тренинг разрешения конфликтов», «Психологическая подготовка сотрудников к действиям в экстремальных условиях», «Психология управления», «Психология делового общения», «Методология и методика научных исследований», «Методика исследований в социальной работе» «Пенитенциарная психология», «Пенитенциарная педагогика», «Организация деятельности учреждений и органов, исполняющих уголовное наказание» и др.

В Академии ФСИН России длительное время был куратором школы педагогического мастерства, членом методического и научно-экспертного советов, является председателем предметно-методической секции по социальной психологии.

В качестве профессора Николай Иванович работал в других ВУЗах страны: Рязанский государственный университет имени С. А. Есенина, в Московских ВУЗах: Академический правовой университет при Институте государства и права Российской Академии наук и Государственный университет гуманитарных наук.

В 2003 году выдвигался кандидатом в депутаты Государственной Думы Федерального собрания РФ по Рязанскому избирательному округу № 149.

С детских лет он пишет стихи. В студенческие годы под влиянием творчества Б. Окуджавы, В. Высоцкого, Ю. Визбора, А. Галича появилась первая авторская песня. В настоящее время стихов и песен более 500. Играет на семиструнной гитаре в стиле шестидесятых. В декабре 2007 года увидел свет «БАРДовый альбом» – Антология авторской песни г. Рязани (проект Евгения Сапфирова). В этом альбоме впервые появились авторские песни.

Стихи и рассказы Николая Ивановича публиковались в журналах и газетах: «Российский криминологический взгляд», «Новая газета», «Компас», «Вечерняя Рязань», «Молодежная среда», «Вести», «Рязанский базар», в поэтическом сборнике «Васильки на погонах». В 2007 году была опубликована книга стихов «Россия семиструнная моя».

В 1992 году стал Лауреатом Международного Фестиваля поэзии и авторской песни «Оскольская Лира».

Участник и лауреат других Всероссийских, Всесоюзных и Международных фестивалей художественного творчества, поэзии и авторской песни в городах Москва, Белгород, Старый Оскол, Брянск, Орёл, Казань, Липецк, Рязань, Воронеж, выступал в Литве, Болгарии, Германии и Финляндии.

С 20 марта 2009 года является членом Союза литераторов России.

Женат: жена – учитель, сын – адъюнкт кафедры гражданского права Академии права

и управления ФСИН России, преподаватель Академического правового университета.

Николай Иванович имеет награды, среди которых серебряная медаль «ЗА УКРЕПЛЕНИЕ УГОЛОВНО-ИСПОЛНИТЕЛЬНОЙ СИСТЕМЫ», медаль «ЗА УСЕРДИЕ В СЛУЖБЕ» II степени, медаль «ЗА СЛУЖБУ» I степени, медаль «ЗА СЛУЖБУ» II степени, медаль «ЗА БЕЗУПРЕЧНУЮ СЛУЖБУ» III степени, медаль «В ПАМЯТЬ 125-ЛЕТИЯ УГОЛОВНО-ИСПОЛНИТЕЛЬНОЙ СИСТЕМЫ РОССИИ», ПАМЯТНЫЙ ЗНАК Министерства юстиции России, юбилейный знак «25 ЛЕТ Высшие академические курсы» и другие.

Николай Иванович по-прежнему полон энергии, творческих сил и планов, продолжает плодотворно трудиться на педагогическом поприще, заниматься поэзией, авторской песней и служить Отечеству. Профессор полковник Н. И. Махиборода всегда готов поделиться знаниями и опытом с коллегами и своими учениками. Светлой радости Вам, добрых дел и верных друзей, крепкого здоровья, семейного благополучия, творческого долголетия, талантливых учеников.

Приведём одно из стихотворений Николая Махибороды, которое он написал в 2006 году и посвятил известному барду Митяеву Олегу Григорьевичу:

***Пятидесятилетие***

Пусть наши дети внуков нам растят,
И сколько их еще тех лет и зим?
А мне сегодня ровно 50,
Но я еще и молод и любим.

Я не спешу замаливать грехи,
И, разве, други, с вами станешь старым,
Ведь я по-прежнему пишу стихи
И исполняю песни под гитару.

Служу Отечеству не мало лет.
И, слава Богу, нет сейчас войны.
Я выдаю российский наш секрет,
Большой секрет огромнейшей страны,

Что не спешу замаливать грехи,
И, разве, други, с вами станешь старым,
Ведь я по-прежнему пишу стихи
И исполняю песни под гитару.

Пусть нет и ни кола, и ни двора,
Есть старые и верные друзья,
Есть дождь грибной и в лужах детвора,
Но хватит петь – уже домой пора,

Чтоб не спешить замаливать грехи,
Да разве, други, с вами станешь старым?
Ведь я по-прежнему пишу стихи
И исполняю песни под гитару.

***Редакция «Российского научного журнала»***

# К 60-ЛЕТИЮ РЯЗАНСКОГО АРХЕОЛОГА ВАЛЕНТИНА МАТВЕЕВИЧА БУЛАНКИНА

***В мае 2009 года старшему научному сотруднику отдела археологии ГУК «Центр сохранения объектов культурного наследия» Валентину Матвеевичу Буланкину исполняется 60 лет***

Родился Валентин Матвеевич 9 мая 1949 г. в с. Чучково Чучковского района Рязанской области. В 1955 г. его семья переехала на целину, в то время – в Уральскую ( Западно-Казахстанскую) область Казахской ССР.

В Казахстане Буланкин В. М. в 1955 г. поступил в школу, окончил 11- летнюю школьную программу экстерном в 1965 г.

Позже, в период 1965 – 1969 гг., работал на стройках и в экспедициях в разных частях Советского Союза – от Прибалтики до Восточной Сибири и Средней Азии. В 1969 – 1971 гг. служил в Советской Армии. С 1971г. проживает в г. Рязани.

В 1971 – 1979 гг. работал техником-топографом на изысканиях под новое строительство в Рязанском отделении института «Росгипроводхоз», в это время получил средне -техническое образование топографа-геодезиста.

В 1979 – 1984 гг. работал инженером-геодезистом в системе Рязанского областного управления лесного хозяйства. В период с 1971 по 1984 г. В. М. Буланкин участвует в составе разных экспедиций на обширных территориях Советского Союза – от Восточно-Европейской равнины и Северного Кавказа до арктического побережья – Полярный Урал, Таймыр, низовья р. Лены.

В 1982 – 1987 гг. обучался заочно на историческом факультете Рязанского педагогического института.

В системе министерства культуры РФ работает с 1984 г. В течение 1984-1992 гг. он работал в должности заведующего сектором в Рязанском историко-архитектурном музее-заповеднике, руководил филиалом музея-заповедника, размещавшемся в Солотчинском монастыре в п. Солотча.

С 13 марта 1992 г. В. М. Буланкин работает начальником отдела археологии в недавно созданном Научно-производственном центре по охране памятников истории и культуры Рязанской области. При реорганизации НПЦ в ГУ «Специализированная научно-производственная группа» занимает должность ведущего, а затем – старшего научного сотрудника ГУК «Центр сохранения объектов культурного наследия».

Заниматься археологией Рязанской области В. М. Буланкин начал с 1982 г., а с 1985 г. вся его деятельность неразрывно связана с изучением и сохранением археологического наследия Рязанского края, он становится одним из руководителей и организаторов археологических исследований в регионе. В. М. Буланкин проводит самостоятельные археологические исследования с 1985 г.: организует археологические экспедиции, руководит археологическими разведками, охранно-археологическими работами при строительстве в зонах охраны памятников истории и культуры.

Валентин Матвеевич внес и вносит огромный вклад в изучение и сохранение археологического наследия Рязанской области. Из более чем 2 350 памятников археологии выявленных на территории Рязанской области Валентином Матвеевичем лично открыто более 300 археологических памятников, а ещё более 1 100 было открыто при его непосредственном участии, им же снято около 1 357 топографических планов памятников археологии.

Огромные внимание В. М. Буланкин уделяет изучению и сохранению культурного

слоя средневекового города Переяславля Рязанского (современный г. Рязань), где он проводит стационарные раскопки и многочисленные наблюдения во время земляных работ (более 230 объектов). Результатом таких исследований стал ряд работ по древней истории нашего города.

Диапазон исследований В. М. Буланкина охватывает широкий период от верхнего палеолита (20-25 тысяч лет тому назад) до 17-18 вв. нашей эры, но в последние 10-15 лет основным направлением работы стала эпоха от начала появления в Рязанском крае первых славянских поселенцев в 8-9 вв. до 17-18 вв. нашей эры.

В. М. Буланкин ведёт активную научную деятельность, он автор более 46 научных работ по археологии Рязанского края и Центральной России, опубликованных в г. Рязани, Москве, Туле, Твери, Воронеже, Липецке, Великом Новгороде, Казани, Йошкар-Оле и других городах. С 1985 по 2008 гг. он участвовал в 25 международных, республиканских, региональных археологических и исторических конференциях.

Помимо исполнения прямых служебных обязанностей, связанных с учётом, охраной и изучением памятников археологии В. М. Буланкин постоянно проводит работу по популяризации исторических знаний среди молодежи, систематически готовит материалы по археологической тематике для местной прессы и телевидения.

В. М. Буланкин ведет активную общественную деятельность, он является учредителем и одним из руководителей таких общественных организаций как Рязанский областной клуб археологов имени В. А. Городцова (с 1982 г.), Рязанское историческое общество (РИО) (с 1995 г.), Рязанский отдел Московского отделения Географического общества (с 1981 г).

В 1999 г. В. М. Буланкин награждён нагрудным знаком «За достижения в культуре», в 2001 г. – Почётной грамотой управления культуры администрации Рязанской области за многолетнюю плодотворную работу, большой вклад в учёт, охрану и использование памятников истории и культуры Рязанской области. В 2004 г. он награжден грамотой ГУ «Центр по учету и охране объектов историко-культурного наследия».

В. М. Буланкин пользуется большим авторитетом и уважением среди коллег и всех людей, которые его знают, и в ближайшие годы не собирается прерывать профессиональную деятельность. Сейчас он ставит новые задачи по археологическому исследованию интереснейших исторических объектов, обнаруженных в последнее время на территории Рязанской области.

Свою страсть к науке Валентин Матвеевич передал своим четверым детям: старшей дочери Елене (1969 г. рождения), работающей охотоведом; дочери Анне (1974 г. рождения), кандидату биологических наук, активно работающей в области молекулярной биологии; дочери Марии (1983 г. рождения), работающей служащей; сыну Ивану (1989 г. рождения), студенту.

Желаем Валентину Матвеевичу крепкого здоровья, успешных археологических находок, верных друзей в экспедициях и раскопках, семейного благополучия, удачи во всех его научных и жизненных проектах.

***Редакция «Российского научного журнала»***

## SUMMARY

**Ryndin I. J. The Fall of Majority System after Death of Rostislav Mstislavovich and Political «Revolt» by Andrey Bogolybsky in 1169 // Russian Scientific Journal. – 2009. – № 2 (9). – PP. 3 – 16. [1,1 п. л.]**

***Key words***

The relative majority, the new system of interprince relations, «the knee-shifting effect», the division of prince majority and Kiev ruling

***Summary***

The analysis of loosing by Kiev his leading role among the Russian cities. The first «elected» prince Mstislav Isaslavich. The concept of prince majority by Soloviev S. M. The new model of interprince relations generated by unsuccess in the second attack of Andrey Bogolybsky at Kiev. Svatoslav Vsevolodovich Chernigovsky as a fighter for old relative orders in interprince relations.

**Kondrashov A. I. The Battle at Shishev Forest near Voino – the Mother of Russian First Victories // Russian Scientific Journal. – 2009. – № 2(9). – PP. 17 – 45. [2,3 п. л.]**

***Key words***

Shishi, Shishev forest, Omel Glebov, Voino Town, Voinsko lake, Voinski district, great prince Oleg Ivanovich of Ryazan, prince Tit Kozelsky, prince Vladimir Pronsky, Tagai

***Summary***

In 2010 there will be 645 years of the first Russian troops victory who defeated in bloody battle of 1365 the mob of Tagai. Mentioned as «the battle at Shishev forest near Voino» this event became the mother of first Russian victories just because it was one of very first Russian victories and that makes its historical significance. Some years ago by efforts of Sacharov A. N. and Buganov V. I. the information about this battle was included into the school textbook «Victory of Russian from ancient times till the end of 17 century» for 10th classes. But there is no detailed material about this battle. This article is based on recording books of Ryazan Land and gives the locality of Voino district and Shishev forest. The maps of battle place are reconstructed the situation in Ryazan region in the middle of 14 century results of rivalry with the prince house of Vsevolod Big Nest.

**Erlihkson I. M. Genesis and Classification of English Utopian Thought of the 17th and 18th Centuries (on the Historiography of the Problem in Russian and Anglo-American Science Literature) // Russian Scientific Journal. – 2009. – № 2 (9). – PP. 46 – 58. [1,0 п. л.]**

***Key words***

Utopia, England, 17th century, 18th century, historiography, classification

***Summary***

The article is devoted to the problem of British utopian thought development in the 17th and 18th centuries. Analyzing the works by the Russian and Anglo-American historians who have investigated various aspects of this subject, the author compares different methodological ways of social utopia definition and classification of utopian literature of the17th and 18th centuries.

**Gomzin A. A. To the History of Silver Ore Search in Russia in the First Half of the 18th Century Russian Scientific Journal. – 2009. – № 2 (9). – PP. 59 – 62. [0,4 п. л.]**

***Key words***

A village of Staraya Ryazan, a town of Ryazhsk, a village of Kluch, informers of the Ore-mining office, Berg collegium, Demidovs, silver ore search, silver plant

***Summary***

This article is devoted to some little known episodes of the history of silver ore search in the central part of European Russia. No silver deposits suitable for industrial mining were found in this region. Nevertheless, the documents used in the article evidently show the officials' interest when each message about the ore find was checked thoroughly.

**Nagornov V. P. Ryazan Commercial and Industrial Company (Materials about creating the needle enterprise in industrial raising 1911-1912 yy. and functioning this in 1912-1919 yy.) // Russian Scientific Journal. – 2009. – № 2(9). – PP. 63 – 70. [0,6 п. л.]**

***Key words***

Ryazan, Kolencevskaya and Stolpyanskaya manufactories, the needle industry, industrial raising 1911-1912 yy., creating of enterprise, commercial and industrial company, mechanical engineer F. Ya. Arhangelsky, so-constitutors, town council

***Summary***

On the base of previous experience the mechanical engineer F. Ya. Arhangelsky created jointly with Sankt-Peterburg's co-constitutors the new needle enterprise in Ryazan in conditions of Russian industrial raising in 1911-1912 yy. Article show the new order of creating enterprise from town council and commercial and industrial ministry on coditions of capitalism.

**Bonkalo T. I. Psychological Support of Functionally Capable Families in Conditions of Educational Establishment // Russian Scientific Journal. – 2009. – № 2 (9). – PP. 71 – 76. [0, 5 п. л.]**

***Key words***

Psychological accompaniment, psychological support, functionally capable family, emotional potential of family, psychological-and-pedagogical interaction, distant psychological influence.

***Summary***

The article is devoted to the problem of perfection of work of a psychologist of education with families of pupils. The author offers new model of psychological support of functionally capable families, innovative methods of psychological intervention are proved, mechanisms of interaction of subjects of educational process on preventive maintenance of dysfunctional attitudes in family of each schoolboy are opened.

**Vasilyeva I. A. The Inner Picture of illness and Quality of Life in Patients with End-Stage Renal Disease // Russian Scientific Journal. – 2009. – № 2 (9). – PP. 77 – 87. [0, 9 п. л.]**

***Key words***

Inner picture of illness, quality of life, end-stage renal disease, hemodialysis

***Summary***

The article presents the results of study of the inner picture of illness and quality of life in patients with end-stage renal disease treated by hemodialysis. An issue of the relationship between two concepts: «the inner picture of illness» and «health-related quality of life» – is raised. The association of the inner picture of illness with quality of life in patients with terminal stage of chronic kidney disease is analyzed. Recommendations aimed at optimization of the cooperation between the doctor and the patient are made.

**Erofeeva M. A. Gender Deviations as a Socially-Pedagogical Problem // Russian Scientific Journal. – 2009. – № 2 (9). – PP. 88 – 93. [0, 5 п. л.]**

***Key words***

Gender deviations, gender socialisation, preventive maintenance, norm and deviation gender behaviour

***Summary***

In the given article of is considered. Same gender specificity of deviation behaviour forms is shown. Gender style of behaviour is analyzed. Female and mile stereotypes of behaviour are discussed.

**Efremov A. Yu. Scientific Aspects of Native Education Modernization in Conditions of Information Society // Russian Scientific Journal. – 2009. – № 2 (9). – PP. 94 – 99. [0, 5 п. л.]**

***Key words***

Education, modernization, information society, personality, competency approach, educational reforms, mass communication

***Summary***

Conceptual tendencies of an education modernization. Information and mass character of education. Information communicative problems of the educational reforms. Mass communication specificity of an information society. Psychology pedagogical features of a mass communication. Value of technologies of a mass communication in formation of professional competency of a person. Priority of the competency approach to the preparation of the specialist. Necessity of the paradigmatic decisions of a problem of professional education of a person in an information society.

**Lyssakova E. N. The Methodological Problems of Russian Aviation Psychology // Russian Scientific Journal. – 2009. – № 2 (9). – PP. 100 – 105. [0, 5 п. л.]**

***Key words***

Aviation psychology, military aviation psychology, methodology of aviation psychology

***Summary***

The article is devoted to methodological problems of contemporary Russian aviation psychology. The subject, structure and determinations of its development are detailed. The author argues that the military aviation psychology is a specific and genetic base of aviation psychology.

**Markov A. C., Kostin K. K. Features of Carrying out of Psychologo-Pedagogical Experiments in Military High Schools // Russian Scientific Journal. – 2009. – № 2 (9). – PP. 106 – 111. [0, 5 п. л.]**

***Key words***

Psychologo-pedagogical research, experimental and control groups, sample of examinees

***Summary***

Article is devoted the analysis of some the psychologo-pedagogical researches lead in military high schools of Russia. The general laws in carrying out of psychologo-pedagogical researches in high schools of power structures are revealed. Features of sample of experimental and control groups are shown. It is recommended to pay attention to scientific severity of application of methods of the quantitative analysis for revealing of essential distinctions between groups of examinees.

**Makhiboroda N. I., Eskelinen M. (Finland) The Specific Character of the Social Work in the Process of Executing Punishments in Finland // Russian Scientific Journal. – 2009. – № 2 (9). – PP. 112 – 117. [0, 5 п. л.]**

***Key words***

Finland, the goals of penal treatment, social worker, international cooperation, prison staff culture days, alternatives to imprisonment, community service

***Summary***

In this article the main trends of this Centre are taken into consideration. The main aspects of cooperation of Russia and Finland in the sphere of perfection of social work in penal institutions are represented. The characteristic of problems connected with teaching of the staff, the conducting of the Prison Culture days, and alternatives to imprisonment is given.

**Poljakov S. P. Strengthening of Socially-Pedagogical Activity State and Public Organizations on Preparation of Youth for Military Service // Russian Scientific Journal. – 2009. – № 2 (9). – PP. 118 – 123. [0,5 п. л.]**

***Key words***

Social institute, socialisation, a humanisation, democratisation, preparation process, pedagogical activity

***Summary***

In article the scientific characteristic of socially-pedagogical activity state and public organisations on preparation допризывной is given to youth to military service. Ways of strengthening of socially-pedagogical activity state and public organisations on preparation допризывной youth to military service are proved**.** The revealed ways - socialisation, a humanisation, and democratisation, being closely interconnected and complementary each other, urged to promote strengthening of socially-pedagogical activity state and public organisations on preparation of youth for military service.

**Puzyrev A. V. Illness and Health Sets among the Student Body // Russian Scientific Journal. – 2009. – № 2 (9). – PP. 124 – 131. [0,6 п. л.]**

***Key words***

Sets, illness, gain from illness, a degree of gain from illness consciousness, Spielberger State-Trait Anxiety Scale

***Summary***

The following article covers the results of students' gain from illness set research. According to the results, the medical students revealed the lower degree of gain from illness consciousness (compared to the humanists).

**Stepanov V. A., Fyodorova N. B., Burdinskaya O. O., Sidorov Yu. O. The Career Guidance Work among School Students while Conducting the Elective Courses // Russian Scientific Journal. – 2009. – № 2 (9). – PP. 132 – 139. [0,6 п. л.]**

***Key words***

Prevocational and vocational training of school students, career guidance, elective courses, nanotechnologies, nanoobjects, nanostructures

***Summary***

In the article there are represented the results of introduction and approbation of traditional elective courses and the ones on nanotechnologies in the process of prevocational and vocational training of Ryazan school students.

There is represented the variety of the elective course «Nanotechnologies» and the methodology of its teaching. The results of introduction certify the increased level of students' interest towards Physics. Also they confirm the forming of the steady motivation while choosing the profile of their future profession among graduating school students.

**Agapova A. Yu. The Results of Research of Peculiarities of Communicability, Direction of Personality, Communicative and Organizational Skills of Managers and Teachers // Russian Scientific Journal. – 2009. – № 2(9). – PP. 140 – 145. [0,5 п. л.]**

***Key words***

Communicability, communicative skills, organizational skills, managers, teachers

***Summary***

The article studies the structure of communicability as a systemic personal quality, its common and different traits, peculiarities of direction of personality, communicative and organizational skills of managers and teachers.

**Artemov S. Spiritual Sphere as a Basic Category of an Upbringing of a Person in Works of Russian Scientists in the Middle of XIX-th – First half of XX-th Centuries // Russian Scientific Journal. – 2009. – № 2(9). – PP. 146 – 152. [0,5 п. л.]**

***Key words***

Spirit, spiritual sphere, person, values, spiritual and a moral upbringing, spiritual experience, dignity, freedom, ideal

***Summary***

The thesis describes philosophical and pedagogical views of Russian scientists in the middle of XIX-th - first half of XX-th centuries at a spiritual sphere of a person. Consideration of this category in aspect of an anthropology, psychology, pedagogics, philosophy and religion helps to find the conceptual ideas of a spiritual and a moral upbringing of a person.

**Vasilchenko L. G. Concept of «Culture of Emotional-Figurative Thinking of a Specialist-Musician»: Structure and Content // Russian Scientific Journal. – 2009. – № 2 (9). – PP. 153 – 158. [0, 5 п. л.]**

***Key words***

Culture of emotional-figurative thinking, emotional culture, emotional program, musical thinking, figurative thinking, spheres of musical figurativeness

***Summary***

The article gives a definition of «culture of emotional-figurative thinking» which is put into research circulation; its structural elements are examined: concepts of «emotional culture» and «figurative thinking»; content of each of them is described in accordance with specific character of musical activity; the basic directions of development of the given professional quality in educational process are studied.

**Gordova M. V. The Realization of the Culture-Based Approach in the School Education in Great Britain // Russian Scientific Journal. – 2009. – № 2(9). – PP. 159 – 165. [0,6 п. л.]**

***Key words***

Britain, system of school education, culture, culture-based approach, personality, art

***Summary***

Nowadays the culture-based approach appeared to be of primary importance for the process of education. Therefore it is interesting to analyse the experience of different countries gained in the field of the realization of the above mentioned approach in their educational institutions. In the article there is an analysis of the school educational system of Great Britain and the place of the culture-based approach in it. There is also a list of the main elements of British culture which are frequently used in the process of education at British schools and their influence on the formation of the personalities of pupils is explained.

**Dikarev V. G. Modern Methods of Training of Anti-Drug Structures' Employees of Russia and Foreign Countries // Russian Scientific Journal. – 2009. – № 2 (9). – PP. 166 – 173. [0, 6 п. л.]**

***Key words***

Narcotics, psychotropic substances, precursors of narcotics and psychotropic substances, the turn of narcotics and psychotropic substances and they be cursors, llegal trafficking of narcotics, psychotropic substances and their components, FSB, FSKN, FCS, anti-drug structures, a specialized seminar, training and additional training of personnel, improvement of professional skill

***Summary***

This article gives the characteristic about possibility of training within the limits of improvement of professional skill and professional retraining according to blochno-modular (innovative) model, which allows to provide a necessary professional standards of employees for the law-enforcement bodies possessing modern legal knowledge, organizing abilities, skills of the independent decision of office problems, both in daily situations, and in case of emergency.

**Zaykova I. V. The Model of Economic Texts Arrangement for Teaching Translation // Russian Scientific Journal. – 2009. – № 2 (9). – PP. 174 – 179. [0,5 п. л.]**

***Key words***

Economic text, arrangement of texts, texts arrangement principle, translation

***Summary***

The paper is devoted to a study on the arrangement problem of economic texts for teaching translation to students.

**Ivanova O. V. Features of Dynamics of Professional Standing Motivation of Student-Managers in High School // Russian Scientific Journal. – 2009. – № 2 (9). – PP. 180 – 188. [0,8 п. л.]**

***Key words***

Motivation, professional standing, comprehension of life, student-managers

***Summary***

In article features of dynamics of professional standing motivation of student-managers in High school are considered. The method system of motivation diagnostics of professional standing is offered. Features of motivation crisis among third-year students are shown. The positive role of life comprehension in developing of professional standing motivation of student-managers is shown.

**Kovalyova E. A. The Dynamics of Linguistic Education Development during Grammar School Reforms of the 19th Century // Russian Scientific Journal. – 2009. – № 2 (9). – PP. 189 – 193. [0,4 п. л.]**

***Key words***

Linguistic education, system of education, grammar school reform, curriculum, regulations, educational policy, secondary education, foreign languages, classical grammar school, bifurcation, comprehensive education

***Summary***

Russian 19th century educational policy in the field of foreign languages changed in accordance with socio-economic and political directions of the government. The article is focused on the stages of grammar school education reforming and the peculiarities of linguistic education in Russian grammar schools of the 19th century. During that period there appears

demand for qualified specialists, possessing the knowledge of foreign languages. Linguistic knowledge becomes obligatory for entering higher education institutions.

**Kostina N. K. Orientational work in military-oriented classes // Russian Scientific Journal. – 2009. – № 2 (9). – PP. 194 – 197. [0,4 п. л.]**

***Key words***

Vocational orientation, military-vocational activity, military-vocational directivity, vocational self-determination, military-vocational orientation, military-vocational education, individual cognitive activity, individual psychological qualities, educational process, military-vocational choice

***Summary***

The article is devoted to an analysis of orientational work in military-oriented classes. It considers the main aspects of vocational work: informational, psycho-diagnostical, educational, methodical and organizational. Also it singles out the most effective forms of organization of military-oriented activities in cadet classes. It discloses the role of subjects in the process of vocational orientation.

**Ryzhkova-Grishina L. V. System Approach to Author's Scholastic-Methodical Allowance on Development Speech // Russian Scientific Journal. – 2009. – № 2 (9). – PP. 198 – 210. [1, 0 п. л.]**

***Key words***

Development speech, system approach, scholastic-methodical allowance, principles to organizations of the scholastic material, criteria of the selection of the didactic material, methods of the education, speech skills and skills, culture speech, experimental study, motivation to education.

***Summary***

The Massive problem of the modern linguistical formation – a shaping beside not only elementary skill of the reading and letter, development beside them broad language outlook and skills to use the most rich possibility of the modern russian language, but also education beside them respects to word, as to one of the high achievements of the human culture. The Development speech becomes the priority problem in age of microelectronics. On the strength of this before system of the formation cost(stand) today greater and serious problems - not only return the respect to word, but also make the most possibility of the methods of the teaching the russian language and literature to find efficient and modern ways of the development speech. Scholastic-methodical allowances on development speech, including author's, execute exactly this problem.

**Sunko T. Yu. The Abilities and the Skills, Formed during the Perfection of the Technique of Speech in the Rhetoric Lessons // Russian Scientific Journal. – 2009. – № 2 (9). – PP. 211 – 213. [0,3 п. л.]**

***Key words***

Rhetoric, the technique of speech, breath, a voice, diction, intonation, the research, the technique, articulation-pronunciation abilities, training

***Summary***

The article is devoted to a problem of formation of the acoustical, articulation-pronunciation abilities and skills, underlying to the possession of speech. The conditions of perfection of the technique of speech are designated and proved, the results of the research of a level of generation of the abilities, connected with breath, a voice, diction, the correct using of intonational means of expressiveness are resulted in this article.

**Shilina O. A. Problems of Developing Value System of High School Students // Russian Scientific Journal. – 2009. – № 2 (9). – PP. 214 – 218. [0,4 п. л.]**

***Key words***

Values, value systems, ethics, mass culture, juvenile age, intellectual wealth, education content, school course «geography»

***Summary***

Russian society entered the new stage of development, marked by social-economic transformation, change of value systems affecting both the senior generation and youth. Concentration on wealth, one's ego and ones private interests without giving any care to spiritual values are stepping up. Nevertheless, the early nineties that followed perestroika revealed the necessity of value systems for society and the state. Adolescents were the first ones to suffer from the situation. They were actively engaged by tabloid mass culture, involved into criminal environment, sects. And it is particularly juvenile age that is so important for value system development, as this is the age, when ethic concepts, opinions influencing adolescents' behavior are shaped.

The analysis of recent school education practices shows the necessity to examine such issues as the concept of value system, its position in the personality structure, functions, developmental patterns, shaping mechanisms, as education regards.

Russian education, as well as each its educational course, possesses the significant formative potential. Geography is one of traditional education courses of the Russian school. This subject is unique in its influence on the student's personality. Its contents are able to model panhuman values: love for the homeland, to the earth, people, labor, knowledge, the system of which defines the human attitude to the environment.

**Tshevyev A. A. Rural School and Computer Technologies: Modern Condition, Problems, Decisions // Russian Scientific Journal. – 2009. – № 2 (9). – PP. 219 – 224. [0,5 п. л.]**

***Key words***

Rural school, computer technologies, educational process, information culture

***Summary***

This article is devoted to computer technologies, its problem of use and development in Rural School's conditions. The author describes the model of informatization of school and some aspects' development the information culture of pupils and teachers.

**Komarov M. V., Krivtsov V. A. On the Question of Morphology Complexes Structure (on the basis of regional morphology complexes of Ryazan region)// Russian Scientific Journal. – 2009. – № 2 (9). – PP. 225 – 235. [0, 9 п. л.]**

***Key words***

Morphology complex, Ryazan region, structure, relief

***Summary***

The typical features of every morphology complex is defined by its structure, that means by components, sizes and morphoelements interposition, connected with each other in evolution process.

## АВТОРЫ (AUTHORS)

АГАПОВА Анна Юрьевна – соискатель кафедры психологии личности, специальной психологии и коррекционной педагогики Рязанского государственного университета им. С. А. Есенина
***Контактная информация:*** E-mail: anna-925@mail.ru; тел. 89206367467

АРТЕМОВ Сергей Викторович – аспирант кафедры педагогики Рязанского государственного университета имени С.А. Есенина.
***Контактная информация:*** E-mail: aptemov@mail.ru; тел. 89206361202

БОНКАЛО Татьяна Ивановна – кандидат педагогических наук, доцент Коломенского государственного педагогического института
***Контактная информация:*** E-mail: BonKaLoSerG@yandex.ru; тел. 8-(496)-614-07-94

БУРДИНСКАЯ Ольга Олеговна – аспирант кафедры общей, теоретической физики и методики преподавания физики Рязанского государственного университета имени С. А. Есенина
***Контактная информация:*** E-mail: n.fedorova@rsu.edu.ru; тел 8-(4912)-28-04-30

ВАСИЛЬЕВА Ирина Андреевна – кандидат психологических наук, старший научный сотрудник Научно-исследовательского института нефрологии Санкт-Петербургского государственного медицинского университета имени академика И. П. Павлова Федерального агентства по здравоохранению и социальной работе
***Контактная информация:*** E-mail: ira707@yandex.ru; тел 8-(812)-784-15-63

ВАСИЛЬЧЕНКО Лариса Григорьевна – доцент кафедры хорового дирижирования Рязанского заочного института (филиала) Московского государственного университета культуры и искусств, соискатель кафедры педагогики Рязанского государственного университета им. С.А. Есенина
***Контактная информация:*** E-mail: a.pronkina@rsu.edu.ru; тел. 8-(4912)-25-23-79

ГОМЗИН Андрей Александрович – научный сотрудник Рязанского историко-архитектурного музея-заповедника
***Контактная информация:*** E-mail: gomzin_a@mail.ru; тел. 8-(4912)-27-60-70

ГОРДОВА Мария Викторовна – ассистент кафедры иностранных языков факультета истории и международных отношений Рязанского государственного университета имени С. А. Есенина
***Контактная информация:*** E-mail: m_e_rry@mail.ru; тел. 89109018181

ДИКАРЁВ Вячеслав Геннадиевич – майор милиции, начальник кафедры противодействия незаконному обороту наркотиков Международного межведомственного центра подготовки сотрудников криминальной милиции и подразделений по борьбе с незаконным оборотом наркотиков имени генерал-лейтенанта милиции А. Н. Сергеева ВИПК МВД России
***Контактная информация:*** E-mail: sla-clava@rambler.ru; тел. 8-(495)-736-91-41

ЗАЙКОВА Ирина Викторовна – старший преподаватель кафедры иностранных языков Иркутского государственного технического университета, аспирант кафедры методики преподавания иностранных языков (специальность 13.00.02) Иркутского государственного лингвистического университета
***Контактная информация:*** E-mail: irazaykova@mail.ru; тел. 8-(964)-228-64-84

ЕРОФЕЕВА Мария Александровна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры социальной психологии и педагогики Коломенского государственного педагогического института
***Контактная информация:*** E-mail: Advokat_max@bk.ru; тел. 89168173416

ЕФРЕМОВ Александр Юрьевич – кандидат педагогических наук, доцент, декан факультета непрерывного образования Российской академии правосудия (г. Воронеж)
***Контактная информация:*** E-mail: kap_ksp@mail.ru; 8-(4732)-95-41-82

ИВАНОВА Оксана Васильевна – старший преподаватель кафедры иностранных языков НОУ «Российский новый университет», соискатель кафедры возрастной психологии Московского городского психолого-педагогического университета
***Контактная информация:*** E-mail: roxi-81@mail.ru; тел. 89038359663

КОВАЛЁВА Елена Александровна – ассистент кафедры английского языка факультета иностранных языков Коломенского государственного педагогического института, аспирант кафедры педагогики КГПИ
***Контактная информация:*** E-mail: ventilation@inbox.ru; тел. 8-(4966)-12-10-91

КОМАРОВ Михаил Михайлович – аспирант кафедры физической географии и методики преподавания географии Рязанского государственного университета имени С. А. Есенина
***Контактная информация:*** E-mail: komarovmm@mail.ru; 8-(4912)-28-19-36

КОНДРАШОВ Александр Иванович – председатель Шиловского межрегионального историко-краеведческого общества памяти И. И. Срезневского
***Контактная информация:*** E-mail: discouraged@yandex.ru; тел. 89106354351

КОСТИН Кирилл Константинович – кандидат военных наук, профессор кафедры тактики Рязанского высшего воздушно-десантного командного училища имени генерала армии В. Ф. Маргелова, член-корреспондент АВН
***Контактная информация:*** дом. тел. 8-(4912)-25-26-71, раб. тел. 8-(4912)-44-94-24

КОСТИНА Наталья Кирилловна – аспирант кафедры педагогики Рязанского государственного университета имени С.А. Есенина
***Контактная информация:*** дом. тел. 8-(4912)-25-26-71

КРИВЦОВ Вячеслав Андреевич – доктор географических наук, профессор, заведующий кафедрой физической географии и методики преподавания географии, декан естественно-географического факультета Рязанского государственного университета имени С. А. Есенина
***Контактная информация:*** E-mail: v.krivtsov@rsu.edu.ru; 8-(4912)-28-19-36

ЛЫСАКОВА Елена Николаевна – кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры морально-психологического обеспечения (боевых действий авиации) Военно-воздушной академии им. проф. Н. Е. Жуковского и Ю. А. Гагарина, соискатель ученой степени доктора психологических наук по кафедре психологии труда и инженерной психологии факультета психологии МГУ им. М. В. Ломоносова
***Контактная информация:*** E-mail: lyssakov@mail.ru; тел. 8-903-596-22-44

МАРКОВ Алексей Сергеевич – кандидат психологических наук, доцент Рязанского военного автомобильного института им. генерала армии В. П. Дубынина
***Контактная информация:*** E-mail: markoff.ac-50@mail.ru; тел. 8-(4966)-13-72-78

МАХИБОРОДА Николай Иванович – кандидат педагогических наук, профессор кафедры социальной психологии и социальной работы Академии права и управления Федеральной службы исполнения наказаний (Академия ФСИН России), доцент
***Контактная информация:*** E-mail: nic-makhiboroda@yandex.ru; тел. 8-(4912)-22-72-78

НАГОРНОВ Валентин Павлович – президент АНО «РИЭПСИ», соискатель кафедры отечественной истории Рязанского государственного университета имени С. А. Есенина
***Контактная информация:*** E-mail: rosnauka@mail.ru; тел. 8-(4912)-36-53-25

ПОЛЯКОВ Сергей Павлович – кандидат педагогических наук, доцент, начальник отдела Института военной истории Министерства обороны РФ
***Контактная информация:*** раб. тел. 8-(495)-147-35-089, дом. тел.8-(495)-463-44-88

ПУЗЫРЁВ Александр Владимирович – доктор филологических наук, профессор, заведующий кафедрой лингвострановедения и коммуникации Ульяновского государственного университета
***Контактная информация:*** E-mail: Puzyrev-A-V@yandex.ru; тел. 8-(8422)-30-83-65

РЫНДИН Игорь Жанович – старший научный сотрудник научно–исследовательской лаборатории проблем регионализации образования Рязанского областного института развития образования (НИЛ ПРО РИРО)
***Контактная информация:*** E-mail: ryndin@post.rzn.ru; тел. 8-(99412)-45-73-53

РЫЖКОВА-ГРИШИНА Любовь Владимировна – поэт, прозаик, филолог, член Союза писателей России, соиск. кафедры педагогики Рязанского государственного университета имени С. А. Есенина
***Контактная информация:*** E-mail: Dennitsa@mail.ru; тел. 8-(4912)-22-68-93

СИДОРОВ Юрий Олегович – аспирант кафедры общей, теоретической физики и методики преподавания физики Рязанского государственного университета имени С. А. Есенина
***Контактная информация:*** E-mail: n.fedorova@rsu.edu.ru; тел 8-(4912)-28-04-30

СУНЬКО Татьяна Юрьевна – соискатель кафедры гуманитарных и естественно-научных дисциплин и методики преподавания Рязанского государственного университета имени С. А. Есенина
***Контактная информация:*** E-mail: tasunko@yandex.ru; тел. 8-(4912)-93-22-49

СТЕПАНОВ Владимир Анатольевич – доктор физико-математических наук, профессор, заведующий кафедрой общей, теоретической физики и методики преподавания физики Рязанского государственного университета имени С.А. Есенина
***Контактная информация:*** E-mail: n.fedorova@rsu.edu.ru; тел 8-(4912)-28-04-30

ФЕДОРОВА Наталья Борисовна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры общей, теоретической физики и методики преподавания физики Рязанского государственного университета имени С.А. Есенина
***Контактная информация:*** E-mail: n.fedorova@rsu.edu.ru; тел 8-(4912)-28-04-30

ШИЛИНА Ольга Александровна – ассистент кафедры сервиса и туризма естественногеографического факультета Рязанского государственного университета им. С. А. Есенина
***Контактная информация:*** дом. тел. 8-(4912)-22-71-13, раб. тел. 8-(9412)-28-13-12

ЩЕВЬЁВ Анатолий Анатольевич – аспирант кафедры педагогических технологий Рязанского государственного университета имени С. А. Есенина
***Контактная информация:*** E-mail: TomSch@yandex.ru; тел. 89109035649

ЭРЛИХСОН Ирина Мариковна – кандидат исторических наук, старший преподаватель кафедры всеобщей истории и международных отношений Рязанского государственного университета имени С. А. Есенина
***Контактная информация:*** E-mail: erlihson@rambler.ru; тел. 8-(9412)-45-89-40.

ЭСКЕЛИНЕН Марьяана (Eskelinen Marjaana) – магистр философии, старший преподаватель Центра подготовки сотрудников службы исполнения наказаний (Финляндия)
***Контактная информация:*** E-mail: marjaana.kempas@om.fi; тел. 358-9-7723 3064

# 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 №ФС77–35383 от 19 февраля 2009 г. выдано Федеральной службой по надзору в сфере связи и массовых коммуникаций

УЧРЕДИТЕЛЬ: В. П. НАГОРНОВ

ИЗДАТЕЛЬ: АНО «РИЭПСИ»

АДРЕС РЕДАКЦИИ:
119313, Москва, Ленинский пр., 89, оф. 2

Тел./факс: (4912) 25-45-74, моб. 8-910-505-45-43
E-mail: rosnauka@mail.ru
http: // www.rnjournal.narod.ru

Сдано в набор 15.04.2009.
Подписано в печать 15.04.2009.
Тираж 1 200 экз.
Заказ №
Отпечатано в ООО «Полиграфия»
390000, Рязань, ул. Почтовая, 61, стр. 9а.